

Editorial

Der Wertebegriff hat wieder Konjunktur. In gesellschaftlichen Debatten, in politischen Verlautbarungen und auch im wissenschaftlichen Diskurs hat die Rede von Werten eine neue bzw. erneuerte Präsenz erlangt. Das macht sich auch im Bereich schulischer Bildung bemerkbar. Einerseits erfährt deren grundsätzliche Wertebezogenheit (wieder) größere Aufmerksamkeit und zugleich begegnet uns das Werte-Thema mehr und mehr auf inhaltlicher Ebene, wenn auch teils terminologisch indirekt. Wilfried Schubarth stellte dazu fest: „Schulische Bildung und Erziehung sind stets mit Wertebildung verbunden. Entsprechende Aktivitäten werden jedoch meist unter Begriffen, wie z. B. soziales Lernen, Gewaltprävention, partizipatorisches Lernen, Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung, interkulturelles Lernen und antirassistische oder vorurteilsbewusste Erziehung gefasst.“ (Schubarth 2019, S. 79) Explizit haben einige Unterrichtsfächer die Wertebildung zum Thema; dies sind selbstverständlich die Fächer Religion und Philosophie oder auch Neuschöpfungen wie „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) im Land Brandenburg. Aber ebenso Fächer der politischen Bildung, die in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen tragen,¹ haben die Vermittlung der Werte demokratischer Gesellschaften, der wertebasierten Grundpfeiler der Verfassung und die Spielregeln in einer toleranten, weltoffenen Gesellschaft als Lehr- und Lerninhalte zum Thema. In den Sozialwissenschaften findet noch heute oft eine Orientierung an der Definition von Clyde Kluckhohn statt (vgl. ders. 1951). Er betrachtete Werte als Zielmaßstäbe oder als abstrakte Vorstellungen des Wünschenswerten – „concepts of the desirable“.

1 So trägt das Fach beispielsweise in den Gymnasien in Baden-Württemberg die Bezeichnung „Gemeinschaftskunde“, in Bayern „Sozialkunde“ und in Hamburg „Politik – Gesellschaft – Wirtschaft“. In anderen Schulformen finden sich teilweise wieder andere Bezeichnungen und andere Fächerverbände.

Auch im Feld der Lehrkräftebildung ist in den letzten Jahren eine Häufung von Publikationen über Wertebildung bzw. -erziehung zu beobachten.² Dabei oszilliert der wissenschaftliche Diskurs zwischen neokonservativen und stark progressiven Positionen (vgl. Wiater 2010, S. 17).³ Diese schließen häufig (und lagerunabhängig) direkt an aktuelle gesellschaftliche Großfragen an. Soziale Ungleichheit, Migrationsdynamiken, digitale Transformation, Pandemie – mehrfach werden die multiplen Problemlagen der Gegenwart auch und gerade als Fragen politischer, ethischer oder sozialer Werte verhandelt. So verweist auch Verwiebe darauf, dass „sich die Wertediskussion nicht nur auf ein Phänomen der individuellen Lebensführung bezieht, sondern angesichts wachsender globaler und europäischer Herausforderungen, etwa durch Kriege, internationale Migration und Klimawandel, in einem übergeordneten Kontext des gesellschaftlichen Wandels im 21. Jahrhundert verortet werden muss“ (Verwiebe 2019, S. 2).

Damit bildet sich in der Lehrkräftebildung eine Entwicklung ab, die ebenso für die Schulen bzw. die dort geltenden Bildungspläne zu konstatieren ist. Gerade jüngere Fassungen der Bildungspläne und Ausbildungsstandards enthalten stärkere und teils explizite Wertbezüge.⁴ Darin kommt eine Tendenz zur Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme zu Ausdruck, also die Verlagerung und Umdeutung ungelöster gesellschaftlicher Herausforderungen, die aktuell politisch bearbeitet werden sollten, in die Verantwortung von Schulen und Lehrer:innen als Bildungsthema und in die Handlungsverantwortung der künftigen Generationen. Ein eindrückliches Beispiel für diese Entwicklung ist die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in der die Verantwortung für einen nachhaltigen Lebensstil als Bildungsthema teilweise in die Schule ausgelagert wird.

