

Sabine Anselm

Schulische Werteerziehung als unverhandelbares Bildungsziel – nicht nur im Deutschunterricht

Anregungen für die Lehrkräftebildung

Zusammenfassung. Werteerziehung wird in zentralen bildungspolitischen Verlautbarungen als nicht zu verhandelndes Bildungsziel genannt. Dies hat Auswirkungen auf die Lehrer:innenbildung und die Schulpraxis. Der Artikel regt zur Reflexion über konzeptionelle Möglichkeiten an, wie Werte von Lehrkräften (nicht nur) im Sprach- und Literaturunterricht diskursiv verhandelt werden können. Methodische Fragen und Möglichkeiten der Werteerziehung vor dem Hintergrund des Neutralitätsgebots werden ebenfalls thematisiert. Als grundlegend hierfür werden die Auswirkungen und Rückwirkungen auf die Lehrenden selbst diskutiert, denn Werte sind für gelingende Bildungs- und Sozialisationsprozesse von großer Bedeutung; sie bilden eine Art persönlichen Kompass und haben einerseits eine orientierende und andererseits 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 kann es gelingen, den Schülerinnen und Schülern auf der Basis der demokratischen Grundordnung die größtmögliche Freiheit bei der Bildung ihrer eigenen Werte zu geben.

Schlagwörter. Werte, Bildungsziel, Neutralitätsgebot, Demokratieverziehung, Persönlichkeitsbildung

Values Education as an Indispensable Educational Goal – (Not Only) in Language and Literature Classes

Suggestions for Teacher Education

Abstract. Value education is named as a non-negotiable educational goal in central educational policy statements. This has implications for teacher education as well as for school practices. The article reflects on the conceptual ways through which values can be conveyed by teachers and negotiated in discourse in the classroom, not merely, but also in language and literature classes. The author also discusses methodological questions and approaches to value education against the background of the requirement of neutrality. Also, the article highlights the effects on the teachers themselves as values are of great importance for a successful educational and socialization process, working as a personal compass and having an orienting as well as an ideologizing function. The ambivalence is challenging and is explained on the basis of the conceptual history of value as a term, resulting in the necessity of establishing a value reflection as a competence. This is the only way to give students the greatest possible freedom in forming their own values on the foundation of the basic democratic order.

Keywords. Values, Educational Goal, Neutrality Requirement, Democracy Education, Personality Development

1 Ausgangspunkt

In der von der KMK herausgegebenen Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in bildungspolitischen Fragen wird in Art. 17, Absatz 1 neben der Beschreibung der Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern (sie „unterrichten, erziehen, betreuen und beraten die Schülerinnen und Schüler in eigener pädagogischer Verantwortung“, KMK 2020) auch die zentrale Rolle von Lehrkräften im Blick auf Werteerziehung benannt: „Sie treten aktiv ein für die Unverhandelbarkeit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der ihr zugrunde liegenden Werte, insbesondere in politischen, religiösen und weltanschaulichen Fragen.“ (ebd.) In dieser konstatierenden Positionierung ist ein Aufforderungscharakter erkennbar, und das Thema Werteerziehung wird überaus prominent platziert. Daraus leiten sich Implikationen für die Beantwortung weiterführender Fragen ab, die sich im Blick auf die Lehrer:innenbildung sowie die schulische Praxis stellen: Wie ist sowohl konzeptionell als auch im Klassenzimmer methodisch konkret

mit einem derartigen Wertevermittlungsauftrag umzugehen? Welchen Stellenwert hat in diesem Zusammenhang das Neutralitätsgebot im Bildungskontext? Welche Aus- und Rückwirkungen hat diese Aufgabenbeschreibung letztlich auf die Lehrpersonenbildung? Die Suche nach angemessenen Antworten wird im Folgenden ausgehend von Leitbegriffen strukturiert, die Facetten schulischer Werteerziehung hervorheben.

2 Facetten schulischer Werteerziehung

2.1 Gesellschaftliche Verantwortung

Werten kommt für gelingende Bildungs- und Sozialisationsprozesse hohe Bedeutung zu. Da Werte starke Bindungskräfte entfalten können, wirken sie sich sowohl auf das Verfolgen eines eigenen Lebensplans als auch auf das gesellschaftliche Zusammenleben aus. Aber nicht nur Gesellschaften müssen sich über ihre gemeinsamen Ziele verständigen und danach fragen, was die Vorstellungen vom guten Leben sind, sondern auch jede und jeder Einzelne braucht Orientierungen und Überzeugungen, die zum Handeln motivieren. Meist werden diese nicht reflektiert, doch es ist wichtig, die unhinterfragten Ziele unseres Handelns und damit die zugrundeliegenden Werte zu benennen, denn sie bilden unseren persönlichen Kompass. Zudem sind moderne Gesellschaften durch eine beständig steigende Pluralisierung von Wertvorstellungen gekennzeichnet. Damit verbunden stellt sich die Frage, wie viel Wertepluralität eine Kultur verträgt bzw. wie groß das Minimum an geteilten Wertvorstellungen sein muss, damit ein erfolgreiches Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft möglich ist. Aspekte wie diese und eine grundsätzliche Ambivalenz von Werten lassen Werteerziehung als schulische Bildungsaufgabe zu einem wichtigen und zukunftsweisenden Moment schulischer Bildungsprozesse und damit auch für die Lehrer:innenbildung werden (vgl. Anselm 2021a).