Verlässt man den Bereich der schulischen und der Lehrkräftebildung und betrachtet hingegen die wissenschaftlichen Kontexte der Fächer, trifft man teilweise auf ein gegensätzliches Bild. In manchen Disziplinen wirkt der Diskurs um Werte geradezu suspendiert und der Wertbegriff scheint in merkwürdiger Weise überladen und unterbestimmt zugleich zu sein. Das führt dazu, dass man, je nachdem in welcher Disziplin man mit dem Thema ‚schulische Werte-

- 2 Exemplarisch sei auf die im Literaturverzeichnis versammelten Titel zum Thema verwiesen.
- 3 Wiater differenziert die drei konkurrierenden Konzeptionen einer libertaristischen, einer neokonservativen und einer liberalen Wertebildung.
- 4 Siehe exemplarisch die Leitperspektiven zum Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg, insb. die Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“; vgl. ferner die Ausbildungsstandards der Seminare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Baden-Württemberg von 2020.

vermittlung‘ vorstellig wird, mit gewissen Ressentiments zu rechnen hat. Für das philosophische Feld etwa scheint der Diskurs um Werte durch fundamentale Einwände seitens der materialistischen, funktionalistischen und liberalpluralistischen Theorien des letzten Jahrhunderts schwer getroffen (vgl. Joas 1999, S. 16–18). Ähnliches lässt sich für den Bereich der Soziologie oder auch der Psychologie feststellen. Auch in der (v. a. protestantischen) Theologie, in der das Thema einst großen Raum einnahm, stößt man heute mit Theorien der Werte in der Regel auf Skepsis. Spätestens mit den Fundamentalkritiken durch die Dialektische Theologie des 20. Jahrhunderts verläuft auch hier der Diskurs um Werte sehr verhalten (vgl. Polke 2023).

Das bedeutet eine gewisse Grundspannung des Themas. Einerseits ist die schulische ‚Wertevermittlung‘ bzw. ‚Wertebildung‘ im Bereich der Lehrkräftebildung (wieder) sehr relevant und präsent, andererseits tragen diese Begriffe die mehrfache Last unterschiedlich aufgeladener, aber gleichzeitig ungelöster Diskursspannungen der Fächer. Dabei besteht über die Lager hinweg aber auch ein bestimmter Konsens, wenn man abstrakter und unter Aussparung des Wertbegriffs auf die gesellschaftlichen Ziele schulischer Bildung zu sprechen kommt. Dass Schule über die Vermittlung positiven Wissens hinaus nach Fend auch eine Legitimations- und Integrationsfunktion erfüllt (vgl. Fend 1980) und Kinder und Jugendliche zu mündigen, kritischen und kompetenten Teilnehmenden des demokratischen Diskurses machen soll, ruft selten Widerspruch hervor.

Neben diesem gesellschaftlichen und demokratischen Vorbereitungsanliegen ist die Frage nach Wertekommunikation und besonders nach *Wertereflexion* auch in anderer Hinsicht für den schulischen Bereich zentral. So besteht mittlerweile – auch und verstärkt durch die Eindrücke der Wissenskommunikationen in Zeiten von Pandemie, Klimawandel und neuen Kriegen – ein gesteigertes Bewusstsein dafür, dass Kommunikation von und über Wissen nicht neutral und ohne Wertbezüge stattfindet. Insofern Wissenschaft und Schule genuine Orte der Wissenskommunikation sind, betrifft das diese umfassend: Die Produktion von Wissen, die curriculare Auswahl, die didaktische Aufbereitung, die konkrete unterrichtliche Vermittlung – praktisch alle Ebenen der akademischen und schulischen Wissenskommunikation sind durch bestimmte Wertbezüge und -orientierungen geprägt. Teils werden diese Wertbezüge explizit hergestellt und benannt, teils manifestieren sich bestimmte Wertvorstellungen eher implizit und unbewusst. In jedem Fall ist diese Verschränkung von Axiologie und Epistemologie – und insbesondere in asymmetrischen Bildungskontexten – mit Macht- und Normativitätsdynamiken verbunden, die unsere Wissensdiskurse im Kleinen (schulsituativ) wie im

Großen (gesellschaftlich) beeinflussen. Dabei ist Wertbezogenheit weder *per se* problematisch, wünschenswert oder neutral. Aber die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Wertvorstellungen wird unter den Bedingungen der Gegenwart zu einer wichtigen und zugleich anspruchsvollen Aufgabe in Schule und Lehrkräftebildung.

Die Frage nach schulischer Wertebildung konfrontiert also mit mehreren Herausforderungen. In thematischer und theoretischer Hinsicht stößt man in den wissenschaftlichen Disziplinen mit der Rede von Werten auf sehr unterschiedliche Reaktionen; in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht liegt mit der Frage von Wertebildung ein hochaktuelles und zugleich ambivalentes Thema vor; für Schule und Lehrkräftebildung bedeutet die Auseinandersetzung mit der Wertbezogenheit von Wissen und die Fähigkeit zur Wertereflexion eine anspruchsvolle und zukunftsrelevante Aufgabe.

In der vorliegenden Ausgabe des *heiEDUCATION Journals* soll der Versuch unternommen werden, diesen verschiedenen, aber teils zusammenhängenden Herausforderungen, die mit dem Thema Wertebildung verbunden sind, aus mehreren Perspektiven zu begegnen. Dazu sind in diesem Heft Beiträge aus unterschiedlichen Disziplinen versammelt, die teils stärker theoretische, teils formale, aber auch schulpraktische und unterrichtliche Aspekte des Themas bearbeiten. Ziel ist es, das vielschichtige und manchmal schillernde Themenfeld „Werte – Bildung – Neutralität“ mit Hilfe dieser Zusammenstellung sowohl durch die exemplarische Diskussion von Einzelhinsichten als auch in der rahmenden Perspektive übergreifender Beiträge weiter auszuleuchten.

Den Anfang macht dabei **Sabine Anselm** mit einem Essay über „Schulische Werteerziehung als unverhandelbares Bildungsziel – nicht nur im Deutschunterricht: Anregungen für die Lehrkräftebildung“. Ihr Beitrag geht von der Beobachtung aus, dass Werteerziehung in praktisch allen zentralen bildungspolitischen Verlautbarungen als nicht zu verhandelndes Bildungsziel genannt wird. Angesichts dessen regt der wissenschaftliche Essay zur Reflexion über konzeptionelle Möglichkeiten zur Wertereflexion und -diskussion im Kontext der Lehrkräftebildung an. Nicht ausschließlich, aber besonders kommen dabei der Sprach- und Literaturunterricht in den Blick und die Frage, wie Werte von Lehrkräften dort diskursiv verhandelt werden können. Ferner werden methodische Fragen und Möglichkeiten der Werteerziehung vor dem Hintergrund des Neutralitätsgebots thematisiert. Als grundlegend werden die Auswirkungen und Rückwirkungen auf die Lehrenden selbst diskutiert. Werte seien für gelingende Bildungs- und Sozialisationsprozesse von großer Bedeutung; sie bilden eine Art persönlichen Kompass und haben einerseits eine orientierende und ande-

rerseits eine ideologisierende Funktion. Die Herausforderungen dieser Ambivalenz werden anhand der Geschichte des Wertbegriffs erläutert, was auf die Notwendigkeit der Ausbildung einer Wertereflexionskompetenz zielt. Nur so könne es gelingen, Schüler:innen auf der Basis der demokratischen Grundordnung die größtmögliche Freiheit bei der Bildung ihrer eigenen Werte zu geben.

In ihrem Beitrag „Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag?“ markiert anschließend **A. Katarina Weilert** aus einer rechtswissenschaftlichen Perspektive die Spannungen bei der Ausgestaltung und Umsetzung des staatlichen Bildungsauftrags, die mit dem Vorhaben einer schulischen Wertevermittlung bestehen. Schule werde politisch in den Dienst genommen, um angesichts einer Diversifizierung gesellschaftlichen Zusammenhalt zu bewirken und Parallelgesellschaften vorzubeugen. Dies ist der tragende Grund für die Schulpflicht im Sinne einer Bildungs- und vor allem einer Schulinstitutionspflicht. Die von den Ländern wahrgenommene Befugnis zur Gestaltung des Schulwesens steht unter der Prämisse, dass sich der Staat nicht mit einer bestimmten Weltanschauung oder Religion identifizieren darf, und wird praktisch begrenzt durch das Elternrecht und die Grundrechte des Kindes. A. Katarina Weilert versucht diese Spannungen durch einen Dreiklang auszutarieren: Erstens hat der staatliche Unterricht seine Werte an den verfassungsrechtlichen Staatsziel- und Strukturprinzipien zu orientieren; er darf dabei, zweitens, die Schüler nicht überwältigen oder indoktrinieren, sondern hat Kontroverses auch kontrovers zu vermitteln, und muss, drittens, den Fokus auf eine Erziehung zur Mündigkeit legen.