Im Kontext schulischer Werteerziehung wird der Wert-Begriff häufig undifferenziert gebraucht. Werte sind – im Unterschied zu Normen – auf das Selbstverständnis eines jeden Menschen gerichtet. Werte geben die Ziele des Handelns an und verdeutlichen die Einstellungen einzelner Personen (vgl. Joas 2017). Sie sind mit der Moral, die die Sitte als Ordnungsgebilde tradierter Lebensmodelle zum Inhalt hat, eng verbunden. Normen bzw. Regeln hingegen sollen das Verhalten steuern. Das bedeutet: Im Unterschied zu Normen, die dem Einzelnen äußerlich bleiben, zielen Werte auf die Persönlichkeit des Einzelnen ab. Zu unterscheiden sind moralische (Aufrichtigkeit/Wahrheit, Gerechtigkeit, Treue), religiöse (Gottesfurcht, Nächstenliebe), politische (Toleranz, Freiheit, Gleichheit, Gemeinwohl,

Frieden, Würde, Schutz des Lebens, Verantwortung), ästhetische (Kunst, Schönheit) und materielle Werte (Wohlstand). Der Wertbegriff ist also umfassender und abstrakter als der Normbegriff. Dadurch ist es möglich, dass ein und derselbe Grundwert durch eine große Anzahl aktueller Verhaltensnormen konkretisiert wird (vgl. Multrus 2008).

Der Wertbegriff ist in seiner heute gültigen Bedeutung ein noch relativ junger Terminus. Er ist Mitte des 19. Jahrhunderts aus der Nationalökonomie in die Moralphilosophie eingegangen und hatte zunächst die Bedeutung *Preis* oder *Kaufsumme*, später auch *Geltung*, *Bedeutung*, *Güte* oder *Qualität*. Seit dem 16. Jahrhundert ist der Begriff als Substantiv nachweisbar und aus der romanischen Sprachfamilie entlehnt (lat. *valor*, frz. *valeur*, engl. *value*). Bei genauerer Betrachtung offenbaren die Wortbedeutungen von *Werterziehung* bzw. *Werteerziehung* eine konzeptionelle Differenz: Die Verwendung der Pluralform bildete sich in den 1970er-Jahren heraus und ist eine Reaktion auf den Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Kiefer 2007, S. 318). Dabei versuchte man, den zunehmend pluralen und multikulturellen Welt- und Wertansichten durch ein Konzept von Werteeziehung zu entsprechen, welches sich nicht mehr auf verbindlich zu vermittelnde Werte festlegt, sondern sich als eine Erziehung versteht, in der andere Wege zur Herausbildung ethischer Ideale eingeschlagen werden.

2.2 Demokratieerziehung

Werte bestimmen die Persönlichkeit des/der Einzelnen, prägen Einstellungen und müssen individuell gebildet und in Begegnungen mit anderen ausgehandelt werden. Dies gelingt nicht immer spannungsfrei, sondern mündet auch in diskursiv zu lösenden Konflikten. Beispielsweise steht die junge Generation mehrheitlich für Toleranz und ein vorurteilsfreies Miteinander beim Klima- und Umweltschutz und setzt sich für die Aufnahme und Integration Geflüchteter ein. Das führt zu gesellschaftlichen Interessenskonflikten, bis hin zur Radikalität von ‚Klimaterroristen‘ – bezeichnenderweise das Unwort des Jahres 2022. Solche Bewertungsprozesse verdeutlichen die fehlende Diskurskultur und zeigen, dass Demokratie kein Selbstläufer ist, sondern immer wieder aufs Neue gestärkt, verteidigt und vor allem gemacht werden muss (vgl. Achour 2021). Und dazu gehört eben auch das Wissen um die eigenen Werte und die Auseinandersetzung mit den Werten der anderen. Darum ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, Entscheidungen zu treffen. Diese – in Anlehnung an Max Weber formuliert – „Akt[e] der Deziision“ (Anselm 2012, S. 409) basieren auf Werten, die individuell gültig sind und in deliberativen Prozessen mittels Wertereflexionskompetenz erfasst werden können. Dieser Umgang mit einer aufkläre-

risch verstandenen Freiheit muss individuell erlernt werden. Bei Werten geht es nämlich immer um das ethisch Gute: Was halte ich für wichtig? Was bestimmt die Ziele meines Handelns, was gibt meinem Leben Sinn? Zentral ist, dass man sich in einer pluralen Welt, in der viele Werte nebeneinander bestehen, nicht in der Gleichgültigkeit verliert (vgl. Joas 2017). Das bringt, gerade bei Heranwachsenden, Verunsicherungen und Herausforderungen mit sich. Durch den Aufbau von Wertereflexionskompetenz kann darum ein Beitrag zur gesellschaftlichen Stabilität geleistet werden. Denn die großen Konflikte der Gegenwart, sowohl national als auch international, entstehen nicht – wie es viele glauben machen wollen – aus dem Verlust von Werten, sondern aus dem Gegeneinander verschiedener, konfligierender Wertvorstellungen.

Ein besonders relevanter Bereich ist in diesem Zusammenhang die Demokratieerziehung. Eine positive Einstellung zur Demokratie kann nicht nur über Wissen erzeugt werden, sondern bedarf affektiver Bindungen. Im schulischen Unterricht kann dies durch die performative Gestaltung einer demokratischen Unterrichtskultur realisiert werden, die diskursive Entscheidungsfindungsprozesse ermöglicht (vgl. Franzmann und Beljan 2020, S. 126). Darum kommt der Schule als sozialisierender Institution eine zentrale Aufgabe zu, und zwar vor allem deswegen, weil die Personen, die zukünftig stärker in der Gesellschaft mitbestimmen, bereits heute in den Klassenzimmern sitzen. Hier gelten pädagogische Überlegungen, wie sie von Theodor Adorno (1966) in einer klassisch gewordenen Radioansprache angestellt wurden: Ohne mündige, selbstbestimmte Menschen ist Gesellschaft als verwirklichte Demokratie nicht vorzustellen. Auch heute sind nicht zuletzt angesichts der Herausforderung einer durch Migration und Flucht bedingten Veränderung der Lerngruppen anwendungs- und inhaltsorientierte didaktische Konzepte gefragt, welche die neue gesellschaftsbezogene Verantwortung des Deutschunterrichts für gelingende Integration entwickeln und mitgestalten. Und hier sind die sprachlichen Fächer – besonders der Deutschunterricht – gefordert wie selten zuvor. Die Entwicklung von Kulturbewusstheit vollzieht sich zunächst über das vertiefende Erlernen der Sprache. Diese Bildungsprozesse sind für das Miteinander in unserer Gesellschaft essentiell, denn Integrationsprozesse erfolgen in erster Linie über Sprache.

2.3 Sprach(bewusstheit)

Sprache dient nicht nur der Verständigung, sondern sie beeinflusst, wie und was wir denken bzw. uns vorstellen können, und damit auch, wie wir die Welt und uns selbst in ihr erfahren und wie wir uns anderen Menschen zuwenden. In diesem Sinne ist Sprache hochpolitisch – und das ist im Blick auf Demokratie-

erziehung wiederum inhaltsbezogen von großer Bedeutung: So geht es nämlich beispielweise in der kritischen Auseinandersetzung mit stigmatisierender und diskriminierender Sprache – anders als die Gegner der sogenannten Political Correctness es häufig darstellen – um sehr viel mehr als persönliche Be- und Empfindlichkeiten. Es geht um Möglichkeiten sozialer und politischer Teilhabe. Diese sicherzustellen, ist in einer Demokratie von zentraler Bedeutung. Darum ist die Debatte um angemessene Bezeichnungen richtig und wichtig. Darum sind die öffentlichen Kämpfe um nichtdiskriminierende Sprache bisweilen unbehaglich und zwar besonders dann, wenn Debatten so geführt werden, dass der Eindruck entsteht, mit der Festlegung einer korrekten oder angemessenen Terminologie seien alle Probleme gelöst. Doch dann fängt das Sprechen eigentlich erst an: Wenn nämlich (im politischen Kontext) von Diskriminierung die Rede ist, geht es um historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen.

Lehrpersonen fungieren auch diesbezüglich in Lehr-Lernkontexten mit ihrer sprachlichen Tätigkeit als Modelle. Sie sind maßgeblich an der Ausbildung kognitiver Prozesse sowie an der Konstruktion des kommunikativen (Lern-)Raumes beteiligt, in dem es eben nicht nur um die Vermittlung von Kompetenzen, also von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, geht, sondern auch um Identitätsbildungsprozesse, d. h. um die Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Im Blick auf diese Vorbildwirkung ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass Tradierungen und Normsetzungen, die im schulischen Alltag vorgenommen werden, immer auch die weitere Weltsicht der Lernenden mitbestimmen. Im Unterricht werden beispielsweise positive Bewertungen vermittelt, die einer Person zugeschrieben werden und die motivierend wirken. Wenn diese Aussagen allerdings negativ ausfallen, wie „Du bist faul“, „Du verstehst Mathe einfach nicht“ etc., können sich diese Formulierungen als Überzeugungen ein Leben lang etablieren und unter Umständen fatale Folgen haben. Die Wahl der Worte und ihre Wirkung sind keinesfalls zu unterschätzen.

Damit wird mehr als deutlich, wie wichtig es ist, sprachliche Tätigkeit als konstruktives Mittel der Persönlichkeitsbildung zu betrachten, die das Selbstkonzept prägt. Sprache übt Macht aus, und es ist offensichtlich, dass verschiedene sprachliche Beurteilungen zu unterschiedlichen Interaktionsprozessen führen. Hierbei spielen die den Äußerungen zugrundeliegenden Werte eine zentrale Rolle. Die Komplexität und Vielfalt mündlicher Kommunikation wirft im schulischen Kontext zudem die Frage auf, wie das Wissen um die Wirkung von Wortwahl und Framing umgesetzt werden kann. Jeder Begriff umfasst nämlich einen komplexen Deutungsrahmen (*frame*), in dem neben der reinen Bedeutung eines Wortes eine ganze Reihe anderer Bedeutungen vorhanden sind, die aktiviert werden (vgl. Hofmann 2018). Diese Einsicht, dass Sprache keine objektiven Bedeutungen

hat, sondern subjektive Weltwahrnehmung das Denken prägt und sich sprachlich unterschiedlich realisiert (vgl. Lakoff und Wehling 2016, S. 164–167), sollte für Lehrpersonen eine Aufforderung zur Reflexion der eigenen Wortwahl darstellen. Ausdrucks- und Differenzierungsvermögen sind also zentral für Wertbildungsprozesse und Identitätsentwicklung. Es ist keineswegs ausreichend, eine eigene Meinung zu haben. Wichtig ist die Fähigkeit, diese begründen und verteidigen sowie die Argumente anderer abwägen zu können – gerade in einer Zeit, in der sich Werte konfliktbedingt vervielfachen. Hierbei sind entwicklungspsychologisch bedingte Unterschiede zu bedenken: Ab dem Alter von drei Jahren bildet sich die Fähigkeit zur geteilten Intentionalität und zur kooperativen Kommunikation mit den jeweiligen Bezugspersonen. Dies ist die Grundlage dafür, Konventionen und Normen zu respektieren und zu vertreten. Zur Zeit der Einschulung verfestigen sich, wie Studienergebnisse der evolutionären Anthropologie zeigen (vgl. Tomasello 2020), eine kognitive und eine moralische Identität. Je weiter die persönliche Entwicklung voranschreitet, desto wichtiger werden Erfahrungen und Lernen gegenüber der Vorstellung einer bloßen Reifung. Darum sollte das Ziel von Werteerziehung von Anfang an darin bestehen, Wertbildungsprozesse insbesondere durch Reflexion anzuregen, damit diese eingeübt werden und mit fortschreitendem Alter besser gelingen. Dies gilt auch für die Fähigkeit, Wertkonflikte in der eigenen Person wahrzunehmen, auszuhalten und zu entscheiden. Wer nie gelernt hat, Wertentscheidungen hierarchisch zu ordnen, der würde im Extremfall handlungsunfähig. Kinder und Jugendliche ohne Werteerziehung aufwachsen zu lassen, bedeutet, sie zu vernachlässigen. Um dem vorzubeugen, ist aus pädagogischen Gründen nachvollziehbar, dass Werteerziehung ein unverhandelbares Bildungsziel ist.