Im folgenden Beitrag „Diversität als neuer moralischer Wert im Bildungsplan Baden-Württemberg nach der Einführung der Leitperspektive BTV“ machen dann **Carlo Schmidt** und **Nicanora Wächter** die fundamentalen Spannungen, die mit dem Versuch schulischer Wertevermittlung verbunden sind, konkret und in nochmals anderer Hinsicht deutlich. Mit der Einführung von Leitperspektiven in den baden-württembergischen Bildungsplan rückten Diversität und Vielfalt stärker in den Mittelpunkt des Unterrichtens. Im Beitrag werden ausgewählte Dokumente, die in Zusammenhang mit der Einführung der Leitperspektive BTV (=Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt) stehen, diskursanalytisch untersucht. Diese Analyse offenbart eine Verkürzung auf die Themen kulturelle Differenz und Behinderung. Überdies zeige sich eine Erhöhung des Begriffs zum „Metagut“, womit eine Hypermoralisierung einhergehe: Der Begriff Diversität werde nicht mehr zur Beschreibung von sozialen Tatbeständen verwendet, sondern askriptiv – im Sinne einer moralischen Haltung – gebraucht. Gleichzeitig verschiebe sich im Diskurs die Verantwortung für die Einlösung dieses Metaguts hin zum Individuum, insbesondere zu den Lehrkräf-

ten, womit das Versprechen einhergehe, soziale Herausforderungen im Schulsystem, wie etwa Bildungsungleichheit, zu lösen.

Auf die beteiligten Individuen fokussieren anschließend auch **Jana Costa** und **Johanna Weselek** in ihrem Beitrag „Zwischen individueller politischer Orientierung und antizipierten Neutralitätsansprüchen: Angehende Lehrkräfte und ihr Zugang zu Politik“. Auf der Basis einer deskriptiven Reanalyse empirischer Daten des Nationalen Bildungspanels argumentieren sie, dass Neutralität weder eine Lösung noch eine wirkliche Option im schulischen Kontext ist. Lehrkräfte handeln und denken nicht voraussetzungslos, sondern stets vor dem Hintergrund ihres individuellen (Erfahrungs-)Horizonts. Durch ihr Handeln, ihre Einschätzungen, ihre Kontextualisierungen und Wertungen tradieren sie spezifische politische Inhalte und Deutungsmuster und eröffnen ihren Schüler:innen damit eine bestimmte Interpretation der Welt. Im Fokus der daraus abgeleiteten Überlegungen steht das Spannungsfeld zwischen antizipierten Neutralitätsvorstellungen von Lehrkräften und deren dennoch allgegenwärtigen politischen Überzeugungen. Abschließend wird danach gefragt, welchen Beitrag die hochschulische Lehrkräftebildung zur Entwicklung eines professionellen Zugangs zu und Umgangs mit den eigenen politischen Überzeugungen leisten kann.

Andreas Schreier und **Markus Ammann** nehmen im Anschluss eine weitere relevante Akteursgruppe in den Blick, indem sie nach dem „Beitrag der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen für das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur“ fragen. Sie reagieren damit auf ein Desiderat, da die Bedeutung der Schulentwicklung und insbesondere der Leistungen für die schulische Wertebildung im Diskurs bisher wenig reflektiert und noch seltener empirisch untersucht wurde. Dabei zählen Schulleitungen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu den zentralen Akteur:innen, die die wert- und normbestimmten Aushandlungsprozesse in einer Schule und somit auch die Schulkultur maßgeblich mitbeeinflussen. In ihrem Beitrag fragen Andreas Schreier und Markus Ammann nun nach diesem Einfluss und blicken dazu zunächst auf nationale und internationale Forschungsergebnisse, ehe sie anschließend für ein strukturationstheoretisch inspiriertes Verständnis von Schulkultur plädieren. Auf Grundlage des 3-Ebenen-Modells der Kultur nach Edgar H. Schein stellen sie eine konkrete Möglichkeit für die schulische Kulturanalyse vor. Ihren Analyseansatz stellen sie auf das empirische Fundament einer Schulleitungsstudie, die im Beitrag ebenfalls umrissen wird.