2.4 Literarische ÄsthEthik

Ausgehend von literarischen Texten können zentrale ästhetische und ethische Fragen verhandelt werden. Denn Werte werden in besonderem Maße durch literarische Texte, Filme sowie – in wachsendem Umfang – durch digitale Medien vermittelt. Stärker als ausschließlich kognitive Akte steuern sie individuelles Verhalten, vor allem vermögen sie zu einem wertereflexiven Handeln zu motivieren. Werte sind Gegenstände von Literatur und Kunst, die traditionellerweise das Unaussprechliche, das, was auf direkten Wegen nicht mitteilbar ist, erzählend zur Sprache bringen. Darum haben insbesondere literarische Texte Potenzial für Bildungsprozesse und Werteerziehung: Sie thematisieren und inszenieren moralisch und ethisch brisante Situationen (vgl. dazu weiterführend Anselm, Grimm und Wanning 2019). Literatur involviert die Lesenden, fordert sie dazu heraus, entstehende (moralische) Diskrepanzen auszuhalten bzw. sich in der Auseinan-

dersetzung mit den Texten einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten. Auf diese Weise verändern sich die Gewichtungen, und anstelle eines traditionellen Herangehens mittels Kanon- bzw. Epochenunterricht tritt die politische Dimension des Literaturunterrichts als „Empowerment“ (Zelger 2015), das darauf abzielt, handeln, mitreden und urteilen zu können und zu wollen. Somit realisiert sich demokratiepolitisches Potenzial, und der Literaturunterricht bietet einen vielfältigen Erfahrungsraum, der zur Selbstverortung herausfordert, aber durch die ästhetische Distanz von dem Druck befreit, sogleich für die ethischen Konsequenzen der Handlungen einstehen zu müssen. Lesend ist es gewissermaßen erlaubt, ein anderes Leben zu führen als jenes, in das die Einzelnen als sozial handelnde Menschen eingespannt sind. Auch in formaler Hinsicht kann der Literaturunterricht als Mittel der Werteerziehung betrachtet werden: Die Interpretation literarischer Texte ist notwendig individuell und plural zugleich. Es gilt, sich im Unterricht über eine gemeinsame Deutung zu verständigen, wie dies beispielweise von Jürgen Krefz (1978) unter Bezug auf die kognitive Entwicklungstheorie des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg ausgeführt wurde. Ergänzt um emotionale Aspekte ist dies bis heute mehr denn je eine der wichtigsten Aufgaben der Schule überhaupt, besonders aber des Literaturunterrichts:

In literarischen Texten werden Auffassungen, Überzeugungen und Handlungsweisen von Figuren gefühlsmäßig nachvollziehbar gemacht, auch solche, die die Leserinnen und Leser für ihr eigenes Handeln ablehnen. Da es sich bei Literatur um Fiktion handelt, kann dabei das moralische Gewissen – wenigstens teilweise – für die Lektüre suspendiert sein. Das kann entlastend sein und manchmal auch zu einem Überdenken der eigenen moralischen Auffassungen führen. (Spinner 2023, S. 320)

Hinzu kommt, dass für Vermittlungsprozesse auch die Modellwirkung literarischer Texte bedeutsam ist: Literatur wird so verstanden zur ermutigenden Zumutung (vgl. Anselm 2020). Im Zusammenhang mit dem Lesen geht es nämlich um sehr viel mehr als um die Frage, welches die richtigen Lesekompetenzen sind. Nicht zuletzt deswegen ist die Entscheidung darüber, was zu lesen ist, eine komplexe Herausforderung. Ebenso wichtig wie die Tatsache, dass gelesen werden kann, ist die Entscheidung dafür, was gelesen werden soll. Texte – literarische zumal – haben ein identitätsbildendes Potenzial. Ob *ethical literacy* – verstanden im doppelten Sinn des Wortes als reflexiv-kritische Lesefähigkeit und als moralische Bildung – positive Wirkung entfaltet, dafür tragen auch die Lehrpersonen Verantwortung; schulische Bildung schließt auch Persönlichkeitsbildung ein. Die Herausforderung im Kontext der Bildungswissenschaften besteht allerdings darin, dass deren Forschungen oftmals mit dem Anspruch der Messbarkeit verbunden sind. Dabei fragt sich, ob bzw. in welcher Weise *Evaluationen*, also

wörtlich verstanden das *Bewerten* im Sinne einer für die Bildung maßgebenden Instanz wie etwa PISA, die innere Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler überhaupt betrifft. Da verlangt wird, dass digitale Texte dahingehend überprüft werden, inwieweit sie vertrauenswürdig erscheinen bzw. inwieweit sie bei einer bestimmten Fragestellung weiterhelfen, so hat dies nicht unbedingt etwas mit den Inhalten persönlicher, wertorientierter Überzeugungen zu tun. Hinzu kommt, dass nicht nur zählt, was sich rechnet und wofür ein empirischer Nachweis erbracht wird. Werte wie Toleranz, Gerechtigkeit, Freundschaft oder Treue lassen sich nicht messen, sondern entziehen sich diesem Anspruch (vgl. Anselm, Grimm und Wanning 2023).

Übertragen auf die Festlegung von Unterrichtsgegenständen bedeuten diese Einsichten, dass bei den Auswahlentscheidungen die unumgänglichen normativen Festlegungen zu bedenken, transparent zu halten und bewusst zu reflektieren sind. Lehrpersonen sind für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände verantwortlich, und dieser Vorgang ist begründungspflichtig. Auch darüber sollte im Unterricht gesprochen werden, da Schüler:innen ein Wertebewusstsein bei der Auswahl und (eigenständigen) Beurteilung schulischer Themen und Gegenstände zeigen, was im Unterricht die Möglichkeit zu einer diskursiv begleiteten Entscheidung eröffnet (vgl. Bär 2019). Dies umso mehr, als Werte gerade darauf basieren, dass man sich ihnen nicht verpflichtet, sondern sich von ihnen angezogen fühlt. Wer als Lehrkraft nur den moralischen Zeigefinger hebt, wird keine Werteerziehung gestalten, sondern Werte nur noch vermitteln. Anzustreben ist stattdessen Wertereflexionskompetenz als eine Art von individuellem Kompass im Sinne ethischer Urteilsfähigkeit.

2.5 (Persönlichkeits-)Bildung

Lehr-Lernkontexte sind komplex: Sprachliche Tätigkeit ist nicht nur verantwortlich für kommunikative und kognitive Prozesse, sondern ebenso beteiligt an der Ausbildung der Persönlichkeit. Dabei sind Lehrende – gerade und besonders im Blick auf die individuelle Sprachförderung – in ihrer Rolle als Vorbilder wichtige Modelle für die Lernenden, und Sprechen ist ein wichtiges Mittel der gegenseitigen Affizierung: die Welt wahrzunehmen einerseits und eine Beziehung zu den anderen aufzubauen andererseits. Und dieses differenzierte Ausdrucksvermögen ist elementare Voraussetzung für Wertbildungsprozesse und Identitätsentwicklung.

Über die Wortwahl werden beispielsweise semantische Konzepte aktiviert. So führt etwa die Aufforderung, nicht an einen rosa Elefanten zu denken, unwillkür-

lich dazu, sich just solch ein Tier vorzustellen. Der logische sprachliche Operator *nicht* wird zwar verstanden, das Gehirn aktiviert jedoch automatisch zu den gehörten Wörtern entsprechende Assoziationen. Für den schulischen Alltag ist darum zu berücksichtigen, dass es wesentlich effektiver ist, Lernende darüber zu instruieren, was sie tun sollen, als darüber, was sie *nicht* tun sollen, d. h. hier haben positive Formulierungen einen großen Effekt auf die mentale Selbstregulation (vgl. dazu auch Anselm und Werani 2017, S. 111–113). Sprachliche Prozesse wirken in unterschiedlicher Weise: auf das Zusammenspiel von Sprechen, Denken und Emotionen, auf das selbstbestimmte Lernen, bei der Bildung von Werten und auch bei der Persönlichkeitsentwicklung. Lehrerinnen und Lehrer haben einen entscheidenden Einfluss auf die gegenseitige Wahrnehmung. Dessen sollten sie sich bewusst sein, da diese Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung schulischer Werteerziehung ist.

Lehrpersonen sind als Vorbilder für Fragen der Werteerziehung in jeder Schulart und in allen Fächern sehr bedeutsam. Ihre intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Werten ist deshalb unverzichtbar. Denn die jeweiligen Werteordnungen, die Lehrkräfte haben, und die persönliche Wertewelt, in der sie leben, sind für die Lernenden nur bedingt oder mittelbar erfahrbar. Schülerinnen und Schüler leiten durch Beobachtung ab, was der jeweiligen Lehrperson wichtig oder wertvoll ist. Diese Dechiffrierung des Handelns bzw. der eigenen Positionierung, insbesondere die sprachliche Artikulierung, ist ein entscheidender Prozess im Wertelernen von Schülerinnen und Schülern: In der Sichtbarkeit eines Aspekts des Wertekosmos einer Lehrperson tritt die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung in eine personale Bindungsebene (vgl. Anselm und Werani 2020). Dabei ermöglicht sprachliche Bildung umfassendes Verstehen. Sie kann nicht durch Zahlen, Statistiken und Meinungsumfragen ersetzt werden, denn auch diese müssen begründet, gedeutet und bewertet werden. Das bedeutet: Auf die Einzelnen kommt es an. Jede und jeder muss in der Lage sein, selbst Position zu beziehen und Fakten von Fakes unterscheiden zu können. Dies ist, wie die Ergebnisse der Sonderstudie PISA E zeigen, nicht mehr für alle deutlich und wird nicht mehr von allen zuverlässig beherrscht (vgl. OECD 2021).

2.6 Wertereflexionskompetenz

Werteerziehung im hier dargestellten Sinn erfordert ein hohes Reaktionsvermögen der Lehrperson, da es vor dem Hintergrund des pädagogischen Auftrags unmöglich ist, alle Antworten, ob nun formal oder inhaltlich, unkommentiert stehen zu lassen. Spontan würde man als Lehrperson vielleicht manchmal am liebsten mit Entrüstung oder Ablehnung reagieren. Doch das ist nicht immer eine

sinnvolle Lösung. Es würde von den Schülerinnen und Schülern dahingehend gedeutet, dass offene und ehrliche Antworten im Unterricht unerwünscht sind. Das Verdrängen derartiger Gedanken wäre kontraproduktiv, so schnell dann auch das sichtbare Problem zunächst aus dem Unterricht verschwunden wäre. Stattdessen sollten herausfordernde Wertungen Gesprächsanlass zur Wertereflexion sein. Wertereflexionskompetenz entsteht gewissermaßen beim Werten, beispielsweise während diskursiver Prozesse im Unterricht. Hier lassen sich Antworten auf ethische Fragestellungen erproben bzw. reflektieren (vgl. Anselm 2021b). Ansonsten wird allzu schnell eine problematische „Kathedersprophetie“ wirksam, vor der Max Weber (1919, S. 37) zurecht gewarnt hat. In der Schlusspassage seiner Rede „Wissenschaft als Beruf“ (1919) wird auf eindrucksvolle Weise deutlich, dass die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrern nur darin bestehen kann, den Wertbildungsprozess anzuregen, nicht aber Entscheidungen vorzugeben. Deshalb sollten die Erklärungen der Lehrenden frei von persönlichen Werturteilen sein (vgl. dazu ausführlich Anselm 2012, S. 402–409).

Die hier erkennbar werdende Spannung zwischen orientierender und ideologischer Funktion von Werten wird häufig übersehen, wenn von schulischer Werteerziehung die Rede ist. Gerade deswegen ist daran zu erinnern, dass Werte nicht unproblematisch sind, weil man sie eben auch manipulieren kann. Es besteht die Gefahr einer Ideologisierung durch die grundsätzliche Interpretationsoffenheit des Wertbegriffs, die vergessen oder verschleiert wird. Darum ist zu reflektieren, ob die Wortführer:innen eines Programms schulischer Werteerziehung für Werteerziehung überhaupt eintreten oder eher für eine Erziehung nach den eigenen Werten. Auf diesen Sachverhalt wird in der philosophischen Diskussion hingewiesen, und sie spiegelt sich auch in der gegenwärtigen Debatte über die Bedeutung der Werte in Bildungsprozessen und über die Rolle, die Lehrende in diesem Zusammenhang spielen sollen.

Für die Schule stellt Werteerziehung auch in einer weiteren Hinsicht eine beträchtliche Herausforderung dar: Sie muss damit umgehen, dass sich Werte wandeln. Sie verdanken sich keiner überzeitlich gültigen Vorstellungswelt, sondern stellen eine historisch kontingente Konstruktion dar. Denn unter modernen Bedingungen ist eine metaphysische Begründung der Werte nicht mehr möglich. Sie sind durch relative Absolutheit gekennzeichnet und verpflichten den Einzelnen unmittelbar – darin liegt auch ihre Gefahr (vgl. Joas 2017, S. 10). Das bedeutet aber nicht, dass sie sich nicht verändern können. So sind z. B. in den letzten Jahren Freizeit, Familie und persönliche Erfüllung als Werte gegenüber Wohlstand oder Karriere immer wichtiger geworden. Zudem können Werte auch geformt werden. Die 1968er sowie die Fridays-For-Future-Bewegung in ihren Anfängen sind hier positive Beispiele, doch es gibt auch negative, nicht zuletzt die Korrum-

pierung der Werte durch die Nationalsozialisten. Auch diese historische Dimension von Werteerziehung ist ein unverhandelbares Bildungsziel.

2.7 Neutralität

Eine Grundsatzfrage schulischer Werteerziehung ist es darum, zu hinterfragen, inwieweit es dem Staat zukommt, verpflichtend bestimmte Wertevorstellungen zu vermitteln. In den Fokus der Diskussion gerät hierbei die Vereinbarung, die beispielsweise in den drei Prinzipien der politischen Bildung im Beutelsbacher Konsens (1976) ihren Niederschlag findet, der nach wie vor aktuelle Bedeutung hat (vgl. Scherb 2010): Das sogenannte *Überwältigungsverbot* oder *Neutralitätsgebot* verweist darauf, dass es dem Staat verwehrt ist, auf die innere Mentalitätsstruktur der Bürgerinnen und Bürger einzuwirken; diese Pflicht zur Neutralität muss leitend sein. Lehrpersonen sollen ihre Machtposition nicht dazu verwenden, eigene Überzeugungen zu oktroyieren, sondern diese im Sinne des *Kontroversitätsgebotes* zur Diskussion stellen. Die Unterrichtsgegenstände sollen Gegensätze enthaltend eingeführt werden. Und schließlich sollen sich Lehrkräfte bei der Themenwahl an den *Interessen* der Schüler:innen ausrichten und sich zielgruppenorientiert mit den relevanten Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen.

Hinzu kommt, dass angesichts aller staatlichen Aufgaben und Gesetze zur Werteerziehung in der Schule immer auch zu bedenken ist, wie die schulische Erziehungspflicht in ihrem Verhältnis zum Elternrecht zu beschreiben ist (vgl. Art. 6 Abs. 1 GG), also dem verfassungsmäßigen Recht der Eltern, ihre Kinder nach den eigenen Wertvorstellungen zu erziehen. Für die Schule besteht eine große Herausforderung darin, die Schülerinnen und Schüler im Zusammenwirken mit den Elternhäusern auf ihrem Weg in die Selbstständigkeit zu begleiten (vgl. zum Folgenden auch Anselm 2018). Das kann bedeuten, Lernende da zu stützen, wo sie die Verlässlichkeit durch die Eltern nicht bekommen. Es kann aber auch heißen, Kindern und Jugendlichen eigene Wege zu zeigen, da sie durch die Eltern zu sehr festgelegt werden. Gerade dieses Motiv ist beispielsweise in Adoleszenzromanen vielfältig behandelt worden und lässt sich im Deutschunterricht als Schullektüre thematisieren, um Reflexionsprozesse zu initiieren.

Dass im Kontext dieser Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zuweilen programmatische Entscheidungen getroffen werden und notwendige juristische Diskurse sogar den Literaturunterricht berühren, zeigt beispielsweise das letztinstanzlich im Jahr 2013 ergangene „*Krabat-Urteil*“: Zur Debatte stand die Frage, ob bei der Lektüre bzw. Filmauswahl im Literaturunterricht dem elterlichen Erzie-

hungsauftrag oder den schulischen Bildungs- und Erziehungszielen der Primat einzuräumen ist. Die Eltern eines Schülers, die den Zeugen Jehovas angehören, hatten Bedenken gegen den Schulbesuch der Verfilmung des Jugendromans *Krabat* unter der Regie von Marco Kreuzpaintner aus dem Jahr 2008 und ersuchten aufgrund der dadurch unausweichlichen Konfrontation mit Spiritismus und Magie beim Schulleiter um eine Unterrichtsbefreiung. Diese wurde ihnen jedoch verweigert, wogegen die Eltern unter Verweis auf die elterliche Erziehungskompetenz in Fragen der weltanschaulichen Orientierung und damit der Wertevermittlung gerichtlich vorgehen. Nachdem die Vorinstanzen einmal den Eltern, einmal dem Schulleiter rechtgegeben hatten, entschied das Bundesverwaltungsgericht letztinstanzlich zugunsten des Schulleiters. Das Urteil enthält u. a. folgende Begründung:

Die Befreiung von einzelnen Unterrichtseinheiten [darf] nicht als routinemäßige Option der Konfliktauflösung fungieren [...]. Auch die Gewährung von individuellen Unterrichtsbefreiungen ließe, könnten die Betroffenen sie in jedem Konfliktfall beanspruchen, auf einen prinzipiellen Nachrang des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags hinaus, indem sie diesen für Minderheiten – zwar nicht mit Wirkung gegenüber allen Beteiligten, aber doch bezogen auf sich selbst – disponibel mache. Ist die staatliche Pflicht zur Rücksichtnahme auf religiöse Belange aus Gründen der Praktikabilität und insbesondere auch aufgrund der Integrationsfunktion der Schule im Prinzip begrenzt, so folgt hieraus für alle Eltern, dass sie in einem bestimmten Umfang Beeinträchtigungen religiöser Erziehungsvorstellungen als typische, von der Verfassung von vornherein einberechnete Begleiterscheinung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags und der seiner Umsetzung dienenden Schulpflicht hinzunehmen haben, d. h. nicht über das Recht verfügen, ihnen beliebig auszuweichen. Hierdurch ist zugleich sichergestellt, dass der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag – der auch für die Schule im Grundsatz nicht disponibel ist – gleichmäßig gegenüber sämtlichen Schülern erfüllt wird. (BVerwG, Urteil vom 11.09.2013 – 6 C 12.12)

Das Gericht gab mit dieser Akzentsetzung zu verstehen, dass die Erfüllung der Bildungsziele Vorrang haben müsse vor dem Schutz allfälliger Beeinträchtigungen der Werteüberzeugungen von Schüler:innen oder Eltern. Im Ergebnis läuft die Entscheidung darauf hinaus, der Lehrkraft bzw. staatlichen Schulen einen breiten Entscheidungsspielraum der mit der Lektüreauswahl und -vermittlung immer auch verbundenen Werthaltungen zuzubilligen. Besonders interessant ist das Argument, dass ein gemeinsamer Unterricht in Bereichen, die Werte tangieren, – und das dürfte in fast allen Fächern der Fall sein – letztlich unmöglich wäre,

wenn die Schule auf individuelle Werteorientierungen Rücksicht nähme. Denn – so kann man diesen Gedanken ergänzen – Individualisierung und Pluralisierung hätten zur Konsequenz, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler oder eine Schülerin bzw. deren Eltern in ihrer individuellen Werteorientierung betroffen wären und daher die Befreiung vom Unterricht beantragen würden, so hoch sei, dass kaum mehr im Klassenverband unterrichtet werden könnte.

3 Ausblick

Grundsätzliche Entscheidungen zur Reichweite staatlicher Handlungsmöglichkeiten mahnen zu einem vorsichtigen Umgang mit Fragen der Werteerziehung, denn es ist, wie gezeigt, unvermeidlich, dass im Schulunterricht Werte auch implizit thematisiert werden. Es gilt, den ethischen Gehalt von Meinungsverschiedenheiten zu klären und die Ausgangspunkte für reflexiv-klärende Gespräche zu bestimmen. Darin liegt eine entscheidende Voraussetzung für eine diskursiv verstandene schulische Werteerziehung, die Aushandlungsprozesse auf Basis der unverhandelbaren freiheitlich-demokratischen Grundordnung und deren Werten transparent gestaltet und Schüler:innen eine größtmögliche Freiheit bei der Bestimmung der eigenen Werte lässt. Hier erwächst den Unterrichtenden insofern erhebliche Verantwortung, als sie dem relativierenden Missverständnis vorzubeugen haben, alle Werte seien gleich gültig, sodass man sich in Gleichgültigkeit üben könne.

Schulen tragen maßgeblich zum gesellschaftlichen Zusammenleben, der Verständigung über moralische Fragen und der Bestimmung eines gemeinsamen Wertefundaments bei. Dabei treten unweigerlich auch Differenzen auf, die zu Spannungen führen können (vgl. Bleisch, Huppenbauer und Baumberger 2021, S. 185). Daraus resultiert die Herausforderung, dass Aushandlungsprozesse von Lehrkräften moderierend begleitet, aber in ihren Ergebnissen nur eingeschränkt kontrolliert werden können. Wenngleich Werte zwischen Menschen vermitteln, lassen sie sich im Unterschied zur Geltung von Normen nicht durchsetzen. Auch kann die Bereitschaft zur Einhaltung der den Werten zugehörigen Normen zwar mit erzieherischen Handlungen angeregt und durch Sanktionen erreicht, aber keinesfalls abgeprüft werden.

Als wichtiger Bestandteil des öffentlichen Raums werden Schulen durch staatliche Rahmenvorgaben (Bildungsstandards, Lehrpläne usw.) strukturiert, aber erst durch konkrete Akteure im Bildungsprozess belebt, indem diese Aushandlungsprozesse der Werteerziehung realisieren und gesellschaftliche Teilhabe einüben.

Umso mehr braucht Bildung nicht nur den Blick in die Gegenwart, sondern auch eine zukunftsorientierte Perspektive.

Literatur

- Adorno, Theodor (1966). Erziehung nach Auschwitz. In: G. Kadelbach (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971, S. 92–109
- Achour, Sabine (2021). Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. In: F. Schröter i. A. der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Die geforderte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: J. H. W. Dietz Nachf., S. 311–331
- Anselm, Sabine (2012). Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz: Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 59:4, S. 401–415
- Anselm, Sabine (2020). 20 Jahre PISA-Schock: Literatur(unterricht) als Zumutung?! In: Literatur und Bildung: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 67:1, S. 34–22
- Anselm, Sabine (2021a), Literaturunterricht und gesellschaftliche Verantwortung: Normative Implikationen von Werteerziehung im Deutschunterricht. In: L. Funda, J. Herzog, R. Köhnen und B. Rothstein (Hrsg.): Normativität: Sammelband zu Ehren von Harro Müller-Michaels. Weinheim: Beltz, S. 232–254
- Anselm, Sabine (2021b): Schule ist ein wertvoller Ort. In: Werte schätzen – Werte leben. Grundschulmagazin, 21:3, S. 6–8
- Anselm, Sabine und Anselm, Reiner (2018): Vom Sinn der Wertfreiheit in der Schule: Eine doppelte Perspektive. In: A. K. Weilert und P. W. Hildmann (Hrsg.): Religion in der Schule: Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätsverpflichtung. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 123–139
- Anselm, Sabine; Grimm, Sieglinde und Wanning, Berbeli (Hrsg.) (2019). Er-lesene Zukunft: Werteerziehung durch Literatur. Göttingen: Edition Ruprecht
- Anselm, Sabine; Grimm, Sieglinde und Wanning, Berbeli (Hrsg.) (2023). Werte der Klassiker – Klassiker der Werte: Zukünftige Perspektiven im Rückblick. Göttingen: V&R
- Anselm, Sabine und Werani, Anke (2017). Kommunikation in Lehr-Lernkontexten: Analyse, Training, Reflexion personaler Sprechstile. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Anselm, Sabine und Werani, Anke (2020). Kommunikation und Resonanz: Über die Macht der Worte im Klassenzimmer. In: K. Bismarck und O. Beisbart (Hrsg.): Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, S. 74–86

- Bär, Florian (2019). *Werteerziehung im Deutschunterricht: Didaktische Grundlagen und Konzeptionen*. Göttingen: Edition Ruprecht
- Franzmann, Elisabeth und Beljan, Jens (2020). Schule auf dem Prüfstand – John Dewey revisited: Die Schule als ‚embryonic society‘. In: R. Koerrenz und N. Berkemeyer (Hrsg.): *System Schule auf dem Prüfstand*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 124–139
- Bleisch, Barbara; Huppenbauer, Markus und Baumberger, Christoph (2021). *Ethische Entscheidungsfindung: Ein Handbuch für die Praxis*. Zürich: Versus, 15. Aufl., S. 173–190
- Hofmann, Ute (2018). Mit Sprache Politik machen. In: *Netzwerk Ethik heute: Online-Magazin für Ethik und Achtsamkeit*. <https://ethik-heute.org/mit-sprache-politik-machen/> [30.11.2023]
- Joas, Hans (2017). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt: Suhrkamp, 7. Aufl.
- Kiefer, Klaus H. (2007). Deutschunterricht und Wert(e)erziehung: Aperçus und Beispiele. In: *transcarpathica: Germanistisches Jahrbuch Rumänien*, 5–6, S. 314–329
- KMK (Hrsg.) (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf [30.11.2023]
- Krabat-Urteil: BVerwG, Urteil vom 11.09.2013 – 6 C 12.12;ECLI:DE:BVerwG:2013:110913U6C12.12.0. <https://www.bverwg.de/110913U6C12.12.0> [30.11.2023]
- Kreft, Jürgen (1978). Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 12, S. 498–502
- Lakoff, George und Wehling, Elisabeth (2016). *Auf leisen Sohlen ins Gehirn: Politische Sprache und ihre heimliche Macht*. Heidelberg: Carl-Auer
- Multrus, Ute (2008). Werteerziehung in der Schule: Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In: *Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultur (Hrsg.): Werte machen stark*. Augsburg: Brigg Pädagogik, S. 22–37
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA Reports. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> [30.11.2023]
- Scherb, Armin (2010). Der Beutelsbacher Konsens. In: D. Lange und V. Reinhardt (Hrsg.): *Strategien der politischen Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 2. Aufl., S. 31–39
- Spinner, Kaspar H. (2023). Moralische Subjektbildung im Literaturunterricht. In: *BildungsWERT Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70:3, S. 317–326
- Tomasello, Michael (2020). *Mensch werden*. Berlin: Suhrkamp

- Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. München und Leipzig: Duncker & Humblot, S. 37. https://de.wikisource.org/w/index.php?title=Seite:Max_Weber_-_Wissenschaft_als_Beruf_-_Seite_37.jpg&oldid= [30.11.2023]
- Zelger, Sabine (2015). Didak-tick: Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: S. Zelger und S. Krammer (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochen-Schau, S. 21–41

Autorin

Prof. Dr. Sabine Anselm. Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie Leiterin der Forschungsstelle „Werteerziehung und Lehrer:innenbildung“ an der LMU München. Forschungsschwerpunkte: schulische Werteerziehung, Kommunikation in Lehr-Lernkontexten, Fragestellungen von Diversität, Digitalität und Didaktik sowie didaktische Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).
sabine.anselm@germanistik.uni-muenchen.de

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Sabine Anselm
Ludwig-Maximilians-Universität München
Department I – Germanistik
Schellingstraße 3 VG 256
80799 München