In ihrem Text „Dialog- und partizipationsorientierte Bildung und Erziehung: Ein Beitrag zur Wertevermittlung und zum sokratischen Dialog“ plädieren

anschließend **Detlef Thiel** und **Manfred Weiser** – auch und gerade im Zeitalter eines Wertpluralismus – für eine wertevermittelnde Pädagogik. Diese setze aber ein dialogisches Verständnis der Bildungs- und Erziehungsprozesse voraus, das auf Wertschätzung und Anerkennung der je eigenen Bildungs- und Erziehungsprozesse des anderen beruhe. Unter Bezugnahme auf Anerkennungs- (Axel Honneth) und Resonanztheoretische (Hartmut Rosa) Arbeiten wird im Beitrag ein dialog- und partizipationsorientiertes Bildungsverständnis konturiert. Dieses bildet schließlich die Grundlage für pädagogisch-praktische Perspektiven, in denen die Potentiale des sokratischen Gesprächs für eine wertorientierten Pädagogik der wechselseitigen Anerkennung und der Partizipation herausgestellt werden.

Auf besondere Potentiale weist zum Ende des Heftes auch **Elisabeth Maikranz** in ihrem Beitrag „Wertebildung im Religionsunterricht: Eine theologisch-kritische Perspektive auf die schulische Wertorientierung“ hin. Aus der Konzentration auf die spezifischen Eigenarten des theologischen Kontextes kann Elisabeth Maikranz dabei Einsichten entwickeln, die auch darüber hinaus instruktiv für den Diskurs um schulische Wertebildung sind. Dazu setzt sie bei der Uneindeutigkeit des Begriffs an, die insbesondere in theologischer Hinsicht besteht. Gerade hier ist der Wertbegriff stark umstritten, da seine Aufnahme in die Philosophie eine religionskritische Stoßrichtung hatte. Durch eine systematisch-theologische Reflexion auf den Wertebegriff und seine Funktion innerhalb der Ökumene lassen sich aber Potentiale desselben für die Verwendung im Religionsunterricht identifizieren. Dabei erscheint der Wertbegriff gerade aufgrund seiner Ambiguität hilfreich, um die ethische Selbstbildung von Schüler:innen zu ermöglichen.

In der Gesamtschau der Beiträge wird die Vielschichtigkeit des Themas deutlich. Unterschiedliche institutionelle, systemische, politische und auch professionstheoretische Ebenen sind bei der Frage nach schulischer Wertebildung betroffen. Dies dokumentieren die versammelten Beiträge, auch und gerade indem sie jeweils exemplarische Untersuchungen in den einzelnen Partikularbereichen anstellen. Sie geben unseres Erachtens darüber hinaus zu erkennen, dass die Debatte um das Spannungsfeld von Werten, Bildung und Neutralität über die disziplinäre Fächerhermetik, die traditionell im Zentrum der Lehrkräftebildung steht, hinausgehen muss.

Dezember 2023

Dennis Dietz und Petra Deger

Literatur

- Fees, Konrad (2000). Werte und Bildung: Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. Opladen: Budrich
- Fend, Helmut (1980). Theorie der Schule. München, Wien und Baltimore: Verlag Urban und Schwarzenberg
- Joas, Hans (1999). Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kluckhohn, Clyde (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: T. Parsons und E. Shils (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press
- Latzko, Brigitte (2006). Werteerziehung in der Schule: Regeln und Autorität im Schulalltag. Opladen: Budrich
- Mokrosch, Reinhold und Regenbogen, Arnim (2009). Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Polke, Christian (2023). Werte – ein Stiefkind evangelischer Ethik? In: K. Weilert (Hrsg.): Werteerziehung durch die Schule. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 61–80
- Rockenschaub, Helmut (2012). Wertevermittlung in der pädagogischen Ausbildung: Eine qualitative Studie zur Veränderung von Werten durch Theorie und Praxis in der Sozialbetreuungs-ausbildung. Wien, Berlin und Münster: LIT
- Schubarth, Wilfried (2019). Wertebildung in der Schule. In: R. Verwiebe (Hrsg.): Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer, S. 79–96
- Standop, Jutta (2005). Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim und Basel: Beltz
- Stein, Margit (2008). Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München und Basel: Reinhardt
- Tiedemann, Markus (2018). Werte und Wertevermittlung. Dresden: Thelem
- Verwiebe, Roland (2019). Werte und Wertebildung – Einleitende Bemerkungen und empirischer Kontext. In: Ders.: Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer, S. 1–22
- Wiater, Werner (2010). Terminologische Vorüberlegungen. In: K. Zierer (Hrsg.): Schulische Werteerziehung: Kompendium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 6–22
- Zierer, Klaus (2010). Schulische Werteerziehung. Kompendium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren