

GEFÖRDERT VOM

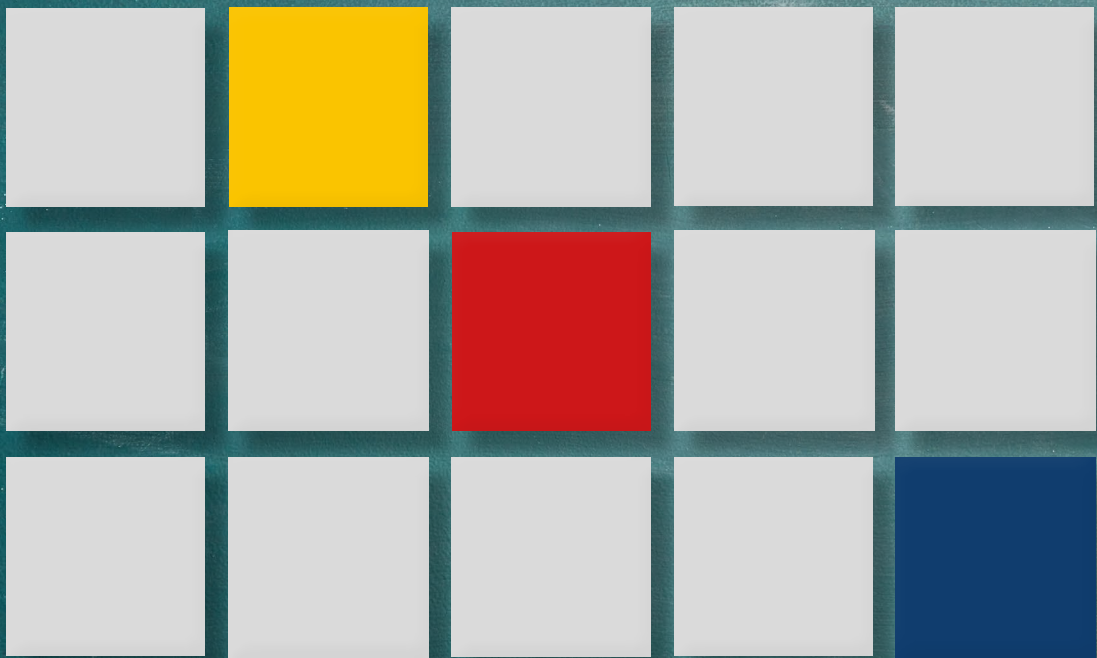


Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



# heiEDUCATION JOURNAL

Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung



12 | 2023

Werte - Bildung - Neutralität

Heft 12 | 2023  
Werte – Bildung – Neutralität

Herausgegeben von  
Dennis Dietz und Petra Deger

# heiEDUCATION JOURNAL

Transdisziplinäre Studien  
zur Lehrerbildung

**heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung**  
Jahrgang 6 | 2023

**Editors**

Petra Deger, Michael Haus

**Assistant Editor**

Bernd Hirsch

**Editorial Board**

Tobias Dörfler, Sebastian Mahner, Jörg Peltzer, Stefanie Samida, Christiane Wienand, Alexander Wohnig

Die Heidelberg School of Education ist eine gemeinsame hochschulübergreifende Einrichtung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Heidelberg und wird über das Projekt heiEDUCATION 2.1 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



**UNIVERSITÄT  
HEIDELBERG**  
ZUKUNFT  
SEIT 1386

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 veröffentlicht.  
Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

Publiziert bei Heidelberg University Publishing (heiUP), 2023

Universität Heidelberg / Universitätsbibliothek  
Heidelberg University Publishing (heiUP)  
Grabengasse 1, 69117 Heidelberg  
<https://heiup.uni-heidelberg.de>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf den Verlagswebseiten von Heidelberg University Publishing <https://heiup.uni-heidelberg.de> dauerhaft frei verfügbar (Open Access).

doi: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12>

Text © 2023. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser:innen.

ISBN 978-3-96822-264-6 (Print)  
ISBN 978-3-96822-263-9 (PDF)

ISSN 2569-8524  
eISSN 2626-983X

# Inhalt

<b>In eigener Sache</b>	<b>5</b>
<b>Editorial</b>	<b>7</b>
<b>Sabine Anselm</b> Schulische Werteerziehung als unverhandelbares Bildungsziel – nicht nur im Deutschunterricht <i>Anregungen für die Lehrkräftebildung</i>	<b>15</b>
<b>A. Katarina Weilert</b> Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag?	<b>33</b>
<b>Carlo Schmidt und Nicanora Wächter</b> Diversität als neuer moralischer Wert im Bildungsplan Baden- Württemberg nach der Einführung der Leitperspektive BTV	<b>55</b>
<b>Jana Costa und Johanna Weselek</b> Zwischen individueller politischer Orientierung und antizipierten Neutralitätsansprüchen <i>Angehende Lehrkräfte und ihr Zugang zu Politik</i>	<b>81</b>
<b>Andreas Schreier und Markus Ammann</b> Der Beitrag der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen für das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur	<b>105</b>

<b>Detlef Thiel und Manfred Weiser</b>	<b>125</b>
Dialog- und partizipationsorientierte Bildung und Erziehung <i>Ein Beitrag zur Wertevermittlung und zum sokratischen Dialog</i>	
<b>Elisabeth Maikranz</b>	<b>145</b>
Wertebildung im Religionsunterricht <i>Eine theologisch-kritische Perspektive auf die schulische Wertorientierung</i>	

## In eigener Sache

Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat die Lehrerbildung in Deutschland erhebliche Impulse und auch eine deutlich verstärkte politische Aufmerksamkeit erfahren. Für die Abbildung der unterschiedlichen Diskursstränge und der intensivierten Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften wurden mehrere Zeitschriften ins Leben gerufen, darunter auch das *heiEDUCATION Journal*. Beginnend mit einem programmatischen Heft im Jahr 2018 wurden Artikel zu unterschiedlichsten Themen und Perspektiven im Spektrum von Bildung, Lehrerbildung und Schule publiziert. So haben Texte, die sich im Bereich der empirischen Bildungsforschung und Professionalisierungsforschung verorten, ebenso ihren Platz gefunden wie eher theoretische Beiträge.

Seit dem Wechsel der Herausgeber:innen im Jahr 2020 haben sich die Themenhefte des Journals aus den Schwerpunkten am Standort Heidelberg heraus gespeist. Dabei zeigten die zahlreichen nationalen wie auch internationalen Einreichungen, dass die Themen der Heidelberger Lehrerbildung an vielen anderen Standorten anschlussfähig sind. Daraus haben sich diverse Kooperationen innerhalb der Qualitätsoffensive und auch darüber hinaus ergeben, die Forscher:innen die Möglichkeit zur standortübergreifenden Vernetzung gab. In den sechs Jahren des Bestehens des *Journals* wurden insgesamt 106 Artikel veröffentlicht. Dabei haben wir stets auch den Blick über den deutschen Tellerrand gesucht. Ein Ausdruck davon ist der Umstand, dass wir insgesamt 16 englischsprachige Texte publizieren konnten.

In insgesamt 12 Bänden wurden verschiedene Fragestellungen, Facetten und kontroverse Perspektiven auf die Lehrerbildung verhandelt. Es ist und war dem Journal und seinen Herausgeber:innen stets ein Anliegen, die Breite der Lehrer:innenbildung und auch die Diskurse und unterschiedlichen Perspektiven abzubilden. Diesbezüglich orientiert sich das *heiEDUCATION Journal*

bis zum letzten Heft am programmatischen Eröffnungstext der Zeitschrift „Im Spannungsfeld der Diskurse: Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung“ von Gerhard Härle und Beatrix Busse, der im September 2018 veröffentlicht wurde.

Gerade in den letzten Jahren hatten wir allerdings vermehrt den Eindruck, dass der Markt der Lehrerbildung mit spezifischen Journals gesättigt ist. Es haben sich zudem in jüngerer Zeit auch andere Formate, v. a. digitale, etabliert, mit denen sich sowohl Studierende als auch Lehrer:innen besser erreichen lassen. Am Standort Heidelberg haben wir daher entschieden, das *Journal* nicht weiter zu führen und uns stattdessen auf andere Formate des Transfers und der Kommunikation von Forschungsergebnissen zu konzentrieren. Dies ist daher die letzte Ausgabe des *heiEDUCATION Journal*.

Eine Zeitschrift lebt von den Beiträgen, die aus der wissenschaftlichen Community eingereicht werden – daher gilt den insgesamt 199 Autor:innen unser erster Dank. Doch bedarf es auch der Mitarbeit von Personen hinter den Kulissen. Dazu zählen die Redakteur:innen, die im Laufe der Jahre das Journal betreut haben – Kathrin Strobel, Felix Heizmann, Corinna Assmann und Bernd Hirsch –, den studentischen Hilfskräften, die sie unterstützt haben, und nicht zuletzt unser bewährter Setzer, Jürgen Franssen. Ihnen allen sind wir für Engagement sehr verbunden. Ebenso konnten wir uns stets auf die wertvolle und konstruktive Arbeit des Editorial Boards verlassen, dem Tobias Dörfler, Michael Haus, Christian D. Magnus, Sebastian Mahner, Stefan Nessler, Jörg Peltzer, Stefanie Samida, Christiane Wienand und Alexander Wohnig angehört haben. Betrachtet man die sechsjährige Geschichte des Journals, so haben deutlich über 200 Personen zum Gelingen des nunmehr endenden Projekts beigetragen. Sie repräsentieren ein breites fachliches Spektrum, sind an unterschiedlichsten Einrichtungen (Hochschulen, Schulen, außerschulische Lernorte und andere Bildungsinstitutionen) verortet und spiegeln so den beträchtlichen Perspektivenreichtum wider, von dem das *heiEDUCATION Journal* profitieren konnte.

Petra Deger und Michael Haus

# 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,<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> Dabei oszilliert der wissenschaftliche Diskurs zwischen neokonservativen und stark progressiven Positionen (vgl. Wiater 2010, S. 17).<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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

*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 Werteerziehung 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 Unausprechliche, 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](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=](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](mailto:sabine.anselm@germanistik.uni-muenchen.de)

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





## Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag?<sup>1</sup>

**Zusammenfassung.** Schule wird politisch in den Dienst der Wertevermittlung genommen, um angesichts einer Diversifizierung gesellschaftlichen Zusammenhalts zu bewirken und Parallelgesellschaften vorzubeugen. Dieser Aspekt ist der tragende Grund für die Schulpflicht nicht nur im Sinne einer Bildungspflicht, sondern vor allem einer Schulinstitutionspflicht. Werte stehen heute als politische Chiffre für Tugenden, für Ideale, gemeinsame Überzeugungen und eine Art gemeinsames Fundament, das über das, was Recht ist, hinausreicht. Die grundgesetzliche Gestaltungsbefugnis des Staates in Bezug auf das Schulwesen, die durch die Länder wahrgenommen wird, steht unter der Prämisse, dass sich der Staat nicht mit einer bestimmten Weltanschauung oder Religion identifizieren darf (Neutralitätsgebot) und wird im Wege der praktischen Konkordanz begrenzt durch das Elternrecht (und die Grundrechte des Kindes). Dem Elternrecht ist dabei der Vorrang einzuräumen, je intensiver die Einwirkung auf die Persönlichkeit ist, je strittiger die Erziehungsziele sind und je verzichtbarer bzw. substituierbarer sich bei dem Vorgenannten der konkrete Unterrichtsinhalt bzw. die Erziehungsmethode in einem geordneten Schulbetrieb darstellt. Die Autorin versucht die Spannungen bei der Ausgestaltung und Umsetzung des staatlichen Bildungsauftrags durch einen Dreiklang auszutariieren: *Erstens* hat der staatliche Unterricht seine Werte an den verfassungsrechtlichen Staatsziel- und Strukturprinzipien zu orientieren; er darf dabei, *zweitens*, die Schüler nicht überrumpeln oder indoktrinieren, sondern hat Kontroverses auch kontrovers zu vermitteln und muss, *drittens*, den Fokus auf eine Erziehung zur Mündigkeit („sittliche Persönlichkeit“) legen.

**Schlagwörter.** Werte, Bildung, Schule, staatliche Neutralität, Elternrecht, Schulpflicht, Schulaufsicht

1 Diesem Beitrag liegt der gleichnamige Vortrag der Verfasserin im Rahmen der Vorlesungsreihe „Aktuelle Fragen des Bildungs- und Jugendrechts“ an der JLU Gießen vom 7. Dezember 2022 zugrunde.

## Teaching Values as a School Education Mandate

**Abstract.** Schools are politically designated to teach values in order to promote social cohesion in a diverse society. This aspect is the main reason for compulsory schooling, not only in the sense of a legal obligation for children to acquire knowledge, but above all as a duty to attend an educational institution. Today, values stand as a political cipher for virtues, for ideals, common convictions and a common basis that goes beyond legal right. The state's constitutional power to shape the school system, which is empowered by the *Länder*, is based on the premise that the state may not identify with a particular ideology or religion (neutrality requirement) and is limited by the constitutional parental right (and the fundamental rights of the child). The more intensive the influence on the personality, the more controversial the educational goals and the more dispensable or substitutable the respective teaching content or educational method, the more priority is to be given to parental right. The author attempts to balance the tensions in the design and implementation of the state's educational mandate through a triad: *Firstly*, state education must be guided by constitutional principles; *secondly*, it must not overwhelm or indoctrinate the pupils, but must also teach controversial issues and, *thirdly*, education must aim at the pupils growing into a mature person ("moral personality").

**Keywords.** Values, Education, School, State Neutrality, Parental Right, Compulsory Schooling, School Administration

## 1 Einleitung

Es ist ein Irrglaube, ein Bildungssystem komme ohne Vermittlung von Werten aus! Viele Lehrer leisten diese Wertevermittlung durch ihr Beispiel und durch Diskurse in ihren jeweiligen Fächern. Aber es ist auch auf wertevermittelnde Fächer zu achten. [...] Falsch ist auch die Vorstellung, die Schule sei Reparaturbetrieb für alle Defizite der Gesellschaft. Hier sind schon auch die Eltern gefordert! Die Schule kann die Eltern bei der Erziehung nur unterstützen, ersetzen kann sie sie nicht. (Herzog 1997)

Diese Worte sprach der frühere Bundespräsident Roman Herzog in seiner Rede auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. Es zeigt sich dreierlei: Erstens, die Rede von Werten ist ein politischer Dauerbrenner, zweitens, die Schule wird politisch als Wertevermittlungsagentur beschwo-

ren, um gesellschaftlichen Zusammenhalt zu bewirken und drittens, die Schule teilt sich die Erziehungsaufgabe mit den Eltern bzw. tritt in eine Art erzieherische Ergänzungsfunktion zum Elternhaus.

Doch gehen wir noch einmal ein Stück zurück: Normalerweise wird dem Staat nicht die Aufgabe zugeschrieben, seine Bürger zu erziehen. Vielmehr konstituiert sich durch die Grundrechte das „Menschenbild“<sup>2</sup> eines freiheitlichen Individuums, das in sittlicher Selbstbestimmung dem Staat gegenübertritt. Überdies: Das Staatsvolk ist der Souverän, der regiert und nicht erzogen wird. Doch bildet dies nur die eine Seite der Medaille, die offizielle Lesart. Selbstverständlich findet (unausgesprochen) auch eine Erziehung statt, sei es durch weiches ‚Nudging‘ oder durch verbindliches Recht. Am äußeren Rande kann der Staat Rechtstreue durch das Strafrecht erzwingen. Zum sogenannten Menschenbild des Grundgesetzes gehört nämlich auch seine Gemeinschaftsgebundenheit (grundlegend: BVerfG 1954 [1 BvR 459/52], S. 7). Der Staat kann also die Bürger zur Rechtsbefolgung anhalten, allerdings darf er keine positive Einstellung zur Gesetzestreue einfordern.

Doch lebt der Staat von mehr als nur der äußeren Gesetzesbefolgung. Und an dieser Stelle kommt die Rede von Werten ins Spiel. Seinem germanischen Ursprung nach bedeutet Wert etwas „Kostbares“ (werpa=Wert, kostbar, vgl. Seibold 2011, S. 983). Werte stehen heute als politische Chiffre für Tugenden, für Ideale, gemeinsame Überzeugungen und eine Art gemeinsames Fundament, das über das, was recht ist, hinausreicht. Besonders beschworen werden Werte, wenn der Zusammenhalt in Gefahr ist. Zu beobachten ist dies etwa im Diskurs um die Europäische Union. Sie soll nach dem politischen Willen nicht nur eine Rechtsgemeinschaft sein, sondern eine Wertegemeinschaft, vgl. Art. 2 des EU-Vertrags. Angesichts nationaler Alleingänge und nationalistischer Interessen wird das Miteinander in der Europäischen Union als die Verteidigung gemeinsamer Werte ausgegeben. Die Rede von Werten kommt einem Meta-Recht gleich, erinnert an ein über dem Recht schwebendes Naturrecht.

2 Die Rede vom „Menschenbild des Grundgesetzes“ wurde vom BVerfG begründet in BVerfG 1954 [1 BvR 459/52], S. 7 und in späteren Entscheidungen des Gerichts in verschiedenen Formen wieder aufgegriffen.

## 2 Schulen als Orte der Werteerziehung aus Sorge vor Parallelgesellschaften

Als Ort der Werteerziehung kommt der Schule eine besondere Bedeutung zu. Nirgendwo kann der Staat so intensiv auf seine Bürger einwirken, nirgendwo anders hat der Bürger die Pflicht, eine ihn erziehende Institution zu besuchen. Überdies ist die Erziehung der Kinder und Jugendlichen die wirksamste Methode, um Vorstellungen eines guten Lebens und einer als richtig erachteten Staatsform (bei uns: Demokratie) in die Zukunft zu tragen. Dass der Staat die Schulen als Instrument ansieht, Parallelgesellschaften vorzubeugen und gesellschaftliche Integration zu bewirken, wird in Urteilen zum Homeschooling, zum Ethikunterricht als Pflichtfach wie auch zur Frage, ob Schülerinnen und Schüler von bestimmten Unterrichtsinhalten oder -formen befreit werden können.<sup>3</sup>

Homeschooling als von den Erziehungsberechtigten verantworteter häuslicher Unterricht ist bekanntlich in Deutschland verboten. Weltweit ist Homeschooling dagegen in vielen Ländern erlaubt, mit je unterschiedlich strengen Regulierungen. Das strikte deutsche Verbot speist sich dabei nicht aus der Befürchtung, die Schülerinnen und Schüler könnten im häuslich verantworteten Unterricht das Lesen, Schreiben und Rechnen, also maßgebliche Unterrichtsinhalte, nicht erlernen. Die Gewährleistung von bestimmten Kenntnissen und Fähigkeiten ließe sich durch eine Regulierung des Homeschooling, für die das Verwaltungsrecht vielfältige Formen zur Hand hat, sicherstellen. Denkbar wäre etwa die Verpflichtung zur Vorlage bestimmter Unterrichtspläne (also eine Vorabsteuerung), ebenso wie die Leistungskontrolle der zu Hause beschulten Kinder am Ende eines Schulhalbjahres. Inwieweit solche Mechanismen ausreichend sind, wurde für die Zulässigkeit des Homeschooling aber von den Gerichten gar nicht ventiliert, da es den Gerichten im Kern gerade nicht darum ging, ob die Kinder zu Hause adäquat lernen, sondern um eine mit Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz (GG) verbundene Erziehungskompetenz des Staates, auf deren Umfang noch näher einzugehen ist. Oder anders ausgedrückt: Aufgrund der einfachgesetzlich ausgestalteten Schulpflicht<sup>4</sup> ranken sich die Rechtsstreitigkeiten darum, ob durch diese institutionelle Schulpflicht das grundgesetzlich in Art. 6 Abs. 2 GG verbürgte Elternrecht (oder darüber hinaus die Glaubens- und Gewissensfreiheit) verletzt wird (vgl. Bayerischer Verwaltungsgerichtshof 2008 [7 CS 08.1237], Rn. 15). Der Staat

3 Beispielhaft sei hier verwiesen auf die Urteile zur *Krabat*-Verfilmung (vgl. BVerwG 2013 [6 C 12/12]), Sexualkundeunterricht (vgl. BVerfG 1977 [1 BvL 1/75], S. 46–85) und das Tragen von Burkinis im Schwimmunterricht (vgl. BVerwG 2013 [6 C 25/12], S. 362–379; BVerfG 2016 [1 BvR 3237/13]).

4 Vgl. etwa § 72, Schulgesetz BaWü; zur Durchsetzung der Schulpflicht können nach § 86, Schulgesetz BaWü Zwangsgeld und Schulzwang verhängt werden.

will mit der Schulpflicht verhindern, dass Eltern ihre Kinder nach abweichenden „Werteauffassungen“ erziehen und ihre Kinder gewissen Unterrichtsinhalten, die mit ethischen Wertungen verbunden sind, nicht aussetzen wollen. Floskelhaft verweisen Gerichte auf das „berechtigte Interesse“ der Gesellschaft, „der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenzuwirken und Minderheiten auf diesem Gebiet zu integrieren“ (BVerfG 2003 [1 BvR 436/03], Rn. 8.; BVerfG 2006 [2 BvR 1693/04], juris Rn. 18–19; vgl. auch VG Lüneburg 2016 (4 A 90/15), juris Rn. 35; Bayerischer Verwaltungsgerichtshof 2007 (7 ZB 07.987), juris Rn. 10; OLG Hamm 2019 (II-3 UF 116/19), juris Rn. 3; s. auch: Oberverwaltungsgericht der Freien Hansestadt Bremen 2009 (1 A 21/07), juris Rn. 52). Jegliche empirische Begründung bleiben die Gerichte dabei schuldig. Das Verbot des Homeschooling und damit die Durchsetzung der institutionellen Schulpflicht (formaler Schulbegriff) dient mithin vor allem einer Sozialisierung und Vermeidung von Parallelgesellschaften durch den erzieherischen Zugriff des Staates auch und gerade im Sinne einer Werteerziehung.

### 3 Bildung als Staatsaufgabe

Nachdem wir nun gesehen haben, dass nach dem Willen von Politik und Gerichten Schule neben dem Bildungserwerb auch der Sozialisierung und der Vermeidung von Parallelgesellschaften dienen soll, was bedeutet, dass neben reinem Wissen auch wertende Bildungsinhalte vermittelt werden dürfen und sollen, wird im Folgenden die Frage adressiert, was das Grundgesetz zur schulischen Wertevermittlung austrägt.

Die zentrale Norm ist Art. 7 Abs. 1 GG. Dort heißt es: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Dreh- und Angelpunkt dieser grundgesetzlichen Generalnorm für das Schulwesen ist das Verständnis des Wortes „Aufsicht“. Aufsicht wird in der Rechtswissenschaft primär als retrospektive Kontrolle verstanden, die in Form der Fachaufsicht auch die Zweckmäßigkeit behördlichen Handelns überprüft.<sup>5</sup> Bei Art. 7 Abs. 1 GG geht es jedoch in der Tradition der Weimarer Reichsverfassung um „eine umfassende Bestimmungs- und Gestaltungsbefugnis“ des Staates in Bezug auf das Schulwesen (Loschelder 2001, S. 8). Allerdings scheiden sich die Geister, inwieweit dem Staat neben der institutionellen materiellen Kompetenz zur Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten auch eine weitreichende Erziehungsfunktion zukommt. Es scheint, dass hier der Bildungsbegriff zentral ist. Versteht man Bildung mit Brosius-Gersdorf als Ver-

5 Zur Frage, inwieweit Aufsicht auch Voraussteuerung umfassen kann, vgl. auch Weilert 2022, S. 54.

mittlung von Wissen und Können und Erziehung als Vermittlung von Werten und Tugenden (vgl. Brosius-Gersdorf 2016, S. 151), so lässt sich argumentieren, dass dem Staat „lediglich ein akzessorischer Erziehungsauftrag zukommt, der auf die Bildungsaufgabe der Schule bezogen und beschränkt ist und nur als Mittel zur Erfüllung der Bildungsaufgabe, etwa durch Vermittlung von Disziplin, Rücksichtnahme und Toleranz im Unterricht oder begleitend zur schulischen Bildung besteht“ (Brosius-Gersdorf 2016, S. 151 unter Rekurs auf Ossenbühl 1978, S. 40–43).

In der Pädagogik wird dagegen ein umfassenderer Bildungsbegriff zugrunde gelegt, bei dem es nicht primär um die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten geht. Bildung ist danach immer auch Persönlichkeitsbildung, Selbstreflexion, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Gestaltung des eigenen Lebens (vgl. Raithel, Döllinger und Hörmann 2009, S. 36). Schon Wilhelm von Humboldt hat Bildung umfänglich verstanden als ganzheitliche Ausbildung, wobei er Bildung auch auf die Gesinnung und den Charakter bezog (vgl. Berglar 1970, S. 87). Nach Humboldt liegt der „wahre Zweck des Menschen“ in der „höchste[n] und proportionirlichste[n] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (von Humboldt 1903, S. 106). Wolfgang Klafki stellt auf der Grundlage von Kants „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ Bildung in den Zusammenhang mit drei Grundfähigkeiten, nämlich der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung des gesellschaftlichen Lebens und zum solidarischen Einsatz für diejenigen, die sich nicht selbstbestimmen können und denen eine Mitbestimmung nicht möglich ist (vgl. Klafki 1990, S. 91–104; Klafki 1996). Wird Bildung neben der Vermittlung von Bildungsinhalten als Persönlichkeitsbildung verstanden, so ist der Zusammenhang zu einer Werteerziehung offensichtlich. Jedoch scheint es nicht zutreffend, aus Art. 7 Abs. 1 GG eine *umfassende* Erziehungsverantwortung des Staates abzuleiten (so aber statt Vieler: Guckelberger 2006, S. 14 und auch das BVerwG in seiner *Krabat*-Entscheidung: BVerwG 2013 [6 C 12/12], juris Rn. 19), sondern vielmehr ist das Recht zur Erziehung *nur im Rahmen des Bildungsbegriffs* anzusetzen, da ansonsten das Erziehungsrecht der Eltern unangemessen verkürzt würde und der Staat, dem gegenüber sich Grundfreiheiten historisch erkämpft wurden, nun plötzlich in Gestalt der Schule als bloßer Garant eines gelingenden Lebens bei gleichzeitigem Misstrauen gegenüber den Eltern als Teil der Gesellschaft verstanden würde. Das Recht auf Erziehung, auch Werteerziehung, ist damit nur ein aus dem Bildungsbegriff abgeleitetes Recht. „Ein eigenständiges Erziehungsmandat des Staates in der Schule, das unabhängig von Bildungsangeboten zum Tragen kommt, lässt sich aus Art. 7 I GG nicht ableiten.“ (Brosius-Gersdorf 2016, S. 151). Allerdings legt Brosius-Gersdorf einen engeren Bildungsbegriff zugrunde, als er hier vertreten wird, so dass sich nach hiesiger Auffassung ein Raum für eine Werteerziehung im Sinne von Unterrichtsinhalten

(wie etwa der Vermittlung von Kenntnissen zur Bewahrung der Umwelt) eröffnet, bis hin zu Elementen einer Persönlichkeitsbildung.<sup>6</sup> Diese Kompetenz des Staates wird im Wege der praktischen Konkordanz begrenzt durch das Elternrecht (und die Grundrechte des Kindes), wobei dem Elternrecht Vorrang einzuräumen ist, je intensiver die Einwirkung auf die Persönlichkeit ist, je strittiger die Erziehungsziele sind und je verzichtbarer bzw. substituierbarer sich bei dem Vorgenannten der konkrete Unterrichtsinhalt bzw. die Erziehungsmethode in einem geordneten Schulbetrieb darstellt.

Der verfassungsrechtliche Auftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG ist durch das Landesrecht ausgefüllt worden, da kompetenzrechtlich hier die Länder zuständig sind. Ihnen wird eine gewisse Gestaltungsfreiheit auch beim Ausgleich zwischen dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag und gegenläufigen Grundrechten eingeräumt (BVerwG 2013 [6 C 12/12], juris Rn. 10). Die meisten Landesverfassungen enthalten in unterschiedlicher Breite auch Zielbestimmungen zur staatlichen Schulaufsicht, meist in pathetischen Worten, so dass man nahezu von „Verfassungssyrik“ (vgl. Hofmann 2023, S.152) sprechen kann. Beispielhaft sei hier die Hessische Verfassung genannt. Dort heißt es in Art. 56 Abs. 4: „Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.“ Hier sind die drei Grundfähigkeiten Klafkis der Sache nach vertreten, nämlich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung („sittliche Persönlichkeit“; selbständiger Dienst), Mitbestimmung (politische Verantwortung) und Solidarität (verantwortlicher Dienst am Volk und Nächstenliebe).

Die „Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit“ geht weit über die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten hinaus, es wird hier also schon landesverfassungsrechtlich der Auftrag zur Werteerziehung formuliert. Besonders klar fasst dies auch die Bayerische Landesverfassung: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (Art. 131 Abs. 1). Als Bildungsziele nennt die Bayerische Verfassung: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ (Art. 131 Abs. 2). Hier geht es also um Geisteshaltungen (Ehrfurcht vor Gott; Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des

6 Vgl. dazu auch Loschelder, der postuliert, der Auftrag der Schulbildung beziehe sich auch auf die „geistig-sittliche Entwicklung“, diese könne „nicht wertfrei geschehen“ (2001, S. 8).



Menschen) und Tugenden (Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt). In Art. 131 Abs. 3 der Bayerischen Landesverfassung wird die Demokratieverziehung, eingebettet in ein Gefüge von Heimatverbundenheit und Völkerverständigung als Erziehungsziel postuliert: „Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“ Ohne hier die verschiedenen Landesverfassungen im Einzelnen auswerten zu können, lässt sich festhalten, dass sich zahlreich Bezüge zu christlichen Werten finden, gerade in den älteren Landesverfassungen, zu allgemeinen Werten, Gesinnungen und Haltungen, zu staatspolitischen Werten, zu gesellschaftlichen Werten und Haltungen und zu umweltbezogenen Haltungen und Erziehungszielen. Der meistgenannte Begriff in den Landesverfassungen ist der der Verantwortung. Weitere Schlüsselbegriffe sind: Ehrfurcht, Duldsamkeit und Persönlichkeit.

Auch die Schulgesetze der Länder greifen umfangreich Erziehungsziele, Haltungen, Tugenden und gesellschaftliche Werte auf. Dabei wird aber auch die Toleranz für verschiedene Werte als eigener Wert betrachtet, gerade bei sensiblen Bereichen wie der „Familien- und Geschlechtererziehung“ (§ 100 b Abs. 1 SchulG BW; vgl. auch § 1 Abs. 3 SchulG Rheinland-Pfalz), „gegenüber unterschiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen und politischen Wertvorstellungen, Empfindungen und Überzeugungen“ (§ 4 Abs. 4 Brandenburgisches SchulG; ähnlich auch § 2 Abs. 7 SchulG NRW), oder auch allgemein „gegenüber den Entscheidungen anderer“ (§ 3, Nr. 10, SchulG Mecklenburg-Vorpommern) – die Liste ließe sich fortführen.

Die jeweiligen von den Kultusministerien der Länder erlassenen Bildungspläne buchstabieren die Bildungs- und Erziehungsziele differenziert aus. Trotz der Länderzuständigkeit für Bildung muss beachtet werden, dass das gesamte Landesrecht, also auch die Landesverfassungen, in der Normenhierarchie unterhalb des Grundgesetzes angesiedelt ist, mithin die grundgesetzlichen Vorgaben nicht verletzen dürfen. Grenzen ergeben sich insbesondere durch das verfassungsrechtlich verbürgte ‚natürliche‘ Erziehungsrecht der Eltern und die Neutralitätspflicht des Staates.

#### 4 Grenzen des staatlichen (Werte-)Erziehungsrechts

Nach Art. 6 Abs. 2 GG ist die Kindeserziehung das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Das Elternrecht ist grundgesetzlich besonders stark ausgestaltet. Es verbürgt zugleich ein Grundrecht, eine Ins-

titutsgarantie und eine wertentscheidende Grundsatznorm (vgl. Uhle 2020, Art. 6 Rn. 48–50). Die Wendung des ‚natürlichen‘ Rechts, die darauf hindeutet, dass das Elternrecht nicht erst durch das Grundgesetz verliehen ist, sondern gewissermaßen – hier in aller Unschärfe formuliert – vorfindlich ist (vgl. von Ladenberg-Roberg 2021, S. 610–614.; Hofmann 2023, S. 145), wird durch die Instituts-garantie vor „Veränderung seiner wesentlichen Elemente, ebenso wie gegen seine Abschaffung geschützt“ (vgl. Uhle 2020, Art. 6 Rn. 49). Das Elternrecht wird bestimmt durch das Kindeswohl, ist also kein Herrschaftsrecht über das Kind, sondern ein Sorgerecht und ein Abwehrrecht gegen übergriffiges staatliches Handeln. Das Elternrecht zur Erziehung begrenzt nicht nur das Recht des Staates aus Art. 7 Abs. 1 GG zur Schulaufsicht, sondern es ist als „das natürliche Recht der Eltern“ das primäre Erziehungsrecht, wohingegen dem Staat ein nur aus dem Bildungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG abgeleitetes Erziehungsrecht zukommt.<sup>7</sup> Die „individuelle und individualisierende Erziehung zu verantwortungs- und wertebewusstem Verhalten“ gehört damit „in erster Linie zu dem natürlichen Erziehungsrecht der Eltern“ (Guckelberger 2006, S. 21).

Im Bereich der Werteerziehung tritt das Schulrecht des Staates nach dem Bundesverfassungsgericht (BVerfG) ergänzend zum Elternrecht. So heißt es im Urteil des BVerwG von 1998 zur Verfassungsmäßigkeit der Einführung und Ausgestaltung des Ethikunterrichts in Baden-Württemberg:

Schulischer Ethikunterricht schließt indes elterliche Moralerziehung – auf welcher weltanschaulichen oder religiösen Grundlage sie auch immer erfolgen mag – keineswegs aus, sondern ergänzt sie. So hat die Schule Möglichkeiten der Unterrichtung, die über das im Elternhaus Vermittelbare hinausgehen können. Die gesellschaftlichen und historischen Bezüge ethischer Fragestellungen können in aller Regel in der Schule sachkundiger, wissenschaftlich fundierter und pädagogisch zielgerichteter vermittelt werden. (BVerwG 1998 [6 C 11/97], S. 83–84, juris Rn. 37)

Allerdings löst das BVerwG hier den Konfliktfall zwischen dem Erziehungsrecht der Eltern und dem schulischen Bildungsauftrag zugunsten des Staates auf:

Etwaige Kollisionen mit dem elterlichen Erziehungsrecht wären wegen der Befugnis des Staates zur Einrichtung eines derartigen Unterrichts und wegen des hohen Ranges der beschriebenen Erziehungsaufgabe für die Bewährung der Grundlagen eines weitgebundenen [sic! gemeint: wert-

7 S. aber BVerwG 1998 [6 C 11/97], S. 83–84, juris Rn. 37.

gebundenen] demokratischen Gemeinwesens zugunsten des staatlichen Erziehungsauftrags zu lösen. (S. 84)

Dies liegt daran, dass das Gericht in diesem Urteil davon ausgeht, dass der Schule ein allgemeiner Auftrag zur Bildung und Erziehung zukommt, der „dem Elternrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet“ ist (S. 83). Diese Gleichrangigkeit wurde 2013 vom BVerwG in der Entscheidung zu *Krabat* bestätigt (BVerwG 2013 [6 C 12/12], juris Rn. 20). Die Gleichordnung bezieht sich jedoch nur auf das schulische, also institutionell bildungsbezogene Erziehungsrecht, nicht auf das Erziehungsrecht insgesamt. Allerdings sind die Grenzen zwischen dem schulischen Elternrecht und dem allgemeinen Erziehungsrecht fließend, und es lässt aufhorchen, dass Kollisionen ohne weiteres zulasten des elterlichen Erziehungsrechts gehen sollen, das nach hiesigem Verständnis das grundgesetzlich primäre ist. In der *Krabat*-Entscheidung des BVerwG wird bei einer Kollision von elterlichem und staatlichem Erziehungsrecht im Schulkontext auf den Grundsatz der praktischen Konkordanz verwiesen, nach dem keines der Rechte „bevorzugt“ werden dürfe, sondern beiden „Wirksamkeit“ zu verschaffen sei und sie daher in einen „schonenden“ Ausgleich zu bringen sind (BVerwG 2013 [6 C 12/12], juris Rn. 20). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Art. 56 Abs. 6 der Hessischen Landesverfassung den Erziehungsberechtigten das Recht zubilligt, die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen (jedenfalls „soweit die Grundsätze der Absätze 2 bis 5 nicht verletzt werden“). Damit stärkt die Hessische Verfassung das Elternrecht auch in Bezug auf das staatliche Schulrecht und anerkennt die Position, die ihm (bundes-)verfassungsrechtlich gebührt.

Neben dem Elternrecht ergibt sich eine zweite verfassungsrechtliche Grenze aus dem Neutralitätsgebot des Staates. Das Gebot zu religiös-weltanschaulicher Neutralität ist verfassungsrechtlich nicht so klar verankert wie das Elternrecht, sondern ergibt sich aus einer Zusammenschau verschiedener verfassungsrechtlicher Bestimmungen (Art. 4 Abs. 1, Art. 3 Abs. 3 Satz 1, Art. 33 Abs. 3 sowie durch Art. 136 Abs. 1 und 4 und Art. 137 Abs. 1 WRV in Verbindung mit Art. 140 GG). Das Neutralitätsgebot ist indes nicht negativ, also als völlige Abstinenz von religiös-weltanschaulichen Gehalten zu verstehen, sondern als Verbot des Staates, sich mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung zu identifizieren. Der Staat hat sich darüber hinaus offen und mit fördernder Haltung gegenüber verschiedenen Bekenntnissen zu gerieren (vgl. BVerfG 2003 [2 BvR 1436/02], S. 282–340 [299–300]; BVerfG 2020 [2 BvR 1333/17], S. 37 Rn. 87–88). Für den Schulkontext sieht das BVerfG einen Rekurs auf wertebezogene Inhalte ausdrücklich als erlaubt an:

Auch ein Staat, der die Glaubensfreiheit umfassend gewährleistet und sich damit selber zu religiös-weltanschaulicher Neutralität verpflichtet, kann die kulturell vermittelten und historisch verwurzelten Wertüberzeugungen und Einstellungen nicht abstreifen, auf denen der gesellschaftliche Zusammenhalt beruht und von denen auch die Erfüllung seiner eigenen Aufgaben abhängt. Die Überlieferung der insoweit maßgeblichen Denktraditionen, Sinnerfahrungen und Verhaltensmuster kann dem Staat nicht gleichgültig sein. Das gilt in besonderem Maß für die Schule, in der die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft vornehmlich tradiert und erneuert werden [...]. (BVerwG 1998 [6 C 11/97], S. 79, juris Rn. 25 – Urteil zur Verfassungsmäßigkeit der Einführung und Ausgestaltung des Ethikunterrichts in Baden-Württemberg)

Das Neutralitätsgebot wirkt sich im Schulkontext damit vor allem „modal“, also in der Art und Weise der Stoffvermittlung aus, wobei eine größere Offenheit gegenüber verschiedenen Unterrichtsinhalten besteht (vgl. Schmidt-Aßmann 2015, S. 103), da wertende Unterrichtsbezüge im Grunde nie ‚neutral‘ gelehrt werden können. Es liegt immer ein entweder offenes (so bei christlichen oder sonst offen religiösen Bezügen) oder implizit weltanschauliches Wertesystem hinter nicht rein wissensvermittelnden Aussagen. „Das Neutralitätsgebot wirkt im pädagogischen Bereich daher vor allem als Distanzgebot“ (Schmidt-Aßmann 2015, S. 103), das es verbietet, den Schüler oder die Schülerin zu indoktrinieren oder ihn bzw. sie mit einer Meinung zu überwältigen. Ein völliges Indifferenzgebot in weltanschaulichen und politischen Fragen wäre im Bildungsbereich nicht möglich, da selbst Forschungen auf impliziten Werten beruhen (können) (vgl. auch Schmidt-Aßmann 2015, S. 104). Es geht hier also um die Frage des Maßes und der Art der Vermittlung, wohingegen ein allgemeiner Konfrontationsschutz nicht besteht (vgl. Huster 2017, S. 391–404; Schmidt-Aßmann 2015, S. 105). Allerdings ist in Bezug auf wertbezogene Unterrichtsinhalte eine gewisse Zurückhaltung und Vorsicht geboten, wenngleich sich Erziehungsziele nicht notwendig auf die Konstitutionsprinzipien des Staates (Menschenwürde, Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit) begrenzen müssen.

Das Bundesverwaltungsgericht hat es im Verfahren um die Einführung und Ausgestaltung des Ethikunterrichts in Baden-Württemberg ausdrücklich befürwortet, aus Art. 7 Abs. 1 GG in Verbindung mit den landesrechtlichen Vorschriften ein „Fach mit dem Ziel einzuführen, alle Schüler in vergleichbarer Weise zu verantwortungs- und wertbewusstem Verhalten zu erziehen“ (BVerwG 1998 [6 C 11/97], S. 78). Explizit erstreckte sich das Recht des Staates auch auf ein Fach wie den Ethikunterricht, mit dem eine „wertgebundene Erziehung“ eigens „beabsichtigt“ wird. Es würden damit „verfassungslegitime Ziele verfolgt, da das Grundgesetz

als wertgebundene Ordnung verstanden werden“ müsse (Rn. 25). Ein pauschaler Bezug auf die etwaige Wertordnung des Grundgesetzes wirft aufgrund der Unterbestimmtheit und des Geltungsranges einer solchen Wertordnung Fragen auf. Überzeugender ist dagegen die Argumentation, dass Art. 7 Abs. 1 GG auch den Auftrag umfasse, „das einzelne Kind zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden“ (Rn. 25). Allerdings bedeutet dies gerade, dass Kinder in der Schule nicht entsprechend gesellschaftlicher Trends zur Übernahme einer bestimmten Moralauffassung beeinflusst werden sollten. Verbindliche Aussagen erlaubt auch das BVerfG nur in Bezug auf die „nach dem Grundgesetz und seinem Menschenbild für das Zusammenleben essentiellen und unerlässlichen Grundwerte“ (Rn. 31). Jedoch ist hier anzumerken, dass das, was so selbstverständlich klingt, mit Vorsicht betrachtet werden muss. So ist selbst die Auslegung dessen, was zur Menschenwürde zählt, alles andere als unstrittig, und wenn das BVerfG etwa aus dem menschenwürdigen allgemeinen Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1 i. V. <sup>8</sup>m. Art. 1 GG) ein Recht auf selbstbestimmtes Sterben und damit Suizidbeihilfe in jeder Lebensphase ableitet (BVerfG 2020 [2 BvR 2347/15], S. 262–263 Rn. 208–211), kann die Beihilfe zum Suizid durchaus ethisch sehr unterschiedlich bewertet werden. Auch die „für das Zusammenleben essentiellen und unerlässlichen Grundwerte“ sind derartig interpretationsbedürftig, dass es nicht überzeugend ist, hier dem Staat einen Freibrief für verbindliche Aussagen im Unterricht zu geben, dem sich die Schüler aufgrund der Schulpflicht nicht einmal entziehen können.

## 5 Was meinen wir, wenn wir von Werten reden?

An dieser Stelle soll noch einmal einen Schritt zurückgegangen und danach gefragt werden, was wir eigentlich genau meinen, wenn wir von Werten reden. In der Theologie und Philosophie, also den ältesten Geisteswissenschaften, wird der Wertbegriff in seinem Gehalt ganz unterschiedlich gedeutet und definiert. So wird in der Philosophie teils zwischen „Werten“ und „Gütern“ unterschieden (vgl. Schlette 2023, S. 3–22). Werte werden vielfach nicht als etwas Vorgegebenes betrachtet, sondern seien einem ständigen Wandel unterworfen. Angehörige einer Wertegemeinschaft können dabei unterschiedliche Güter haben (vgl.

8 Das allgemeine Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG) wurde als eigenes Grundrecht entwickelt, um den Kernbereich der Persönlichkeit angemessener zu schützen als nur über den subsidiären und weitläufigen Art. 2 Abs. 1 GG; vgl. näher: Kunig und Kämmerer 2021, Art. 2 Rn. 51–88.

Schlette 2023, S. 19). Andere Stimmen der Philosophie erkennen in Werten Prinzipien, die auf Geltung abzielen und Sollensanforderungen formulieren.<sup>9</sup>

In der katholischen Theologie hat das Wertdenken entsprechend der Naturrechtstradition einen breiten Nährboden gefunden und einen größeren Raum eingenommen, wobei es weniger um die Begrifflichkeit des „Wertes“ geht als vielmehr die „Idee ‚unbedingten Sollens‘“ (Mandry 2023, S. 50) in Opposition zu moralischem Relativismus (vgl. Mandry 2023, S. 45–60). Der eigentlich in der katholischen Theologie zentrale Tugendbegriff ist zeitweilig durch den Wertbegriff überlagert worden. Zentral ist die Frage nach einer gelingenden Lebensführung, einer Strebensethik (vgl. Mandry 2023, S. 54–55). Die evangelische Theologie hat sich seit der Kritik Karl Barths schwer getan mit dem Anerkenntnis von Werten. Barth sah das Wertdenken als fehlgeleitet an, da hierdurch metaphysische Elemente etabliert würden, die sich nicht mit einer Offenbarungstheologie in Einklang bringen ließen. Gerade die Nähe der Werte zum Naturrechtsdenken stieß in der evangelischen Theologie auf Kritik. Man wandte sich dagegen, dass ein „Wertglauben“ an die Stelle eines „Gottesglaubens“ treten könne (vgl. Polke 2023, S. 61–80).

Diesen begrifflichen Unklarheiten steht die politische Konjunktur des Wertbegriffs entgegen. Insbesondere wird häufig auf die „Werte des Grundgesetzes“ rekurriert. Unklar bleibt, was genau gemeint ist, wenn von Werten des Grundgesetzes gesprochen wird und wie sich Werte zu Rechten verhalten. Rechtsdogmatisch ist mit der Lüth-Rechtsprechung des BVerfGs aus dem Jahre 1958 das Grundgesetz als eine „objektive Wertordnung“ charakterisiert worden.<sup>10</sup> Wörtlich heißt es in dem Urteil:

Ebenso richtig ist aber, dass das Grundgesetz, das keine wertneutrale Ordnung sein will [...], in seinem Grundrechtsabschnitt auch eine objektive Wertordnung aufgerichtet hat und dass gerade hierin eine prinzipielle Verstärkung der Geltungskraft der Grundrechte zum Ausdruck kommt [...]. Dieses Wertsystem, das seinen Mittelpunkt in der innerhalb der sozialen Gemeinschaft sich frei entfaltenden menschlichen Persönlichkeit und ihrer Würde findet, muss als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle

9 Von Kalckreuth (2023, S. 23–44) identifiziert zwei unterschiedliche Dimensionen von Werten, nämlich Werte als Qualitäten und Werte als Prinzipien. Werte als Qualitäten werden durch ein „Wertfühlen“ identifiziert, Werte als Prinzipien beanspruchten dagegen Geltung.

10 In späteren Gerichtsentscheidungen ist sprachlich etwas weniger emphatisch von „objektivrechtlichen Gehalten“ die Rede, wobei die Werterhetorik nicht vollständig aufgegeben wurde (vgl. Nachweise bei Weilert 2022, S. 230–231, Anmerkung 452).

Bereiche des Rechts gelten; Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung empfangen von ihm Richtlinien und Impulse. (BVerfG 1958 [1 BvR 400/51], S. 207)

Die hier zitierte Passage mutet grundsätzlicher an, als sie es hätte sein müssen. Das BVerfG wollte an sich lediglich begründen, dass privatrechtliche Vorschriften, namentlich Generalklauseln, im Lichte der Grundrechte ausgelegt werden müssen. Dieses Anliegen hätte man an sich auch mit Rekurs auf die Normenhierarchie, an deren Spitze die Verfassung steht, begründen können. Denn es geht hier nicht um etwaige über dem Grundgesetz schwebende oder sich aus einer grundgesetzlichen Gesamtschau ergebenden Werte, sondern um Grundrechte, denen der Staat auch gegenüber privaten Dritten zur Geltung verhilft, indem das Zivilrecht entsprechend ausgestaltet wird (Grundrechte gelten nämlich unmittelbar nur im Staat-Bürger-Verhältnis). Die Werterhetorik ist hier insofern misslich, als Werte etwas Absolutes an sich haben, Grundrechte dagegen in praktischer Konkordanz immer zu einem Ausgleich gebracht werden (vgl. Seckelmann, Kirsten und Steffen 2023, S. 111–126).

Werte und gesetztes Recht sind voneinander zu unterscheiden und doch auf gewisse Weise miteinander verwoben. Im Recht finden Werte einer Gesellschaft Ausdruck. Ein Beispiel hierfür ist das Embryonenschutzgesetz, das in Reaktion auf Louise Brown, das erste außerhalb des Mutterleibes gezeugte Baby, verabschiedet wurde. Es verbietet etwa die Leihmutterchaft und das Klonen von Menschen. Werte finden Ausdruck ebenfalls in der gesamten Sozialgesetzgebung, die Nächstenliebe und Solidarität mit den Schwachen verkörpert. Es ließen sich viele weitere Beispiele anfügen. Gleichzeitig gelten Werte nicht gleichsam als Meta-Recht. Allenfalls durch Rechtsinterpretationen kann das gesetzte Recht gewissermaßen werteethisch ausgestaltet werden (vgl. zum Verhältnis von Werten und Recht Kirste 2023, S. 83–110).

Da sich Werte nicht im grundgesetzlichen Kanon der Rechte und Staatsziel- bzw. Staatsstrukturbestimmungen erschöpfen, sondern auch „ungeschriebenen sittlichen, kulturellen und sozialen Werte“ umfassen, „die zum Grundkonsens der Gesellschaft und staatlichen Gemeinschaft gehören“ (Loschelder 2001, S. 11), ergibt sich hieraus ein Problem für die schulische Wertevermittlung.

## 6 Wertekennntnisgabe und Erziehung zur Mündigkeit

Es stellt sich die Frage, in welchem Rahmen und auf welche Weise Wertevermittlung in der Schule stattfinden kann, ohne das elterliche Erziehungsrecht, das all-

gemeine Persönlichkeitsrecht der Schüler und Schülerinnen sowie das Neutralitätsgebot zu verletzen. Dies möchte ich in drei Schritten darlegen.

*a. Positive Werte formulieren: Maßstäbe geben*

Werte können in den verschiedenen Unterrichtsfächern formuliert und angeboten werden. Dies gilt vor allem für Werte, die sich aus den Grundrechten, den Staatszielbestimmungen oder Staatsstrukturprinzipien ableiten lassen. So kann das Sozialstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 1 GG; Art. 28 Abs. 1, S. 1 GG) dem Wert der Solidarität zugeordnet werden, die Staatszielbestimmung des Schutzes der natürlichen Lebensgrundlagen (Art. 20a GG) als Ausdruck der Generationengerechtigkeit und des verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur gedeutet werden und die Gleichberechtigung von Frau und Mann (Art. 3 Abs. 2 GG) als grundlegender Wert des gesellschaftlichen Zusammenlebens in unserem Staat gelten. Gleichzeitig ist bei allen vorgenannten Beispielen unklar, wie genau sie auszubuchstabieren sind. Dies hängt vom individuellen Werteverständnis ab: In Bezug auf das Sozialstaatsprinzip fallen die Antworten auf die Fragen, wann dieses verwirklicht ist und wie viel Umverteilung in einem Staat gerecht ist, je nach politischer Ansicht sehr unterschiedlich aus. Gleichfalls ist der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen seit seiner Aufnahme in das Grundgesetz im Jahre 1994 immer wieder neu mit Gehalt gefüllt worden. Die Klimaschützer:innen der Letzten Generation legen die hier grundgelegten Werte und vor allem die zur ihrer Erreichung notwendigen Maßnahmen anders aus als viele andere Umwelt-Engagierte. Und schließlich: Über das Anerkenntnis einer Gleichheit von Frau und Mann hinaus ist umstritten, ob eine Gesellschaft damit in allen Berufen paritätisch aufgestellt sein sollte, ob in der Sprache ein generisches Maskulinum noch zulässig ist und auch, ob eine Weltanschauung, die das biologische Geschlecht nur noch als soziales Konstrukt ansieht, der Gleichberechtigung und dem Interesse von Frauen entgegenläuft. Damit komme ich zum zweiten Schritt, nämlich dem Verbot der Überrumpelung der Schülerinnen und Schüler.

*b. Keine Überrumpelung*

Das Verbot der Überrumpelung von Schülerinnen und Schüler findet sich bereits im sog. Beutelsbacher Konsens von 1976. Danach gilt erstens ein Überwältigungsverbot, also das Verbot der Indoktrination und Aufzwingen einer bestimmten Sichtweise. Zweitens gilt der Grundsatz der Kontroversität, das heißt, dass das, was gesellschaftlich kontrovers ist, auch im Unterricht als kontrovers vermittelt werden muss. Es müssen verschiedene Standpunkte abgebildet werden und Alternativen benannt werden, auch wenn die Lehrkraft diese nicht teilt. Unter Umständen kann es geboten sein, gerade die Standpunkte besonders zu vermitteln, die den Schülerinnen und Schülern fremd sind, da sie etwa von einer kulturellen Minderheit gelebt werden. Drittens gilt das Prinzip der Schülerorientie-



rung, wonach die Schülerinnen und Schüler zur Analyse befähigt werden, um in der Lage zu sein, eigene Interessen in den politischen Prozess mit einzubringen. Die Hessische Verfassung bringt dies beispielhaft auf den Punkt. Dort heißt es in Art. 56 Abs. 3: „Grundsatz eines jeden Unterrichts muss die Duldsamkeit sein. Der Lehrer hat in jedem Fach auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen und die religiösen und weltanschaulichen Auffassungen sachlich darzulegen.“

Der Staat darf sich auch in der Schule nicht mit einer bestimmten Moralvorstellung identifizieren und hat die unterschiedlichen Werte der Elternhäuser zu respektieren. Er darf nicht der Versuchung erliegen, die Kinder und Jugendlichen gleichsam auf eine herrschende Wertanschauung zu verpflichten. Zu Recht spricht Loschelder von der „Ebene pluralistischer Meinungsvielfalt, auf der dem Rechtsstaat und seinen öffentlichen Schulen das Mandat zur verbindlichen Festlegung fehlt“ (Loschelder 2001, S. 11).

c. *Erziehung zur Mündigkeit („sittliche Persönlichkeit“)*

Das BVerfG hat in seiner Rechtsprechung immer wieder auf ein sogenanntes und bereits eingangs erwähntes „Menschenbild des Grundgesetzes“ Bezug genommen. Dieses Menschenbild ist, entsprechend der sich über die Jahrzehnte ändernden Grundrechtsauslegung neu konturiert worden, auch wenn es in den Grundpfeilern der Gemeinschaftsgebundenheit und Individualität stetig geblieben ist. Grundlegend ist die Entscheidung aus dem Jahre 1954 (BVerfG 1954 [1 BvR 459/52], S. 7–27), in der die Gemeinschaftsbezogenheit des Einzelnen besonders betont wurde:

Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum – Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten. Das ergibt sich insbesondere aus einer Gesamtsicht der Art. 1, 2, 12, 14, 15, 19 und 20 GG. Dies heißt aber: der Einzelne muss sich diejenigen Schranken seiner Handlungsfreiheit gefallen lassen, die der Gesetzgeber zur Pflege und Förderung des sozialen Zusammenlebens in den Grenzen des bei dem gegebenen Sachverhalt allgemein Zumutbaren zieht, vorausgesetzt, dass dabei die Eigenständigkeit der Person gewahrt bleibt. (Rn. 29 juris)

In der Suizidhilfeentscheidung von Februar 2020 lag der Fokus dagegen mehr auf der individuellen Selbstbestimmung. In Frage stand, ob zugunsten des Schutzes vulnerabler Personengruppen das Selbstbestimmungsrecht eingeschränkt wer-

den kann. Dort heißt es: „Der Verfassungsordnung des Grundgesetzes liegt ein Menschenbild zugrunde, das von der Würde des Menschen und der freien Entfaltung der Persönlichkeit in Selbstbestimmung und Eigenverantwortung bestimmt ist.“ (BVerfG 2020 [2 BvR 2347/15], S. 286 Rn. 274). Diese verkürzte Sicht auf die Selbstbestimmung kann aber nicht als Schlusspunkt gelesen werden, denn in einem Beschluss von Dezember desselben Jahres (also 2020) wird die Gemeinschaftsbezogenheit wieder anerkannt:

Die Anerkennung der Elternverantwortung findet ihre Rechtfertigung darin, dass das Kind des Schutzes und der Hilfe bedarf, um sich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft zu entwickeln, wie sie dem Menschenbild des Grundgesetzes entspricht (BVerfG 2020 [1 BvR 1395/19], juris Rn. 39).

Man könnte das Menschenbild mit den beiden Komponenten der Individualität und Gemeinschaftsbezogenheit als ‚sittliche Persönlichkeit‘ beschreiben. Die ‚Sittlichkeit‘ umschließt zugleich die Eigenverantwortung, die nur einer freien Person möglich ist und die Bezogenheit auf Mitmenschen.

Was nun lässt sich daraus ableiten? Eine Erziehung zur Mündigkeit setzt die Kenntnis von Werten voraus. Das Angebot muss durchaus auch verschiedene Werte enthalten. Gleichzeitig wäre eine Erziehung zur Beliebigkeit an Werten auch mit negativen Auswirkungen verbunden. Es ist also auszubalancieren, wie viel eigene Position eingenommen werden darf und wie viel beliebige Optionen anzubieten sind. In den Worten von Loschelder liest sich dies so: „Der Lehrer muss also einerseits Position beziehen, andererseits, damit der Wettbewerb der Meinungen nicht manipuliert, der Schüler nicht indoktriniert wird, dafür Sorge tragen, dass sein Eintreten für einen Standpunkt diesem kein Übergewicht, keinen Schein der Verbindlichkeit gibt.“ Nichtidentifikation „bedeutet mithin nicht, dass der Lehrer nicht Partei ergreift, sondern dass er dies erkennbar und zweifelsfrei nicht kraft Amtes tut.“ (Loschelder 2001, S. 12). Maßstabsleitend müsse die Sachlichkeit sein (vgl. Loschelder 2001, S. 12). In der Schule darf den Kindern kein inneres Befürworten von Werten abgefordert werden, sondern immer nur eine äußere Befolgung von Rechtspflichten und Regeln des verträglichen Miteinanders. Schülerinnen und Schüler müssen in ihrer Urteilsfähigkeit geschärft und anerkannt werden, gleichzeitig ist ihnen die Gemeinschaftsgebundenheit der menschlichen Existenz vor Augen zu führen. Eine mündige sittliche Person ist in der Lage, die Auswirkungen des eigenen Wollens und Handelns für sich und andere zu reflektieren.

## 7 Fazit

So selbstverständlich die Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag politisch gefordert und in den Landesverfassungen und Schulgesetzen (in unterschiedlichem Umfang) ausbuchstabiert wird, so sehr sind die Erfordernisse des staatlichen Schulaufsichtsrechts, des Elternrechts und des Rechts des Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit in einem neutralen Verfassungsstaat in einen schonenden Ausgleich zu bringen.

Bildung lässt sich nicht wertfrei denken, da Bildung mehr ist, als die Vermittlung von Rechtschreibkenntnissen und mathematischen Formeln. Andererseits ist dem Staat kein umfassender Erziehungsauftrag gegeben, vielmehr liegt dieser zuvörderst in der Hand der Eltern. Damit begrenzt sich auch der Wertevermittlungsauftrag. Auch Wertevermittlung ist in erster Linie Aufgabe und Vorrecht des Elternhauses, der Staat tritt hier nur ergänzend hinzu. In der Schule geht es um eine Wertekennntnisgabe, und soweit es um Staatsziel- und Staatsstrukturbestimmungen sowie grundrechtlich verbürgte Werte geht, dürfen diese auch als rechtlich verbindlich und vorbildhaft dargestellt werden. Demokratieerziehung darf also nachdrücklich erfolgen. Jedoch darf den Schülerinnen und Schülern keine innere Befürwortung abverlangt werden, sondern (wie auch sonst im Staate) lediglich eine äußere Rechtsbefolgung. Vor allem geht es neben einer Kennntnisgabe von Werten auch darum, die Pluralität an Werten darzustellen, ihre Streitbarkeit zu betonen und die Tatsache, dass Gesellschaften zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Werte als leitend angesehen haben. Diese Erziehungsaufgabe wird im Rahmen der Schule nicht nur durch den Unterricht wahrgenommen, sondern maßgeblich auch durch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband trotz unterschiedlicher Vorstellungen eines guten Lebens und anzustrebender ‚Werte‘ miteinander täglich auskommen müssen. Die Toleranz vor dem Andersdenkenden, also die Akzeptanz einem selbst fremder Lebensentwürfe und Werte, wird hier ganz praktisch eingeübt.

Die Schülerinnen und Schüler sind also vor allem zu urteilsfähigen sittlichen Persönlichkeiten heranzubilden. Ein Staat, der die (Werte-) Erziehung in den Schulen in umfassender Weise an sich zöge bei gleichzeitiger mit Sanktionsmechanismen belegter institutioneller Schulpflicht, entspräche nicht dem Bild eines freiheitlichen Verfassungsstaates. Gleichzeitig ist der Staat darauf angewiesen, dass sich in ihm eine Gesellschaft formt, die sich in einem demokratischen Verfahren auf gemeinsame Regeln verständigt, die vielfach Ausdruck bestimmter Wertüberzeugungen sind. Doch wie schon Böckenförde wusste, kann der Staat diese Voraussetzungen, von denen er lebt, nicht erzwingen, ohne sich selbst als

freiheitlichen Staat aufzugeben (vgl. Böckenförde 1976, S. 60). Fördernd einsetzen aber kann er sich für sie (vgl. Böckenförde 2002, S. 20), auch gerade durch schulische Bildung, die nicht zwingt, sondern sich durch Toleranz auszeichnet und nicht zuletzt durch ein an den gelehrten Maßstäben selbst ausgerichtetes Handeln der Lehrkräfte überzeugt.

## Literatur

- Berglar, Peter (1970). Wilhelm von Humboldt. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: E.-W. Böckenförde, Staat, Gesellschaft, Freiheit: Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 42–64
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2002). „Der freiheitliche säkularisierte Staat ...“. In: S. Schmidt und M. Wedell (Hrsg.), „Um der Freiheit Willen ...“ – Kirche und Staat im 21. Jahrhundert. Festschrift für Burkhard Reichert. Freiburg: Herder, S. 19–23
- Brosius-Gersdorf, Frauke (2016). Religiös-weltanschauliches Elternrecht versus staatliches Schul- und Wächteramt: Eine Vermessung am Beispiel von Homeschooling. In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht (ZevKR), 61:2, S. 141–161
- Guckelberger, Annette (2006). Ganztagschule und elterliches Erziehungsrecht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 54:1, S. 11–28
- Herzog, Roman (1997). Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt, 5. November 1997. [https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105\\_Rede.html](https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105_Rede.html) [30.11.2023]
- Hofmann, Hans (2023). Werteerziehung in der Schule: Das Spannungsfeld von elterlichem Erziehungsrecht, Schulpflicht, staatlichen Bildungszielen und Neutralität des Staates. In: A. K. Weilert (Hrsg.), Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele, S. 143–166
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1903). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: A. Leitzmann (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Band 1. Berlin: Behr, S. 97–254
- Huster, Stefan (2017). Die ethische Neutralität. Tübingen: Mohr Siebeck, 2. Aufl.
- Kämmerer, Jörn Axel und Kotzur, Markus (Hrsg.) (2021). Grundgesetz-Kommentar. Band 1. München: C.H. Beck, 7. Aufl.

- Kalckreuth, Moritz von (2023). Werterfahrung und ‚moralische Reife‘. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 23–44
- Kirste, Stephan (2023). Werte im Recht. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 83–110
- Klafki, Wolfgang (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 91–104
- Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz, 5. Aufl.
- Ladenberg-Roberg, Michael von (2021). *Elternverantwortung im Verfassungsstaat*. Tübingen: Mohr Siebeck
- Loschelder, Wolfgang (2001). Grenzen staatlicher Wertevermittlung. In: *Zeitschrift für Beamtenrecht (ZBR)*, 49, S. 6–14
- Mandry, Christof (2023). Der Wertbegriff in der katholischen Moraltheologie. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 45–60
- Ossenbühl, Fritz (1978). *Rechtliche Grundfragen der Erteilung von Schulzeugnissen*. Berlin: Duncker und Humboldt
- Polke, Christian (2023). Werte: Ein Stiefkind evangelischer Ethik? In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 61–80
- Raithel, Jürgen; Döllinger, Bernd und Hörmann, Georg (2009). *Einführung Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl.
- Schlette, Magnus (2023). Axiologische Differenz: Eine handlungstheoretische Unterscheidung zwischen Werten und Gütern. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 3–22
- Schmidt-Aßmann, Eberhard (2015). Verfassungsfragen staatlicher Gewissensbildung: Zur Verantwortung des Staates für eine freiheitliche Ausbildung des kollektiven und des individuellen Gewissens. In: St. Schaede, Th. Moos (Hrsg.), *Das Gewissen*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 81–118
- Seebold, Elmar (2011). Wertin. In: Friedrich Kluge (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin und Boston: De Gruyter, 25. Auflage, S. 983
- Seckelmann, Margrit; Kirsten, Paula und Steffen, Dorothea (2023). Gibt es „Werte des Grundgesetzes“?. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule:*

- Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele, S. 111–126
- Uhle, Arnd (2020). In: V. Eppin und Chr. Hillgruber (Hrsg.), Grundgesetz Kommentar. München: C.H. Beck, 3. Aufl., Art. 6, S. 290–343
- Weilert, A. Katarina (2022). Ressortforschung. Tübingen: Mohr Siebeck
- Weilert, A. Katarina (Hrsg.) (2023). Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele. Tübingen: Mohr Siebeck

## Gerichtsentscheidungen

- BVerfG, Urteil vom 20. Juli 1954 – 1 BvR 459/52 –, BVerfGE 4, S. 7–27
- BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 15. Januar 1958 – 1 BvR 400/51 –, Rn. 1–75, BVerfGE 7, S. 198–230
- BVerfG, Beschluss vom 20. Dezember 1960 – 1 BvL 21/60 –, BVerfGE 12, S. 45–61
- BVerfG, Beschluss vom 17. Dezember 1975 – 1 BvR 428/69 –, BVerfGE 41, S. 65–88
- BVerfG, Beschluss vom 21. Dezember 1977 – 1 BvL 1/75 –, BVerfGE 47, S. 46–85
- BVerfG, Nichtannahmebeschluss vom 29. April 2003 – 1 BvR 436/03 –, BVerfGK 1, S. 141–145
- BVerfG, Urteil vom 24. September 2003 – 2 BvR 1436/02 –, BVerfGE 108, S. 282–340
- BVerfG, Nichtannahmebeschluss vom 31. Mai 2006 – 2 BvR 1693/04 –, BVerfGK 8, S. 151–159
- BVerfG, Nichtannahmebeschluss vom 8. November 2016 – 1 BvR 3237/13
- BVerfG, Beschluss vom 14. Januar 2020 – 2 BvR 1333/17 –, BVerfGE 153, S. 1–72
- BVerfG, Urteil vom 26. Februar 2020 – 2 BvR 2347/15 –, BVerfGE 153, S. 182–310
- BVerfG, Nichtannahmebeschluss vom 15. Dezember 2020 – 1 BvR 1395/19
- BVerwG, Urteil vom 17. Juni 1998 – 6 C 11/97 –, BVerwGE 107, S. 75–95
- BVerwG, Urteil vom 11. September 2013 – 6 C 12/12
- BVerwG, Urteil vom 11. September 2013 – 6 C 25/12 –, BVerwGE 147, S. 362–379
- Bayerischer Verwaltungsgerichtshof, Beschluss vom 2. August 2007 – 7 ZB 07.987
- Bayerischer Verwaltungsgerichtshof, Beschluss vom 11. November 2008 – 7 CS 08.1237
- Oberverwaltungsgericht der Freien Hansestadt Bremen, Urteil vom 3. Februar 2009 – 1 A 21/07
- OLG Hamm, Beschluss vom 11. Oktober 2019 – II-3 UF 116/19
- VG Lüneburg, Urteil vom 25. Oktober 2016 – 4 A 90/15

## Autorin

**PD Dr. A. Katarina Weilert.** Wissenschaftliche Referentin an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST), Institut für interdisziplinäre Forschung, und Privatdozentin an der Juristischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Deutsches Staats- und Verfassungsrecht, Rechtsethik und Menschenrechte sowie Völker- und Europarecht.  
[katarina.weilert@fest-heidelberg.de](mailto:katarina.weilert@fest-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse:

PD Dr. A. Katarina Weilert

Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST)

Institut für interdisziplinäre Forschung

Schmeilweg 5

69118 Heidelberg

## Diversität als neuer moralischer Wert im Bildungsplan Baden-Württemberg nach der Einführung der Leitperspektive BTV

**Zusammenfassung.** Mit der Einführung von Leitperspektiven in den baden-württembergischen Bildungsplan rücken 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. Die Analyse des Diversitätsbegriffs hinsichtlich seiner Verwendung und Definition offenbart eine Verkürzung auf die Themen *kulturelle Differenz* und *Behinderung*. Überdies zeigt sich eine Erhöhung des Begriffs zum Metagut, womit eine Hypermoralisierung einhergeht: Der Begriff *Diversität* wird nicht mehr zur Beschreibung von sozialen Tatbeständen verwendet, sondern askriptiv – im Sinne einer moralischen Haltung – gebraucht. Gleichzeitig verschiebt sich im Diskurs die Verantwortung für die Einlösung dieses Metaguts hin zum Individuum, insbesondere zu den Lehrkräften, womit das Versprechen einhergeht, soziale Herausforderungen im Schulsystem, wie etwa Bildungsungleichheit, zu lösen.

**Schlagwörter.** Diversität, Moral, Kategorisierung in der Schule, Leitperspektiven

### Diversity as a New Moral Value in the Education Plan of Baden-Wuerttemberg after the Introduction of BTV as Guiding Perspective

**Abstract.** With the introduction of the guiding perspectives to the Baden-Wuerttemberg-curriculum, the concepts of diversity and variety is becoming more central to teaching. The article undertakes a discourse analysis of documents related to the introduction of the guiding perspective BTV (= Education for Tolerance and Acceptance of Diversity). The term diversity is analysed for its



use and definition, whereby its shortening to the topics of “cultural difference” and “disability” is noted. In this context, the term diversity is no longer used to describe social facts, but ascriptively in the sense of a moral stance, with the promise of solving social ills in the school system, such as educational inequality. The discourse thereby shifts the responsibility for redeeming this metagood to the individual, especially the teachers.

**Keywords.** Diversity, Morals, Categorisation in School Settings, Curriculum

## 1 Einleitung

Mit der Einführung der Leitperspektiven in den Bildungsplan Baden-Württembergs (BaWü) im Jahr 2016 wurden die Grundlagen für die Vermittlung einer bestimmten Perspektive auf die Wirklichkeit gelegt. Neben der Einführung des verpflichtend umzusetzenden Demokratieleitfadens werden die Prinzipien der Nachhaltigkeit und der Toleranz gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt als wegweisend für das Handeln der Zukunft gesehen. Damit rücken Werte in den Fokus des Bildungsplans, die zuvor in dieser Deutlichkeit nicht konstatiert wurden. Diversität und Vielfalt sind im Bereich der Schule derzeit also hoch im Kurs. Mit dem Gefühl einer Zunahme von Diversität und Vielfalt, nimmt auch die Präsenz des Themas *Umgang mit Vielfältigkeit* zu. Gerade mit der Einführung der Leitperspektive BTW (Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt), erscheint ein Blick darauf nötig, wie der Begriff verwendet wird und was er in BaWü bedeutet. Dabei muss beachtet werden, dass es in der Diskussion um Diversität um mehr als pragmatische Handlungsvorschläge geht. Mit dem Begriff der Diversität wird die Hoffnung auf die Lösung anderer gesellschaftlicher Probleme, wie etwa die Bildungsungerechtigkeit des deutschen Schulsystems (vgl. Geißler und Weber-Menges 2010) oder die wahrgenommenen Probleme fehlender Integration (vgl. Braun 2018), verbunden. Deshalb kann der Begriff der Diversität im Diskurs des Schulsystems als ein Dispositiv verstanden werden, das als Metagut fungiert (vgl. Nieswand 2020) und nicht mehr zur eigentlichen Beschreibung von faktischen Begebenheiten in den Schulklassen verwendet wird.

Den Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildet daher, dass Diversität selbst und nicht nur ihre Akzeptanz in den politischen Dokumenten des unserer Analyse zugrundeliegenden Korpus zu einem moralischen Wert erhoben wird. In diesen Dokumenten wird der bisherige Umgang mit Diversität und Vielfalt als fehlerhaft beschrieben und die Verantwortung für die Beseitigung von Diskriminierung und Vorurteilen beim Einzelnen gesucht (vgl. Sturm 2015). So wird mit Diversität das

moralisch Gute verbunden, wodurch der Begriff normativ aufgeladen wird und so seine deskriptive Funktion und wertneutrale Beschreibung von Gegebenheiten in Schule und Gesellschaft verliert. Der Begriff der Diversität bzw. Vielfalt bleibt in den politischen Verlautbarungen ebenso wie in Anwendungsempfehlungen für den Schulalltag vage (vgl. z. B. KIT 2016). Die Ergebnisse unserer Analysen weisen auf eindeutige Tendenzen zur Fokussierung auf sogenannte kulturelle Unterschiedlichkeit auf (vgl. Shah und Mulhiatin 2015; Aicher-Jakob und Aschenbrenner 2016). Damit entsteht ein ambivalenter Begriff: In den Absichtserklärungen der Dokumente und ihren theoretischen Passagen wird Diversität als etwas beschrieben, das viele Facetten umfasst, in den Vorschlägen zur Umsetzung dominieren jedoch die Themengebiete *kulturelle Andersheit* sowie *Behinderung* und *Inklusion*.

## **2 Zur Diversität im Bildungssystem**

Beginnen wir mit der Trivialität, dass Menschen unterschiedlich sind und durch diese Unterschiede Vielfalt entsteht. Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Begriffe Vielfalt, Heterogenität und Diversität heute in vielen Zusammenhängen synonym benutzt werden (vgl. Budde 2015, S. 99). Allen drei Termini – in deren derzeitiger Ausprägung – liegt die Idee einer zunehmenden Heterogenisierung der Gesellschaft zugrunde, die sich aber statistisch nicht bestätigen lässt (vgl. Salzbrunn 2014; Vertovec 2007). Auch wurde zurecht darauf hingewiesen, dass Deutschland nicht erst eine Migrationsgesellschaft wurde, sondern eine solche schon seit Jahrzehnten ist (vgl. Gogolin, Krüger und Potratz 2010). Eine Antwort auf die daraus resultierende Vielfalt ist die inklusive Pädagogik. Inklusion ist dabei als eine „Maßnahme und Lösung“ (Fromm 2019, S. 9) für den Umgang mit von Diversität geprägten Lerngruppen zu verstehen.

Das erscheint zunächst als erstrebenswertes Ziel. Wer möchte auch gegen eine – im deskriptiven Sinne – radikal am Individuum orientierte inklusive Pädagogik argumentieren? Eine Suche nach Möglichkeitsbedingungen einer gelingenden Inklusion in den Schulen führt jedoch zu dem Umstand, dass Schulen – entsprechend der derzeit vorherrschenden Grammatik (vgl. zu diesem Konzept Tyak und Torbin 1994) – zur Homogenisierung ihrer Eintrittspopulation gezwungen sind, da Kinder durch ihre kulturelle und familiäre Sozialisation ungleich auf die Schule vorbereitet werden (vgl. Luhmann 2002, S. 126; empirisch s. a. Thiersch 2014; Krüger und Deppe 2014). Analog zu den für Taylors Konzept des *social imaginary* (2002) gültigen Mechanismen liegt dem gegenwärtigen Diversitätsverständnis die Vorstellung zugrunde, dass Diversität in einer Gruppe dann entsteht, wenn Mitglieder von einem vermeintlich merkmalsneutralen Normaltyp abwei-

chen (vgl. Nieswand 2020, S. 8). Dabei tut sich ein Paradox auf, dass im Anschluss an Helspers Antinomien (vgl. ders. 2004) als *Pluralismus-Singularismus-Problem* beschrieben werden könnte: Wird lediglich auf die Anerkennung oder Nichtanerkennung von Individuen als eben solchen abgestellt, so bleibt der Einfluss institutioneller Settings unbeleuchtet. Erforderlich wäre ein Umdenken bei der Betrachtung von Ungleichheit im Sinne einer stärkeren Inblicknahme institutioneller Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Veränderungen (vgl. Gomolla 2009) sowie politisch-systemischer Aspekte.

Die Idee, der Diversität in Organisationen zu begegnen, kann auf das Konzept des *Diversity Managements* zurückgeführt werden. Es zielt darauf ab, einen Nutzen aus der wachsenden demografischen Vielfalt der Belegschaft von Unternehmen und deren Zielgruppen zu ziehen (vgl. Nieswand 2020, S. 2). Dieser Umstand führt dazu, dass für das Diversity Management ein diskursives Netzwerk aus Neoliberalismus, Globalisierung und demografischem Wandel prägend ist (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund problematisieren Emmerich und Hormel (2013) den Transfer von Diversitätsdiskursen aus der Management-Literatur auf schulische Settings, indem sie aufzeigen, dass so die Hoffnung einer Fortführung antirassistischer und interkultureller Ansätze genährt wird, sich aber faktisch tradierte Klassifikationsmuster verfestigen. Dieser strukturelle Befund spiegelt sich auch in Analysen wider, die sich mit Aspekten der Schulpraxis beschäftigen. So fragen bspw. Paraschou und Soremski, ob sich mit der größtenteils stereotypisierenden Art und Weise des symbolischen Umgangs mit Migration in Schulbüchern Heterogenität als gesellschaftliche *Normalität* verstehen lässt und die Vielfalt der Lebenswelten überhaupt gleichwertig anerkannt werden (2022, S. 277). Desweiteren gelangt Gaus zu dem Ergebnis, dass die schulische Inklusion von sozio-ökonomisch benachteiligten Kindern weiterhin aussteht (vgl. 2019, S. 16). Die Komplexität der Forderung nach einer diversitätssensiblen Schule steht auch dem Befund gegenüber, dass „unser nicht inklusives hierarchisches Schulsystem [...] einen nicht unbeträchtlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Spaltung leistet“ (Böttcher 2021, S. 430). Es scheint also eine Differenz zwischen dem im Bildungsplan 2016 politisch geforderten Anspruch und der pädagogischen Wirklichkeit zu geben.

Auf *politisch-systemischer Ebene* sei damit die Frage aufgeworfen, warum die Politik etwas fordert, was unter den gegebenen Umständen anscheinend nur schwerlich umsetzbar ist. Nebst der Tatsache, dass Deutschland im Hinblick auf die Bildungsausgaben im internationalen Vergleich unterhalb des OECD-Durchschnitts liegt (vgl. OECD 2021, S. 289–301) ist aber bekannt, dass ein gelingender Umgang mit Vielfalt höhere finanzielle Ausgaben erfordert (vgl. Klemm 2012). Ergänzend zum Hinweis auf innersystemische Potentiale ist zu bemerken, dass lineare Maßnahmen wie eine verbesserte Ausbildung von Lehrkräften und ein

Zuwachs an Planstellen nicht ausreichen würden, um die multidimensionale Benachteiligung im Bildungssystem auszugleichen (vgl. ebd., S. 18), sondern eine generelle Verbesserung der Lebensverhältnisse in benachteiligten Sozialräumen nötig ist (vgl. Schräpler und Weishaupt 2019, S. 14).

Aus dem Vorangegangenen lässt sich ableiten, dass für eine gelingende diversitätssensible Schule (a) politische Steuerung zu großen Teilen die Bereitstellung von finanziellen Ressourcen bedeutet und es (b) an dieser Bereitstellung offenbar fehlt. Stattdessen, so die hier verfolgte These, wird (c) Diversität politisch zu einem moralischen „Metagut“ (Nieswand 2020, S. 1) erklärt. Ein solches „setzt diejenigen, die sich damit schmücken, in ein gutes Licht und erlaubt es, Meinungsäußerungen und Maßnahmen in seinem Namen zu begründen und zu rechtfertigen“ (ebd., S. 7–8). Somit wird ein Metagut dazu verwendet, bestimmte Vorstellungen und Bilder von Diversität als moralisch positiv und wünschenswert darzustellen. Desweiteren lassen sich mit Nieswand Metagüter als übergeordnete Rahmungen konzeptualisieren, innerhalb derer verschiedene moralische Werte und Ziele platziert werden können. Als Referenzpunkt für das moralisch Gute dient dabei oft ein merkmalsneutraler Typ (s.o.), dessen Abweichungen als Diversität bestimmt werden. Auf politischer Ebene entsteht durch solche diskursiven Manöver eine Hypermoral, die Einwände an der verfolgten Agenda zumindest erschweren. Analog dazu Faller (2019, S. 245–246), dass der Begriff Bildungsgerechtigkeit politisch nicht nur dazu dient, Gerechtigkeit und Bildung zu bewirken, sondern auch als bildungspolitisches Machtinstrument fungiert.

Im Sinne einer begründungsethischen Perspektive und anknüpfend an Foucaults Feststellung, dass jedes „Erziehungssystem eine politische Methode [ist], die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern“ (2017, S. 30), wäre zu fragen, welche Prämissen den politischen Forderungen zugrunde liegen, die im Bildungsplan 2016 formuliert wurden. Dazu wird hier folgende These ins Feld geführt: Die Politik trägt die Verhandlung des Diversitätsdiskurses in die Schulen. Da aber weder die Politik noch die Schulen reaktionsfähig sind, stellen die von uns untersuchten politischen Dokumente einerseits auf eine Moralisierung von Diversität ab und überantworten andererseits die Umsetzung von Diversität der einzelnen Lehrkraft. Im Folgenden soll eingehender betrachtet werden, wie Diversität im Textkorpus verhandelt wird.

### 3 Methodologie und Methode

Um die Konstruktion und Verwendung des Begriffes Diversität nach Einführung der Leitperspektive BTV zu untersuchen, wurde ein Korpus von zehn Dokumenten aus dem Zeitraum 2015–2022 zusammengestellt. Die Dokumente wurden mittels Schlagwortsuche („Diversität“, „Bildung für Toleranz und Vielfalt“, „Diversität Schule“/„BTV Schule“, „Diversität Unterricht/BTV“, „Diversität Schüler:innen/BTV“, „Diversität Lehrkräfte/BTV“) auf den Seiten der Kultusministerkonferenz, des Kultusministeriums Baden-Württembergs, des Landesbildungsservers, des Landtags von Baden-Württemberg, des Karlsruher Instituts für Technologie (=KIT) sowie der Gewerkschaften GEW und VBE gesucht. Zunächst resultierten daraus 42 Dokumente.

Auswahlkriterien für das Korpus waren, dass die Dokumente von einer staatlichen Stelle erstellt wurden oder von dieser zur Anwendung empfohlen werden und aus dem Land Baden-Württemberg stammen oder sich auf dieses beziehen. Außerdem wurden Dokumente aufgenommen, die für die direkte Anwendung durch Lehrkräfte entworfen wurden oder Handlungsratschläge bzw. Anweisungen an Lehrkräfte beinhalten. Ebenfalls in das Korpus aufgenommen wurden die Beschreibungen zur Umsetzung der Leitperspektiven in den Fächern Religion aller Denominationen, Ethik, Geschichte, Erdkunde, AES, Biologie, Gemeinschaftskunde und Kunst im Bildungsplan für die Sek I in Baden-Württemberg (vgl. MKJS 2016b). Außerdem sind Umsetzungsbeispiele aus dem Fach Geschichte eingeflossen, die unter dem Titel *Fenster zur Welt* auf dem Landesbildungsserver zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Landesbildungsserver o. J. b) und einen ausgeprägten Bezug zur Diversität im Unterricht aufweisen. Erweitert wurde das Korpus um wenige nicht-staatliche Quellen, die sich mit dem Themenkomplex im weiteren Sinne beschäftigen und sich auch auf den Bereich der Schule beziehen. Dazu zählen bspw. Veröffentlichungen der GEW. Sie wurden aufgenommen, weil GEW-Unterrichtsentwürfe und -Themenhefte insbesondere zum Umgang mit sexueller Vielfalt in einer kleinen Anfrage an den baden-württembergischen Landtag explizit Erwähnung fanden (vgl. Born 2018). Auf diese Weise ergab sich die finale Anzahl von zehn Dokumenten, die Gegenstand der folgenden Analyse sind.

An dieser Stelle könnte nun die Frage aufkommen, was das zusammengestellte Korpus zu einem Diskurs macht. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass hier nicht etwa ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs, sondern ein politischer Spezialdiskurs analysiert wird, in dem der pädagogisch umzusetzende Diversitätsbegriff diskursiv umkämpft ist. Aus dieser Perspektive betrachtet gilt, dass jeder Diskurs in einem diskursiven Kontext stattfindet und insofern immer Bestandteil eines

größeren Diskurses ist, der nicht wirklich vollständig darstellbar ist (vgl. Jäger 2015, S. 128). So wäre es bspw. nicht möglich, den gesamtgesellschaftlichen, auf die Schule bezogenen, Diversitätsdiskurs zu analysieren. Stattdessen können immer nur kontextbezogene Diskursstränge analysiert werden. Für die vorliegende Analyse ist deshalb zentral, sich auf den unmittelbaren diskursiven Kontext eines zu untersuchenden Diskursstranges zu beschränken. Dieser unmittelbare Kontext ergibt sich aus der Einleitung (1) sowie der theoretischen Rahmung (2) des vorliegenden Beitrages. Der hier analysierte Diskursstrang, in Form der politischen Dokumente zum Umgang mit Diversität in den Schulen, ist hier also Ausschnitt des umfassenderen Diversitätsdiskurses zu lesen.

Nach der Zusammenstellung des Korpus wurde dieses einer kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2015) unterzogen. Im Zuge der Vorarbeiten dazu wurde zunächst der institutionelle Kontext analysiert, in dem die Texte erschienen (vgl. ebd., S. 99–101). Im Anschluss daran wurde die Text-Oberfläche auf deren Sinn-einheiten und angesprochenen Themen hin bearbeitet (vgl. ebd., S. 101–102). Schließlich wurden zum einen die sprachlich-rhetorischen Mittel, wie z.B. Argumentationsstrategien, Logik und Komposition sowie Implikationen, Symboliken und Akteure herausgearbeitet und inhaltlich-ideologische Aussagen, wie z.B. das Menschenbild und das Gesellschaftsbild vergegenwärtigt (vgl. ebd., S. 103–108). Sodann wurden die ausgewählten Dokumente mittels einer Strukturanalyse auf ihre sprachlich-diskursiven, handlungsdiskursiven und sichtbarkeitsdiskursiven Ebenen hin analysiert (vgl. ebd., S. 117). Anschließend erfolgte die Feinanalyse der Texte, wobei folgende, an Jäger (2015, S. 109) angelehnte Fragen leitend waren: Welche Botschaft vermittelt dieses Diskursfragment im Hinblick auf Diversität? Welche sprachlichen Mittel bedienen sich die Autor:innen, um Diversität diskursiv zu verarbeiten? Welche Wirksamkeit im Hinblick auf die Veränderungen von Diskurspositionen im Themenbereich Diversität beabsichtigen die Autor:innen? Welche gesellschaftlichen Bedingungen gehen in den Diversitätsdiskurs ein? Wie wird Bezug auf politische und pädagogische Ereignisse die Diversität genommen? Damit wurde das Ziel verfolgt, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Diversität jeweils verstanden und welcher Umgang mit ihr als angemessen gesehen wird. Nachdem sich abzeichnete, dass die Begriffe Diversität, Vielfalt und mancherorts auch Heterogenität in den Dokumenten mehr oder minder synonym verwendet wurden, wurden diese Termini bei der Korpusauswahl und -analyse gleichberechtigt behandelt. Ein Befund dabei war, dass die Texte einen engen Zusammenhang zwischen Kultur, Werten und Sprache erkennen ließen, auf den noch näher einzugehen sein wird. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass der Diversitätsbegriff zumeist durch eine Auflistung möglicher Merkmale definiert wird. Methodisch bediente sich die Analyse Aspekten der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996). Im Einzelnen waren das erstens das *mini- und maxi-*

*male Kontrastieren*, um diskursive Aussagen zunächst zu unterscheiden und die Gemeinsamkeiten der in den Texten vorfindbaren Aussagen herauszuarbeiten. Zweitens kam das Codieren zum Einsatz. Das Kontrastieren und Codieren wurde mit der Analysesoftware MAXQDA durchgeführt. Die Überschriften der Teilkapitel des Kapitels 4 stellen jeweils die Codes dar, die während der Analyse vergeben wurden. Aus Gründen des Umfangs wurden aus den Texten nur solche Textstellen exemplarisch zitiert, an denen die jeweils rekonstruierte Aussage besonders gut zu zeigen ist.

Im Folgenden wird Diversität als ein Dispositiv beschrieben. Begründet wird dies durch die Struktur des sich um den Begriff entwickelnden Diskurs: Es herrscht eine starke Ausrichtung der Texte auf eine Handlungsebene der Adressaten vor, womit sich eine Verknüpfung von Aussage und Handlung ergibt. Somit handelt es sich nicht nur um eine einfache Sammlung von Ideen oder Meinungen, sondern um ein komplexes System von Wissen, Macht und Praktiken, das die Art und Weise beeinflusst, wie Diversität in Bildungseinrichtungen wahrgenommen, verstanden und umgesetzt wird.

## 4 Analyse und Diskussion

### 4.1 Diversität: Zur Verwendung des Begriffs in den Dokumenten

Ausgangspunkt der untersuchten Dokumente ist das Bemühen um einen neuen Umgang mit der als zunehmend gedeuteten sozialen Vielfalt. So heißt es zum Beispiel im Begleitheft zum Bildungsplan: „Nichts braucht ein Bildungssystem in Zeiten gesellschaftlicher Herausforderungen und rasanten sozialen Wandels mehr als einen Bezugsrahmen, der gesellschaftlicher Trägheit entgegentritt und doch gleichzeitig ein differenziertes Angebot für Orientierungswissen und Wertevergewisserung macht“ (MKJS 2016c, S. 15). An dieser Stelle sei erwähnt, dass diejenigen Zitate, die lediglich als Beleg für im Text getroffene Aussagen betreffen, in Fußnoten angegeben wurden. Diese Entscheidung wurde getroffen, um die Lesbarkeit der Analyse zu verbessern. Exponate, die als Analysematerial dienen, wurden direkt in den Text eingebaut.

Während der Analyse wurde deutlich, dass es sich in der diskursiven Verwendung des Begriffs „Diversität“ um ein Dispositiv handelt, das sich in seinem Inhalt nur schwer greifen lässt. Ein Dispositiv deshalb, weil der Begriff nicht nur inhaltliche Glaubenssätze eines Diskurses umfasst, sondern ein Amalgam aus unterschiedlichen Wahrheiten ist, die aus Überschneidungen wie etwa dem Diskurs um Inklusion oder Integration stammen. Dies zeigt sich beispielsweise im MOOC-

Kurs zur Einführung der Leitperspektive BTV: Hier wird der Umgang mit Diversität erst theoretisch erläutert und dann an Beispielen aus dem Bereich der Inklusion bzw. dem Umgang mit Migration verdeutlicht. So wird im Interview mit einer Gymnasiallehrkraft über die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften gesprochen – eine Thematik, die sich ausführlich im Inklusionsdiskurs findet. Auf die Frage, was denn sonst noch für sie zu Diversität gehöre, antwortet die Lehrkraft mit Aussagen und Thematiken aus dem Integrationsdiskurs bzw. dessen später noch zu erläuternden Verbindung mit dem Wertediskurs.<sup>1</sup> Die Texte, die sich mit Diversität beschäftigen, kreisen insgesamt häufig um die eigentlich mit dem Diskurs der Integration und Migration verbundenen Begriffe Sprache, Kultur, Religion und Werte. Insgesamt thematisiert die Mehrheit der Korpustexte vor allem diese zwei Aspekte von Diversität: *kulturelle Andersheit* bzw. den sogenannten *interkulturellen Kontakt* und *Behinderung*. Die Diskussion von Kultur ist dabei dominant. Exemplarisch zeigt sich dies im Leitfaden zur Demokratiebildung: Während ‚Inklusion‘ dort nicht und ‚Behinderung‘ lediglich zweimal Erwähnung findet, werden ‚Kultur‘ bzw. kulturelle Unterschiede dreizehnmal in Handlungs- oder Aufgabenvorschlägen angesprochen. Jedoch kann dieser Befund dahingehend relativiert werden, dass 2023 vermehrt Material zum Thema Inklusion auf dem Landesbildungsserver eingestellt wurde und im MOOC zur BTV Inklusion bereits eine stärkere Rolle spielt als im vor 2023 gesichteten Material. Dennoch unterscheiden sich die untersuchten Materialien zu den Themen in qualitativer Hinsicht.

Die meisten der untersuchten Texte erlauben eine Unterscheidung zwischen Aussagen, die sich direkt auf eine Handlungsebene beziehen, also die praktische Umsetzung des Umgangs mit Diversität und einer theoretischen Ebene, auf der vor allem Versuche der Begriffsklärung und normative Aussagen stattfinden. Während sich auf der theoretischen Ebene Bezüge zu fachwissenschaftlichen Themen, wie Intersektionalität oder Identitätskonstruktion finden können, ist die Handlungsebene geprägt durch die Rekursion zu den aus den Diskursen Migration und Inklusion entlehnten Aussagen. Auf der Seite des Landesbildungsservers zum Thema „Interkulturelle Identitätsarbeit“ wird zuerst ein kurzer theoretischer Abriss zur Identitätsentwicklung gemacht und Kulturalisierung

1 „Ja, also die spannende Frage ist schon [...], wie schafft man es, dass verschiedene Meinungen und verschiedene Vorstellungen vom Leben und sowas akzeptiert werden können und auch toleriert werden? Und dann ist natürlich sicherlich das eine, ist eben, dass im Deutschunterricht oder auch im Biounterricht, egal in welchem Unterricht immer wieder thematisiert wird wie ernähre ich mich da und dort und wie ernähre ich mich da und dort. Dann auch im Religionsunterricht, dass verschiedene Glaubensansichten und sowas diskutiert werden. Und man auch, da verschiedene Einrichtungen besucht und dann aber, und das ist sicher von der Schule ganz spannend, sich zu fragen wie leben wir jetzt zusammen?“ (KIT 2016).



abgelehnt: „Monolithische kulturelle Identitäten sind eine Illusion. Den Griechen gibt es nicht, genauso wenig wie die Russin noch den Juden oder den Afrikaner. Das Konzept ist lange überholt und war eigentlich nie existent, gleichwohl ist es immer noch sehr wirkmächtig.“ (LBS o. J. c). Geht es aber um die Umsetzung im schulischen Alltag, ist von „Passungsarbeit“ die Rede:

Identität entwickelt sich im Zusammenspiel zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Erwartungen und der Anerkennung von außen. Um diese immer wieder in Einklang zu bringen, um die eigene Position immer wieder zu entwickeln und anzupassen, bedarf es einer bewussten Auseinandersetzung damit. Andernfalls ist die Gefahr der Orientierungslosigkeit und der Ausgrenzung groß. Diese Passungsarbeit dort zu unterstützen, wo die Orientierung an den kulturellen Angeboten zum großen Teil stattfindet, liegt nahe. Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrkräfte sind Vorbild und Rollenmodell, an denen der einzelne sich abarbeitet (LBS o. J. c).

Durch den Hinweis auf einen Orientierungsbedarf und Rollenvorbilder sowie die Beschreibung der Schule als Ort des kulturellen Angebots wird die Aussage zur Kulturalisierung relativiert und auf eine Vermeidung von Stereotypen reduziert, wie auch der Hinweis an Lehrkräfte unterstreicht, solche zu unterlassen bzw. zu sanktionieren<sup>2</sup>.

Die mit diesen Entlehnungen verbundenen Normalitätsannahmen über die Mehrheit der Schüler bildet die Folie, vor der die zu behandelnde Vielfalt definiert wird. Wie im nachfolgenden Textbeispiel aus einem MOOC – in Bezug auf eine Diskussion über Flüchtlinge – deutlich wird, handelt es sich um eine Vorstellung von Schulklassen, die in der Mehrheit einen christlichen Glauben haben, der Mittelschicht angehören, einsprachig aufwachsen und wenig Kontakt mit Menschen aus anderen Lebenszusammenhängen, insbesondere mit Bezügen in andere Länder haben:

Ich begrüße Sie. Am Beispiel Projekttag zur Flüchtlingssituation möchte ich ihnen eine Möglichkeit aufzeigen, die Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, kurz BTV, an der Schule umzusetzen. Ein solcher

2 Lehrkräfte und Lernende hinterfragen sich hierbei selbst immer wieder diskriminierungskritisch und unterstützen sich gegenseitig in der Bemühung, eigene stereotype Zuschreibungen dem anderen gegenüber bei sich selbst aufzudecken. Sie achten in ihrer Sprache auf Höflichkeit und Respekt und vermeiden Ausgrenzung, z. B. durch die Einteilung in „wir“, „ihr“ und „die da“. Lehrkräfte setzen als Sprachvorbilder die Kommunikationsregeln und lassen Ausgrenzung und Verunglimpfungen nicht unbesprochen und sanktionieren sie gegebenenfalls (vgl. LBS o. J. c).

Projekttag kann in jeder Schulform stattfinden. Was ist die gemeinsame Ausgangssituation dieser Projekte? Im Unterricht werden viele Lehrkräfte beim Thema Flüchtlinge mit Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern konfrontiert. Wo kommen die Flüchtlinge überhaupt her und warum ist dort Krieg? Die kommen zu uns und halten die Hände auf. Können wir in Deutschland überhaupt so viele Flüchtlinge aufnehmen? Wie können wir uns überhaupt mit denen unterhalten und wozu brauchen die alle ein Handy und was geht uns das alles an? Sind das jetzt Moslems oder Islamisten? Ist doch gar kein Problem bei uns kickt sogar einer mit (KIT 2016).

Die Korrelation mit dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs zum Thema Flucht und Integration schwingt in den fiktiven Aussagen in diesem Ausschnitt vor allem in der Bezugnahme auf gelungene Integration durch Teilnahme im örtlichen Vereinswesen mit. Der Umgang mit Diversität wird hier exemplarisch vorgeführt. In der vorgeschlagenen Umsetzung dominiert ein Rückgriff auf essentialisierende und etablierte Strategien, die dem als neu dargestellten Verhältnis zu gesellschaftlicher Diversität entgegenzulaufen scheinen. Exemplarisch lässt sich dies beispielsweise auch am folgenden Ausschnitt zum Thema Radikalisierung zeigen, der die Diskrepanz zwischen in der Schule vermittelten und in einzelnen Familien gelebten Werten als Ursache für die Radikalisierung – insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen – beschreibt:

Jugendlichen, die sich extremistischen politischen oder religiösen Gruppen anschließen, fehlt häufig soziale Sicherheit und ein alternatives Orientierungsangebot: Schule und Familie widersprechen sich in ihren Aussagen über Werte und Haltungen, ohne dass darüber ein Austausch stattfindet. Bei mehrsprachigen Jugendlichen entsteht das Gefühl zwischen zwei (kulturellen) Stühlen zu sitzen. Fehlende Anerkennung, Beachtung oder sogar Ablehnung der eigenen kulturellen Praktiken in der Schule führt die Kinder und Jugendlichen in die Ausgrenzung. Misserfolgsorientierung und soziale Ausgrenzung erzeugen den Wunsch nach Kompensation. Die Jugendlichen suchen nach körperlicher Stärke und/oder Identifikation mit einer Gruppe, die mit destruktiver Überlegenheit und starker Bindung lockt (LBS, o.J.a).

Diversität und Werte sind so schon bei der Konstruktion der sozialen Normalität eng miteinander verbunden. Dies wird noch deutlicher bei der Analyse der Kategorien von Andersheit, die in den Texten zur Diskussion von Vielfalt und deren Implikationen für die schulische Praxis im Vordergrund stehen. Dabei fällt auf, dass in den einleitenden Texten zwar sehr viele und unterschiedliche Kategorien

der Unterscheidung aufgelistet und als Teil von Diversität beschrieben werden<sup>3</sup> (vgl. KIT 2016; Fluhr et al. 2017 S. 6), in der Diskussion und den Umsetzungshilfen jedoch die Frage nach *kulturellen* und *sprachlichen Unterscheidungen* stark dominiert (vgl. KIT 2016, LBS o. J.). Besonders deutlich wird dies an einem Unterschied bei der Gewichtung der angesprochenen Themen: Im Korpusmaterial finden sich 18 Aufgaben oder Handlungsvorschläge, die sich mit kultureller Andersheit befassen, wohingegen Unterschiede bei der sexuellen Orientierung nur zehnmals thematisiert werden. Dadurch wird eine Fokussierung von Diversität in Verbindung mit Migration und gesellschaftlicher Zugehörigkeit deutlich. Die Frage der Zugehörigkeit wird zum Beispiel in Vorschlägen zur Umgestaltung des Schulgebäudes angesprochen:

Das Aufnahmegespräch (vgl. Kap. 4.2), für das die Lehrpersonen sich viel Zeit nehmen müssen, sollte in einem ansprechenden, wenn möglich interkulturell gestalteten Raum stattfinden, in dem sich positive Elemente der Herkunftswelt wiederfinden. Eine Weltkarte, ein kleines „Weltmuseum“ auf dem Flur, eine herzliche Begrüßung in mehreren Sprachen oder auch eine reale Begrüßung in der Herkunftssprache können eine positive Atmosphäre schaffen, die dem Kind oder Jugendlichen und seiner Begleitung Sicherheit gibt (Aicher-Jakob et al. 2016, S. 26).

Diese Handlungsempfehlungen sind nicht allein mit der Brisanz der gesellschaftlichen Thematik „Migration“ zu erklären, sondern verweisen auf eine starke Verknüpfung der Dispositive *Werte, Kultur* und *Sprache* untereinander mit der Thematik Diversität. Aber auch inhaltlich lässt sich eine enge Verbindung feststellen, etwa wenn in einem Text des Landesbildungsservers zur interkulturellen Öffnung der Schulgemeinschaft eine solche hergestellt wird: „Kulturelle Identität: Wahrnehmungen, Gefühle und Handlungen sind Produkte kulturell geprägter Wertsysteme und Traditionen. Sie sind aber auch stetigem Wandel unterzogen“ (LBS o. J. a). Gefühle, Handlungen und Werte (im Verlauf des Dokuments dann auch Sprache) werden hier zu einem Teil der kulturellen Identität. Die Verknüpfung dieser Begriffe mit dem Diversitätsbegriff wird durch die Integration ersterer in der listenartigen Definition von ‚Diversität‘ dokumentiert (vgl. Fußnote 3). Damit verlässt der Begriff der Diversität in den Korpus-texten den Bereich des Deskriptiven und wird nicht mehr nur für die Beschreibung eines Ist-Zustandes verwendet, nämlich der Zusammensetzung der Gruppen, die sich in den Klas-

3 Genannt werden dort regelmäßig Alter, sexuelle Orientierung und Identität, körperliche und geistige Voraussetzungen, familiärer, sozialer und kultureller Hintergrund, religiöse und weltanschauliche Ansichten, Begabung bzw. akademische Leistungsfähigkeit, Migrationserfahrung oder -hintergrund, Sprache, soziale Schicht und Klasse.

senzimmern finden. Dies zeigt sich auch in der zuvor zitierten Handlungsempfehlung von Aicher-Jakob et al. (2016): Kulturelle Vielfalt wird nicht als Ausdruck der Heterogenität jener Menschen dargestellt, die im Schulhaus zusammenkommen, sondern durch die Willensbekundung des Willkommenseins mit positiven Hoffnungen verbunden. Diesem Willkommensein steht in den analysierten Dokumenten jedoch eine andere Botschaft entgegen. Diese findet sich in der Tendenz zur Beschreibung von kultureller Abweichung als etwas, das der Integration bedarf und damit als fremd wahrgenommen wird. Ebenso wie Museen das Seltene und Andersartige sammeln, unterstreicht das „Weltmuseum“ noch einmal die Andersheit der Ankommenden. Damit ist das Willkommensein als bloßen Tolerierens des Fremden, kein egalitäres, sondern ein Aufruf zur Akzeptanz des Außergewöhnlichen. Dieser Nichtvollzug einer konsequenten Abkehr von Ausgrenzungspraktiken soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

## 4.2 Diversität als Metagut

Die in den Korpus-texten vorherrschende Verwendung des Diversitätsbegriffs zeigt, dass der damit verbundenen Debatte eine bipolare Perspektive zugrunde liegt: Einerseits wird ‚Diversität‘ als Beschreibung der Heterogenität von Individuen verwendet und die Kategorien, nach denen sie sich unterscheiden können, in ihrer Vielfältigkeit aufgelistet. Exemplarisch zeigt sich dies im MOOC des KIT: „Es gibt unterschiedliche familiäre Hintergründe, unterschiedliche körperliche Voraussetzungen, Altersgruppen und Geschlechter Menschen mit und ohne Behinderung, um nur einige Aspekte zu nennen. Manche Form von Vielfalt können wir erkennen, andere bleiben im Verborgenen“ (KIT 2016).

Andererseits impliziert der Begriff einen veränderten Blick auf die Realität im Sinne einer Abwendung von zuvor verwendeten Bezügen auf Nationalkultur und Kulturdominanz. So beschreibt der Landesbildungsserver unter der Überschrift „Schule als Ort interkultureller Prozesse“ die Abkehr von der Idee statischer kultureller Identitäten als Paradigmenwechsel:

Monolithische kulturelle Identitäten sind eine Illusion. Den Griechen gibt es nicht, genauso wenig wie die Russin noch den Juden oder den Afrikaner. Das Konzept ist lange überholt und war eigentlich nie existent, gleichwohl ist es immer noch sehr wirkmächtig. Es kommt alltäglich als so genannte ‚positive Diskriminierung‘ daher: „Du bist doch Thailänderin. Da wäre es schön, wenn du im Kostüm auf dem Schulfest einen Tempeltanz zeigen könntest.“ Oder viel öfter als Rassismus: „Der Junge kommt aus Somalia. Den müssen wir erstmal in die Förderklasse stecken.“ Das kann so weit gehen, dass grup-

penbezogene Menschenfeindlichkeit geäußert wird, indem Bezeichnungen für Gruppen hetzerisch als Schimpfwort verwendet werden (LBS, o. J. b)

Der Diversitätsbegriff wird hier moralisch-askriptiv eingeführt. Er beschreibt einen Wunschzustand, in dem die durch die Kategorisierung konstruierte Andersheit zunächst erkannt und dann als gut und gleichwertig gilt. Zwar finden sich immer wieder theoretische Manifestierungen einer Abwendung von alten Methoden, doch werden in den Handlungsempfehlungen weiterhin tradierte Muster fortgeschrieben, wie oben bereits gezeigt wurde. Die daraus resultierende Ambivalenz manifestiert sich exemplarisch in dem in 4.1 zitierten Text zu den Ursachen für die Radikalisierung von Jugendlichen.

Es zeigt sich, dass Vielfalt bzw. Diversität ein moralischer Anspruch an die Schulen und deren Akteur:innen ist: Die Anerkennung von Diversität wird zum Merkmal von Modernität und verspricht die Lösung von herrschenden Konflikten.<sup>4</sup> Deutlich werden moralischer Anspruch und Modernität etwa in der Einleitung zu „Schule und Vielfalt“, wenn die Problematiken der vorherigen Einstellungen, wie sie sich in der interkulturellen Bildung fanden, angesprochen werden und gleichzeitig ein Zukunftsbezug beobachtbar ist: „Diese Fähigkeit [Umgang mit Diversität] ist nicht nur in einer insgesamt komplexer werdenden Welt, sondern insbesondere auch in unserer Gesellschaft, die sich dem Leitbild des Pluralismus im Rahmen des Grundgesetzes verpflichtet hat, unabdingbar.“ (Haggenmüller und Zeitler, 2018, S. 3) Die Erwähnung des Grundgesetzes und die Herstellung einer Verbindung dessen mit einem „Leitbild“ deuten eine moralische Bedeutung des veränderten Umgangs mit Diversität an.

Durch die diskursive Nähe zu Wertdebatten wird die Zwiespältigkeit bei der Verwendung des Diversitätsbegriffs noch einmal unterstrichen: Politisch wird eine neue Anerkennung von Andersheiten ohne Unterscheidung verlangt. Gleichzeitig entspringen die Argumente dafür jedoch der tradierten Normalitätsvorstellung einer homogenen Mehrheitsgesellschaft. An diese Mehrheitsgesellschaft ist immanent auch die Vorstellung von gemeinsamen Werten gebunden, deren Gültigkeit die Forderung nach Integration von scheinbar abweichenden Außenstehenden begründen. Wertedebatten werden oft geführt, wenn die sozialen Probleme, die sie auslösen, sich einer schnellen und adäquaten Lösung durch politische Einflussnahme entziehen (vgl. Schubarth et al. 2017).

4 Die Anforderungen an Lehrkräfte haben sich durch den Anspruch, den Facetten der Vielfalt in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden, nachhaltig verändert. Der professionelle Umgang mit Inklusion kennzeichnet künftig eine allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung (vgl. HRK 2015).

Mit der Forderung nach einem anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit Diversität wird das *social imaginary*<sup>5</sup> der Schule also um einen neuen Wert erweitert. Ein solcher Umgang mit Diversität wird zum Merkmal und zur Werteinstellung der Mehrheitsgruppe. So entsteht ein Metagut – ein Wert, vollständige Verwirklichung positive Auswirkungen auf viele andere gemeinschaftlich anerkannte Werte, wie etwa Toleranz oder Fairness hat. Nieswand (2020) prägt diesen Begriff als Teil einer Moralsoziologie (ders., 2021) und weist seine Anwendbarkeit auf den allgemeinen Diversitätsdiskurs nach. Gleiches findet sich auch im hier untersuchten Ausschnitt des schulischen Diversitätsdiskurses. Die Anerkennung von Diversität im neuen Sinne bedeutet demnach die Lösung von gesellschaftlichen Konflikten. Zeigen lässt sich dies im Vorwort zu „Schule und Vielfalt“:

Das Kernanliegen der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ ist die Förderung von Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wert-schätzung von Verschiedenheit. [...] Diese Fähigkeit ist nicht nur in einer insgesamt komplexer werdenden Welt, sondern insbesondere auch in unserer Gesellschaft, die sich dem Leitbild des Pluralismus im Rahmen des Grundgesetzes verpflichtet hat, unabdingbar. In diesem Zusammenhang sollen den Lehrerinnen und Lehrern Materialien an die Hand gegeben werden, die bei den Schülerinnen und Schülern zu einer Bewusstseinsbildung gegenüber Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus beitragen sowie eine entsprechende Handlungskompetenz und das Eintreten für demokratische Werte fördern. (Haggenmüller und Zeitler 2018, S. 3)

Es wird ein Zusammenhang zwischen der Anerkennung von Diversität und dem Eintreten für demokratische Werte hergestellt. Mit der Erfüllung des Anspruches der Anerkennung von Diversität ist also ein größeres gesellschaftliches Ziel, nämlich die Sicherung der Gesellschaftsform verbunden. Diversität wird damit zum Metagut, da sie das Gute sichert und eine existentielle Bedrohung verhindert (vgl. Nieswand 2021). Verbunden mit dieser Vorstellung ist auch eine Normalitätsvorstellung von geteilten und generell anerkannten demokratischen Werten, die sich aber in Gefahr befinden. Damit verbunden ist auch eine imaginierte Zielgruppe des Materials: Es sollen jene, die bisher die Grundlagen der demokratischen Grundordnung zum Beispiel durch diskriminierende Ansichten anzweifeln, in die Gruppe des *social imaginary* integriert werden und von der Gültigkeit

5 Social imaginary wird hier verstanden im Sinne Taylors (vgl. ders., 2004, S. 23-30) als eine von Individuen geteilte Vorstellung darüber wie das soziale Gefüge und Interaktionen organisiert sind, welche Wahrheiten gelten und wer zur eigenen Ingroup gehört und was diese Mitgliedschaft ausmacht. Es umfasst auch die Vorstellung von gemeinsam geteilten Wert- oder Moralvorstellungen.

und Richtigkeit überzeugt werden. Diese Vorstellung von der Zielgruppe hat Auswirkungen darauf, was aus pädagogischer und politischer Sicht als wichtig und notwendig in der schulischen Vermittlung angesehen wird (vgl. Leonardo 2009, S. 144). Die Vorschläge aus dem Korpusmaterial oszillieren daher zwischen Bekundungen einer Abwendung von bisherigen Verfahren der Behandlung Anderer und einem Festhalten an den bisherigen Vorstellungen von Normalität – etwa der kulturell homogenen Herkunft als Normalfall der Schüler:innen.

Am deutlichsten lässt sich diese Ambivalenz im Umgang mit Diversität scheinbar überwinden, wenn Diversität zum Metagut erhoben wird. So wird der Begriff moralisch aufgeladen und verspricht andere positiver Effekte, etwa die Einlösung des meritokratischen Selbstanspruchs des Schulsystems oder die Schaffung eines gerechten Gemeinwesens. Dabei geht es um eine Bewältigung eben jener Herausforderungen, die die Debatte um Werte und angemessene Reaktionen auf den sozialen Wandel auslösten. So heißt es etwa im KIT-MOOC:

Doch was hat Inklusion mit der Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt zu tun? Auf diese Frage gibt uns die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen eine klare Antwort. Schon 1994 proklamierte die UNESCO dass Regelschulen mit inklusiver Ausrichtung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen (KIT 2016).

Hier lässt sich ablesen, dass davon ausgegangen wird, dass mit Akzeptanz und Toleranz die Mehrzahl der wahrgenommenen Probleme gelöst werden. Im Sinne des nicht Gesagten fällt dabei jedoch auf, dass vorhandene institutionelle Hürden des Systems Schule nicht beachtet werden. Mit der Erhebung von Diversität zum moralischen Wert und Metagut beginnt im Diskurs ein Prozess dessen, was einleitend als Hypermoralisierung beschrieben wurde. Eine Diskussion über die zentralen Ursachen gesellschaftlicher Probleme, deren Lösung hier in die Schule verschoben werden – z. B. die Frage nach Abgrenzung und Integration von als *kulturell anders geprägt* konstruierten Menschen – wird nicht geführt, sondern die Verantwortung für die Lösung der bestehenden Inkongruenzen auf die Ebene des Individuums, insbesondere von Lehrkräften, verlagert:

Ob und wie Integration gelingen kann, hängt von verschiedenen Bedingungen und Faktoren ab. Welche Erfahrungen hat das Kind in seinem Heimatland mit der Schule gemacht? Welchen Stellenwert hat Bildung und Schule in der Familie, aus der das Kind kommt? Aber auch die Haltung und Einstellung der Lehrkräfte spielt eine entscheidende Rolle (Shah 2015, S. 4).

Neben den Faktoren, die aus der Umwelt des Kindes entstammen, wird nur noch die Lehrkraft und ihre Einstellung genannt. Institutionelle Problematiken werden nicht angesprochen. Auch im MOOC wird noch einmal die Frage nach der Lösung von Diversitätsangelegenheiten auf die individuelle Ebene und die Frage der richtigen Einstellung verkürzt: „Die Begegnung mit Vielfalt ist unvermeidbar. Die Frage ist, mit welcher Haltung und mit welchem Vorwissen Sie der Vielfalt begegnen“ (KIT 2016).

### 4.3 Der Umgang mit Diversität als professioneller Wert von Lehrkräften

Aus der Normalitätsvorstellung einer sozialen Gruppe und ihrem *social imaginary* lassen sich auch die normativen Ideen einer Mitgliedschaft ableiten (vgl. Taylor 2002). Während die oben beschriebene Normalitätsvorstellung auf die Schülerschaft bezogen ist (Mittelschicht, kulturell homogen, einsprachig, christlich), sehen sich Lehrkräfte mit dem Anspruch konfrontiert, dass die Anerkennung und Wertschätzung von Diversität zu den Kernkompetenzen ihrer Profession zählen:

Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen (HRK/KMK 2015 S. 3)

Damit wird Vielfalt zu mehr als einer Beschreibung der verschiedenen Ansprüche, Voraussetzungen und Bedürfnisse von Individuen, wie sie sich in der Schule finden. Es entsteht ein voraussetzungsvoll aufgeladener Begriff. Der Begriff der Haltung ist dabei besonders zu beachten. Dieser rückt die sprachliche Behandlung in den Bereich des Moralischen und macht so Vielfalt zu einem moralischen Wert. Der Umgang mit und die Sicht auf Diversität werden zum Teil des Berufsethos von Lehrkräften erhoben. Damit verschiebt sich die Erfüllung des Anspruches und die Erlangung der damit verknüpften Hoffnungen etwa nach einer *integrierenden Gesellschaft* in den Verantwortungsbereich des Individuums. Dies deckt sich mit der Tendenz der Korpustexte, im Zuge praktischer Handlungsempfehlungen ein Hauptaugenmerk auf Sensibilisierung, Selbstreflexion und Einstellungsveränderung zu rücken:

Im Rahmen von interkultureller Bildung setzen sich die Schülerinnen und Schüler im gesellschaftlichen Leben mit anderen Wahrnehmungen und Ausdrucksweisen produktiv auseinander. Dazu gehört die Fähigkeit, die



eigenen Bilder von anderen kritisch zu hinterfragen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren. In der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, Weltanschauungen, Religionen und unterschiedlichen Traditionen werden eigene Standpunkte und Werte relativiert. Die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt führt zur Erweiterung des persönlichen Erfahrungs- und Handlungshorizontes. Schule nutzt die inner- und außerschulischen Gegebenheiten zur Förderung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten (KMK 2017, S. 18).

Ausgegangen wird also von einem vorurteilsbehafteten Publikum, dem Erfahrungen von Flucht oder Migration, Behinderung oder Diskriminierung fremd sind. Die davon Betroffenen werden nur in ihrer Opferrolle angesprochen und als Zeugen angerufen (vgl. KIT 2016; Aicher-Jakob et al. 2016, S. 31). Wieder ersichtlich ist die Verschiebung der Verantwortung in den individuellen Bereich der Lehrerin bzw. des Lehrers. Können die Ansprüche an Gleichheit und Gerechtigkeit nicht erfüllt werden, lässt das Narrativ des Diskurses eine Suche nach Ursachen nur in den Einstellungen und im Handeln der Lehrkraft zu und verneint die Möglichkeit einer Existenz von grundlegenden systemischen Problemlagen. Im Verbund mit der Ausweisung von Diversität als Bereicherung lässt sich darin eine Übernahme neoliberaler Logiken erkennen, wie sie sich in der wirtschaftlichen Ausprägung des *Diversity Management* finden (vgl. Kap. 1.).

#### 4.4 Ein neuer Umgang mit Diversität

In den Texten zur Leitperspektive BTV schwingt die Idee eines Neubeginns mit. Konstitutiv für die große Mehrzahl der untersuchten Dokumente ist ein theoretischer Abriss zur Diversitätsthematik in Kombination mit Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis. Auf den Seiten des Bildungsservers wird in den Theoriepassagen essentialistischen Kulturauffassungen ebenso eine Absage erteilt wie starren Identitätskonstruktionen (vgl. LBS o.J.c). Lehrkräfte werden davor gewarnt, Lernende als Vertreter:innen einer Kultur zu sehen und sie auf ihre Herkunft zu reduzieren. Insoweit nähern sich die Korpustexte der aktuellen fachwissenschaftlichen Debatte an. Auch der Diversitätsbegriff wird facettenreich beschrieben und aufgefasst, Intersektionalität an manchen Stellen angedacht und betont, dass jedes Individuum sich von anderen in der einen oder anderen Weise unterscheidet (vgl. LBS o.J.c; KIT 2016).

Kontrastiv dazu finden sich in den Umsetzungsbeispielen und Vorschlägen jedoch mehrheitlich Übungen oder Aktivitäten, die sich auf eine spezifische, oft kulturelle Kategorie konzentrieren. So wird etwa im KIT-MOOC vorgeschla-

gen, in der Grundschule Thementage zu Spielen, Nahrungsmitteln oder Sprachen in anderen Ländern zu veranstalten (vgl. KIT 2016). Damit findet – anders als gewollt – eine Verknüpfung von Nationalstaaten und Kultur statt, die einer Essentialisierung wiederum sehr nahekommt. Übungen, die auf die Vielschichtigkeit von Identitäten und sozialer Zugehörigkeit eingehen, finden sich nicht. Auch wenn die Kategorie *Kultur* dominiert, weist die Kategorie *Behinderung* ähnliche Muster auf, etwa wenn im KIT-MOOC-Beispiel für eine gelungene Inklusion blinde Schülerinnen und Schüler auf ihre körperliche Beeinträchtigung festgelegt werden (vgl. KIT 2016).

Wiederholt fällt auf, dass in den praxisbezogenen Texten davon ausgegangen wird, dass Lernende außerhalb der Schule keine Berührungspunkte mit Heterogenitätsmanifestationen wie *Behinderung* oder *kultureller Differenz* haben. Dies zeigt sich beispielsweise auch in der Beschreibung des Aufeinandertreffens von blinden und sehenden Schüler:innen: Abgesehen davon, dass letzteren a priori Vorurteile und Berührungspunkte zugeschrieben werden (vgl. KIT 2016), wird die Schule als Raum ausgewiesen, der solche Begegnungen überhaupt erst ermöglicht: „Die Schule ist für viele der einzige Ort, wo interkultureller Austausch bewusst zum interkulturellen Lernen genutzt werden kann.“ (LBS, o. J. b). Daraus lässt sich ableiten, dass davon ausgegangen wird, dass die Schüler:innen im Alltag in isolierten und kulturell homogenen Gemeinschaften leben. Die Übungen und Umsetzungen werden weiterhin stark auf Grundlage von Normalitätsannahmen konstruiert, die durch eine neue Auslegung des Begriffs Diversität eigentlich negiert werden sollten. Es zieht sich also durch die Konstruktion der Leitperspektive BTV, was schon vorher angedeutet wurde: eine Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach verändertem Umgang und Konstruktion von Kategorisierungen sowie dem Verhaftetsein in alten Mustern, wenn es um die tatsächliche Umsetzung im Unterricht geht. Gleichzeitig wird dem Begriff eine übergeordnete Bedeutung zugeordnet, wie sie auch Nieswand für den außerschulischen Diskurs zu Diversität feststellt (2020). Diversität wird zu einem Begriff, in dem sich die Hoffnung auf die Lösung unterschiedlicher sozialer Fragestellungen sammelt und dessen Verhandlung Gefahr läuft, eine gewinnbringendere Diskussion über die Konstruktion von Ausschlüssen und Normen zu verhindern. Durch die Vermischung von Wertediskussion und damit verbundener Grenzziehung der Zugehörigkeit verliert Diversität den rein beschreibenden Charakter und wird zum Meta-gut, dessen Umsetzung auch in der Schule entschieden wird.

## 5 Fazit

Die Einführung der Leitperspektive zur Bildung von Toleranz und Vielfalt (BTV) fällt in eine Zeit, in der gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten nicht zuletzt durch das „Fluchtjahr“ 2015 und dessen Folgen ins Wanken zu geraten scheinen. Migration und Integration sowie die damit verbundenen Ängste um den Erhalt zumindest der symbolischen Macht in der Gesellschaft durch deren vermeintliche Mehrheit rücken die Schule und ihr System der Kategorisierung sowie den nicht erfüllten Anspruch der Meritokratie (vgl. OECD 2018a und 2018b) ins Zentrum öffentlicher Debatten. Auch die Überprüfung der Umsetzung der UN-BRK fällt in das Jahr 2015. Dies lässt sich deutlich in den im Korpus enthaltenen Materialien erkennen.

Der Prozess der Hypermoralisierung und die damit verbundene Verschiebung des Diversitätsbegriffs von einer deskriptiven Bezeichnung zum Metagut kann als Reaktion auf die gesellschaftlich geführte Debatte gedeutet werden. Es ist der Versuch, der wahrgenommenen Notwendigkeit einer besseren Anerkennung der gesellschaftlichen Realitäten im und durch das Schulsystem Rechnung zu tragen. Dabei entsteht eine weitere Verschiebung: Die Verantwortung wird von der Administration auf das Individuum und dessen Einstellung verschoben, wobei letztere durch eine vorurteilsfreie Begegnung mit der sozialen Wirklichkeit geprägt sein soll. Gleichzeitig ist der Umgang mit dem Diversitätskonzept von unübersehbaren Ambivalenzen geprägt, wie nicht zuletzt die Diskrepanz zwischen Absichtserklärungen und Handlungsempfehlungen in den untersuchten Materialien zeigt. Eine Analyse der Bedürfnisse und Potentiale des Systems Schule wird damit verhindert und dessen institutionell angelegte Defizite bei der adäquaten Reaktion auf Veränderungsprozesse überdeckt.

## Literatur

### Sekundärliteratur

- Böttcher, Wolfgang (2021). Das Recht löst wichtige Dilemmata der Pädagogik nicht auf: Ein Kommentar zu drei Versuchen, juristisch über wichtige Bildungsthemen zu sprechen. In: DDS, 113:4, S. 422–432
- Bräu, Karin und Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich
- Braun, Stefan (2018). Integration: „Deutschland steht unter erheblicher Spannung“. Süddeutsche Zeitung, 24.1.18. <https://www.sueddeutsche.de/poli->

- tik/integration-deutschland-steht-unter-erheblicher-spannung-1.3837398 [28.11.2023]
- Budde, Jürgen (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In: K. Bräu und C. Schlickum (Hrsg.), S. 95–108
- Emmerich, Markus und Hormel, Ulrike (2013). Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS
- Faller, Christiane (2019). Bildungsgerechtigkeit im Diskurs: Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS
- Fromm, Martin (2019). Diversität in der Schule: Herausforderungen für die Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe. Münster: Waxmann
- Gaus, Detlef (2019). Schulsystem und Bildungsverlierer: Theoretische und empirische Annäherungen aus Perspektive der historischen Bildungsforschung. Arbeitspapier. Suderburg: Ostfalia Hochschule. <https://doi.org/10.26271/opus-1062> [28.11.2023]
- Geißler, Rainer, & Weber-Menges, Sonja (2010). Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In: H. Barz: Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–165
- Gogolin, Ingrid und Krüger-Potratz, Marianne (2010). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budich, 2. Aufl.
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlage, 3. Aufl.
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe und J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–99
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten und Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS
- Jäger, Sigfried (2015). Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung. Münster: Unrast
- Klemm, Klaus (2012). Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusaetzliche-ausgaben-fuer-ein-inklusive-schulsystem-in-deutschland/> [28.11.2023]

- Krüger, Heinz-Hermann und Deppe, Ulrike (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In: W. Helsper, R-T. Kramer und S. Thiersch (Hrsg.), S. 250–273
- Leonardo, Zeus (2009). *Race, Whiteness, and Education*. New York: Routledge
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Nieswand, Boris (2020). Die Diversität der Diversitätsdiskussion. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11422.36160> [28.11.2023]
- Nieswand, Boris (2021). Konturen einer Moralsoziologie der Migrationsgesellschaft. In: *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1, S. 75–95
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> [28.11.2023]
- OECD (2018). *Country Note Germany*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf> [28.11.2023]
- OECD (2021): *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media
- Paraschou, Athina und Soremski, Regina (2022). *Inklusion und Migration: Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer\*innenbildung*. In: B. Konz und A. Schröter (Hrsg.): *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 270–284
- Salzbrunn, Monika (2014). *Vielfalt/Diversität*. Bielefeld: transcript
- Schräpler, Jörg-Peter und Weishaupt, Horst (2019). Grundschule und sozialräumlich Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12:2, S. 415–437
- Schubarth, Wilfried; Gruhne, Christina, und Zylla, Brigitta (2017). *Werte machen Schule: Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer
- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Sturm, Tanja (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: K. Bräu und C. Schlickum (Hrsg.), S. 223–235
- Taylor, Charles (2002). Modern Social Imaginaries. In: *Public Culture*, 14:1, S. 91–124. <https://doi.org/10.1215/08992363-14-1-91> [28.11.2023]
- Taylor, Charles (2004). What Is a “Social Imaginary”? In: C. Taylor (Hrsg.): *Modern Social Imaginaries*. Durham et al.: Duke University Press, S. 23–30
- Thiersch, Sven (2014). Schülerhabitus und familiärer Bildungshabitus: Zur Genese von Bildungskarrieren und –entscheidungen. In: W. Helsper, R-T. Kramer und S. Thiersch (Hrsg.), S. 205–224
- Tyack, David und Tobin, William (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal*, 31:3, S. 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453> [28.11.2023]

Vertovec, Steven (2007). Super-Diversity and Its Implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, S. 1024–1054

## Korpusdokumente

- Aicher-Jakob, Marion; Aschenbrenner, Karl-Heinz; Ferber, Oda; Kato, Elfriede; Menichetti, Michaela und Zaeri-Esfahani, Mehrnousch (2016). Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten: Integration und Bildung. Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). [https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht\\_materialien\\_medien/handreichungen/integration-bildung/lbs\\_ib-3\\_gemeinsam\\_den\\_schulischen\\_anfang\\_gestalten\\_2016.pdf/view](https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/integration-bildung/lbs_ib-3_gemeinsam_den_schulischen_anfang_gestalten_2016.pdf/view) [28.11.2023]
- Born, Daniel (2018). Kleine Anfrage des Abg. Daniel Born SPD und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Umsetzung der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. Hg. v. Landtag von Baden-Württemberg. Landtag von Baden-Württemberg. Stuttgart (Drucksache 16/3977). [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16\\_3977\\_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16_3977_D.pdf) [28.11.2023]
- Fluhr, Meret; Gärtner, Elke; Huschens, Anne; Klauenflügel, Mareike; Kupke, Renate; Pletat, Bastienne; Renftle, Annemarie; Schäfer, Maria; Schwabe, Ruth und Weber, Daniela (2017). Lesbisch, schwul, trans, hetero ... : Lebensweisen als Thema für die Schule – Handreichung für PädagogInnen. AK Lesbenpolitik im Vorstandsbereich Frauenpolitik der GEW Baden-Württemberg (Hrsg.). [https://www.gew-bw.de/fileadmin/media/publikationen/bw/Broschueren\\_und\\_Infoblaetter/Gleichstellung/171201-GEW-Lesbisch-schwul-trans-hetero-Lebensweisen-als-Thema-fuer-die-Schule.pdf](https://www.gew-bw.de/fileadmin/media/publikationen/bw/Broschueren_und_Infoblaetter/Gleichstellung/171201-GEW-Lesbisch-schwul-trans-hetero-Lebensweisen-als-Thema-fuer-die-Schule.pdf) [28.11.2023]
- Haggenmüller Sophia und Zeitler, Inna. Einleitung. In: *Schule und Vielfalt: Konzepte und Methoden für die Unterrichtspraxis*. Themenheft von Politik und Unterricht. Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). 2018:4, S. 2–6.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK/KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015) . [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [28.11.2023]
- KIT, Zentrum Zentrum für Mediales Lernen (2016). *MOOC Leitperspektiven Bildungspläne 2016*. Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt. Onlinekurs. <https://wbs.zml.kit.edu/lessons/bildung-fuer-toleranz-und-akzeptanz-von-vielfalt-btv/> [02.12.2022]

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12. 2013: Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses (Stand: 11.05.2017). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte\\_Interkulturelle\\_Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf) [28.11.2023]
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J. a). Fachportal Integration – Bildung – Migration. [https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle\\_oeffnung](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle_oeffnung) [28.11.2023]
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J. b). Übersicht: Fenster zur Welt – Globalgeschichte. <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/unterrichtsmaterialien/fenster-zur-welt-globalgeschichte> [28.11.2023]
- Landesbildungsserver Baden Württemberg (o. J. c). Interkulturelle Identitätsarbeit. [https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle\\_oeffnung/unterricht/interkulturelle-identitaetsarbeit.html](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle_oeffnung/unterricht/interkulturelle-identitaetsarbeit.html) [28.11.2023]
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung: Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV). [https://bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_LP\\_BTV](https://bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV) [28.11.2023]
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b): Gemeinsamer Bildungsplan Sekundarstufe I. [https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1](https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW_ALLG_SEK1) [28.11. 2023]
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016c). Gemeinsamer Bildungsplan Sekundarstufe I: Lehrkräftebegleitheft. [https://bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_LEHRKRAEFTEBEGLEITHEFT](https://bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LEHRKRAEFTEBEGLEITHEFT) [28.11.2023]
- Shah, Hanne und Golaleh, Muhialtin (2015). Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule: Eine Handreichung. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) [https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E1336237145/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Fluechtlingskinder.pdf](https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1336237145/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Fluechtlingskinder.pdf) [28.11.2023]

## Autor:innen

**Carlo Schmidt.** Mitarbeiter in der Abteilung Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Stuttgart. Forschungsschwerpunkte: Die Verhältnisse von Schule und Gesellschaft, Logiken erziehungswissenschaftlicher und öffentlicher (auf Fragen der Erziehungswissenschaft bezogene)

Diskurse, Gleichheits- und Gerechtigkeitsfragen, Medien und Digitalisierung  
in Bezug auf Bildung

[carlo.schmidt@ife.uni-stuttgart.de](mailto:carlo.schmidt@ife.uni-stuttgart.de)

**Nicanora Wächter.** Mitarbeiterin in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für  
Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. For-  
schungsschwerpunkte: Diversität, Social Identity Theory, Diskriminierung

[nicanora.waechter@ph-ludwigsburg.de](mailto:nicanora.waechter@ph-ludwigsburg.de)

Korrespondenzadresse:

Carlo Schmidt  
Universität Stuttgart  
Azenbergstraße 16  
70174 Stuttgart





## Zwischen individueller politischer Orientierung und antizipierten Neutralitätsansprüchen

### Angehende Lehrkräfte und ihr Zugang zu Politik

**Zusammenfassung.** Die Frage nach politischer Neutralität von (angehenden) Lehrkräften ist virulent im gesellschaftspolitischen Diskurs. Der Beitrag argumentiert auf Basis einer deskriptiven Reanalyse empirischer Daten des Nationalen Bildungspanels, dass Neutralität weder eine Lösung noch eine wirkliche Option im schulischen Kontext ist. Lehrkräfte handeln und denken nicht voraussetzungslos, sondern vor dem Hintergrund ihres je eigenen kulturellen (Erfahrungs-)Horizontes. Durch ihr Handeln, ihre Einschätzungen, ihre Kontextualisierungen und Wertungen tradieren sie, ob intendiert oder nichtintendiert, spezifische politische Inhalte und Deutungsmuster und eröffnen ihren Schüler:innen damit eine bestimmte Interpretation der Welt. In diesem Beitrag steht das Spannungsfeld zwischen antizipierten Neutralitätsvorstellungen von Lehrkräften und deren dennoch allgegenwärtigen politischen Überzeugungen im Fokus. Vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher Professionsansätze wird dieses Spannungsverhältnis diskutiert und Facetten eines reflexiven Umgangs mit der eigenen Positioniertheit im Kontext von Perspektivenvielfalt skizziert. Abschließend wird danach gefragt, welchen Beitrag die hochschulische Lehrer:innenbildung zur Entwicklung eines professionellen Zugangs zu und Umgangs mit den eigenen politischen Überzeugungen leisten kann.

**Schlagwörter.** Neutralität, politische Orientierungen von Lehrkräften, Lehrer:innenbildung, Professionalisierung, Reflexivität

## Between Individual Political Attitudes and Anticipated Claims to Neutrality

### Future Teachers and Their Approach to Politics

**Abstract.** Within the socio-political debate, the question of political neutrality of teachers and prospective teachers is virulent. The article draws on a descriptive reanalysis of empirical data from the National Education Panel to argue that neutrality in the school context is neither a solution nor a real option. Teachers do not act and think without presuppositions, but against the background of their own cultural habitus. Through their actions, their assessments, their contextualisations and evaluations, they pass on certain political contents and patterns of interpretation, whether intentionally or unintentionally. In doing so, they open up a certain interpretation of the world to their students. This article focuses on the tension between teachers' anticipated ideas of neutrality and their nevertheless omnipresent political convictions. In the light of professional approaches, this tension is discussed and facets of a reflexive approach to one's own positionality in the context of diversity of perspectives are outlined. Finally, it is discussed what contribution university teacher education can make in order to foster the development of a professional approach to one's own political convictions.

**Keywords.** Neutrality, Political Orientations of Teachers, Teacher Education, Professionalization, Reflexivity

## 1 Einleitung

Unter dem Titel „Neutralität ist keine Lösung“ erschien vor kurzem ein Sammelband der Bundeszentrale für politische Bildung, in welchem der vermeintliche Neutralitätsanspruch politischer Bildung verhandelt wird (vgl. Wohnig und Zorn 2022). Damit wird u. a. auf aktuelle (gesellschafts-)politische Debatten, wie beispielsweise die Diskussionen um die Einführung von Lehrkräfte-Meldeplattformen von Seiten der AfD, reagiert.

Im Horizont von Schule und Unterricht reproduziert die Verwendung des Neutralitätsbegriffs ein Bild von Schule als neutrale gesellschaftliche Instanz. Dies erscheint allerdings problematisch, denn Bildungssysteme können, auch in demokratischen Systemen, niemals vollkommen neutral sein. Vielmehr hat die Schule als Bildungsinstitution neben der Informationsvermittlung explizit die Aufgabe, spezifische Bildungs- und Erziehungsziele zu verfolgen, die immer auch politisch, sozial und kulturell geformt und geprägt sind (vgl. Hufen 2022, S. 105).

Als „Institutionen, die die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschbildung und Kulturübertragung realisieren“ (Fend 2009, S. 29), sind Schulen damit stets in ein kulturell geformtes Wertesystem eingebettet und tragen zu dessen Reproduktion bei. In demokratischen Systemen basiert diese (Werte-)Bildung auf verfassungsrechtlichen Vorgaben und Zielen, bspw. Demokratie, Rechtsstaat, Menschenwürde, Geschlechtergerechtigkeit oder religiöse und weltanschauliche Toleranz. Dies impliziert eine prinzipielle Absage an Homophobie, Rassismus, Islam- oder Europafeindlichkeit (vgl. Hufen 2022, S. 111). Schulische (politische) Bildung ist damit eindeutig wertebezogen, sie ist dem Grundgesetz verpflichtet und kann in einer demokratischen Gesellschaft nicht neutral gestaltet sein (vgl. Lösch 2022, S. 139).

Obwohl Schule im wissenschaftlichen Diskurs als eine historisch gewachsene und kulturell geprägte Institution beschrieben wird (vgl. z. B. Fend 2009), zeigt sich in empirischen Studien auf der Ebene der Lehrkräfte eine große Unsicherheit bezüglich des konkreten Umgangs mit eigenen Werten und Überzeugungen im Praxisfeld (vgl. Heil 2020; Weselek und Wohnig 2021). Insbesondere aus dem rechten politischen Lager ertönt dabei immer wieder der Ruf nach Neutralität bzw. der Vorwurf, dass diese nicht eingehalten werde (vgl. Selk 2022, S. 174). Durch die explizite Aufforderung zum Anzeigen von vermeintlichen Verstößen wird Neutralität auch konkret eingefordert. Das von der AfD eingerichtete Schulmeldeportal begünstigt damit beispielsweise die Ängste von Lehrkräften bezüglich der Nicht-Wahrung von Neutralität (vgl. Hafener und Jestädt 2022, S. 120). In ihrer Argumentation verweist die AfD dabei auf den Beutelsbacher Konsens, in welchem der Begriff der Neutralität allerdings explizit nicht adressiert wird (vgl. ebd.). Vielmehr wird in diesem wichtigen Grundsatzdokument für politische Bildungsarbeit auf drei zentrale Prinzipien verwiesen. Diese sind das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie die Schüler:innenorientierung. Um die Frage, wie politisch Lehrkräfte sein dürfen und welche Grenzen ihnen dabei durch den Beutelsbacher Konsens gesetzt werden, spannt sich insgesamt ein umfangreicher wissenschaftlicher Diskurs auf (vgl. z. B. Lösch 2020; Heil 2021). Entsprechende Debatten machen deutlich, dass im Kontext des Lehrkraftberufs immer wieder Vorstellungen von Neutralität gezielt aufgegriffen und reproduziert werden. Gleichzeitig scheint Neutralität mit Blick auf Lehrkräfte nicht nur „keine Lösung“, wie es in dem eingangs genannten Titel des Sammelbandes der Bundeszentrale für politische Bildung heißt, sondern, so unsere zentrale These, auch gar keine Option zu sein. Lehrkräfte handeln niemals voraussetzungslos, denn ihre impliziten und expliziten Orientierungen spiegeln sich immer auch in ihrem unterrichtlichen Handeln, ihren Einschätzungen, Kontextualisierungen und Wertungen wider. Welche Bedeutung diese Wertegebundenheit von Lehr-

kräften für das konkrete unterrichtliche Handeln hat, ist bislang verhältnismäßig wenig erforscht (vgl. Baumert und Kunter 2006).

In diesem Beitrag wird das Spannungsfeld zwischen den antizipierten Neutralitätsvorstellungen von Lehrkräften einerseits und deren dennoch allgegenwärtigen politischen Überzeugungen andererseits aufgegriffen und aus empirischer Perspektive betrachtet. Dazu werden zunächst die Ergebnisse aktueller empirischer Studien zum antizipierten Neutralitätsanspruch von Lehramtsstudierenden vorgestellt (Abschnitt 2) und mit einer deskriptiven Analyse von politischen Orientierungen, Einstellungen und Aktionen von Lehramtsstudierenden kontrastiert (Abschnitt 3). Unter Rückgriff auf das Lehramtsstudierenden-Oversampling (n=5500) der Studierendenkohorte (Startkohorte 5) des Nationalen Bildungspanels wird ein Einblick in das politische Engagement, das selbsteingeschätzte politische Interesse sowie die politische Orientierung von (angehenden) Lehrkräften gegeben. Diese deskriptive Bestandsaufnahme ermöglicht erste Hinweise auf die politischen Bezugspunkte, die (angehende) Lehrkräfte in ihren Unterricht mitbringen und die ihr unterrichtliches Handeln prägen. Auf Basis der empirischen Befunde und des skizzierten Spannungsfeldes werden anschließend Ansätze für dessen professionelle Bearbeitung skizziert und unter Rückbindung an professionstheoretische Ansätze der Lehrkräftebildung weiter ausdifferenziert (Abschnitt 4). Abschließend wird diskutiert, welche Rolle die hochschulische Lehrkräftebildung für die Entwicklung eines professionellen, reflektierten und produktiven Umgangs mit den eigenen Überzeugungen spielen kann (Abschnitt 5).

## 2 Antizipierte Neutralitätsvorstellungen von Lehrkräften

Empirisch zeigt sich, dass bei Lehrer:innen eine Verunsicherung dahingehend besteht, ob oder inwiefern sie im schulischen Kontext *politisch sein dürfen*. Mit Blick auf verschiedene Studien zum Themenfeld wird sichtbar, dass Lehramtsstudierende eine widersprüchliche und ambivalente Haltung gegenüber Neutralität zeigen. So arbeitet Heil (2020) auf Basis einer quantitativen Befragung von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe II heraus, dass diese politisches Engagement von Lehrkräften zwar schätzen, in der Mehrheit aber gleichzeitig auch davon ausgehen, dass Lehrer:innen sich immer politisch neutral äußern sollten (vgl. Heil 2021). Die Mehrheit der Befragten möchte ihren eigenen politischen Standpunkt im Unterricht nicht zu erkennen geben, wobei die Wahrscheinlichkeit, die eigene Positionierung offenlegen zu wollen, mit einem höheren subjektiven politischen Interesse der Befragten steigt (vgl. ebd., S. 101). Konsens besteht dahingehend, dass Lehrer:innen die Aufgabe haben, ihre Schüler:innen zu demokratischem Verhalten zu erziehen (vgl. ebd., S. 99). Heil (2021) argumen-

tiert, dass die geteilte Forderung nach Neutralität der Studierenden zu einer generellen Entpolitisierung des Lehramts führen kann, wenn das Idealbild einer Lehrkraft als unpolitische (entpolitisierte) Person weiterhin (re-)produziert wird (vgl. ebd., S. 103).

Auch in einer Befragung von (angehenden) Politiklehrkräften allgemeinbildender Sekundarschulen (vgl. Oberle, Ivens und Leunig 2018) zeigt sich eine entsprechende Orientierung an der Vorstellung von Neutralität: Etwa 54 % der Befragten stimmen der Aussage zu, dass Lehrkräfte laut Beutelsbacher Konsens die eigene politische Haltung ihren Schüler:innen im Unterricht nicht mitteilen dürfen. Gleichzeitig gibt die Mehrheit der Befragten allerdings an, dass Lehrkräfte ihre politische Meinung im Unterricht zeigen könnten, dies aber nicht unbedingt tun sollten (vgl. ebd., S. 57).

Weselek und Wohnig (2021) arbeiten daran anknüpfend in einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu den Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schule und Unterricht heraus, dass die Forderung nach (politischer) Neutralität von (angehenden) Lehrpersonen sogar als grundlegend für die eigene pädagogische Professionalität antizipiert wird. Von den Lehrkräften wird dabei insbesondere die Angst vor einer möglichen Indoktrination der Schüler:innen betont (vgl. Weselek und Wohnig 2021, S. 7). Es zeigt sich, dass insgesamt Uneindeutigkeit dahingehend besteht, was „politisches Handeln“ im schulischen Kontext überhaupt meint. Dieser Unsicherheit begegnen die interviewten Lehramtsanwärter:innen mit der Orientierung an einer neutralen Haltung, mit dem eigentlichen Ziel, kontroverse Auseinandersetzungen zu politischen Themen gestalten zu können. Fachlichkeit wird dabei als positiver Gegenhorizont zu politischer Stellungnahme beschrieben. Angehende Lehrkräfte verstehen Kontroversität in diesem Zusammenhang als das Abbilden und Nebeneinanderstellen aller vorhandenen Positionen (siehe dazu auch Oberle, Ivens und Leunig 2018, S. 60). Sie gehen davon aus, dass Neutralität ein wesentlicher Aspekt professionellen, pädagogischen und didaktischen Handelns ist (vgl. Weselek und Wohnig 2021, S. 9).

In der Zusammenschau der verschiedenen Studien zum Themenfeld wird deutlich, dass (angehende) Lehrkräfte eine Unsicherheit im Umgang mit eigenen politischen Positionierungen im Unterricht zeigen. Das Erziehen zur Demokratie und zur Akzeptanz der demokratischen Grundordnung wird befürwortet, die eigene politische Positionierung hingegen primär abgelehnt bzw. als illegitime Verhaltensweise eingeschätzt. Für (angehende) Lehrkräfte scheint damit eine Orientierung an vermeintlicher Neutralität leitend, die eine Überwältigung von Schüler:innen durch die eigene Positioniertheit verhindern soll.

### 3 Empirische Perspektiven auf die politischen Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften

In den empirischen Studien zu Neutralitätsvorstellungen von (angehenden) Lehrkräften zeigt sich für den schulischen Kontext, dass (politische) Neutralität für das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften von Bedeutung zu sein scheint und die Frage nach der eigenen politischen Positionierung im Unterricht ambivalent verhandelt wird. Gleichzeitig lässt sich allerdings auch festhalten, dass Lehrkräfte als soziale Wesen immer in einen bestimmten Kontext sozialisiert und damit stets politisch vorgeprägt sowie in spezifische gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden sind. In ihrer alltäglichen Lebenswelt positionieren sich Lehrkräfte, wie auch andere Menschen, zu bestimmten Themen und weisen damit bestimmte politische Orientierungen, Haltungen und Einstellungen auf, was sich nicht zuletzt in politischen Aktivitäten und Aktionen widerspiegelt.

Bislang ist wenig darüber bekannt, welche politischen Orientierungen zukünftige Lehrkräfte verschiedener Fächergruppen aufweisen. Es lassen sich einzelne empirische Arbeiten identifizieren, in welchen die politischen Orientierungen und Interessen (vgl. z.B. Boeser-Schnebel 2014; Dippelhofer, Mußmann und Feyerer 2018) und/oder die politische Motivation (vgl. z.B. Heil 2020) von Lehramtsstudierenden untersucht werden. Anknüpfend an die derzeitige Befundlage wird in diesem Beitrag über die Reanalyse einer repräsentativen Datengrundlage ein Einblick in die politischen Zugänge von Lehrkräften eröffnet. In einer explorativen Annäherung werden deskriptive Befunde zu politischen Orientierungen und politischen Aktionen von angehenden Lehrkräften vorgestellt. Dabei stehen nicht, wie im vorherigen Abschnitt, politische Orientierungen von Lehrkräften in Schule und Unterricht im Fokus, vielmehr werden Lehrkräfte jenseits ihres spezifischen Rollenbildes als Menschen mit einer spezifischen politischen Prägung betrachtet.

#### 3.1 Datensatz: Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (=NEPS; vgl. Blossfeld und Roßbach 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (=LifBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt. Im NEPS werden seit 2008 längsschnittliche Daten zu Kompetenzentwicklung, Bildungsprozessen, -entscheidungen und -renditen in lebenslaufspezifischen Lernumwelten erfasst. Die Studierendenkohorte (vgl. NEPS-Netzwerk 2022) ist deshalb besonders anschlussfähig an die vorliegende Untersuchung, da

die Gruppe der Lehramtsstudierenden bei der Stichprobenziehung für die Studierendenkohorte 2010/2011 überproportional berücksichtigt wurde, sodass in der ersten Welle insgesamt ca. 5500 Lehramtsstudierende befragt wurden, die mittlerweile z. T. auch bereits als Lehrkräfte aktiv sind.

### 3.2 Stichprobenbeschreibung

Für die vorliegende Studie wird überwiegend auf die Daten der SC5 der 3. Welle (2012) zurückgegriffen, da hier die meisten Informationen zum Themenfeld Politik vorliegen. Die Analysetichprobe konzentriert sich damit auf Personen, die als Studienziel Lehramt angegeben haben und an der 3. Befragungswelle im Jahr 2012 teilgenommen haben (n=4450). Bei mehrfach erhobenen Variablen werden die vorliegenden Informationen im Zeitvergleich dargestellt – entsprechende Stellen werden explizit markiert. Für diese Analysen im Zeitvergleich und für die Betrachtung des Demokratieverständnisses (erstmalig erfasst im Jahr 2020) wird die Analysetichprobe in Abhängigkeit der Verfügbarkeit von Angaben angepasst.

Im Durchschnitt waren die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung (Welle 3, 2012) 29,14 Jahre alt (min.: 19,58; max.: 70,67; SD: 4,1). Weibliche Studierende sind mit 74,63% in der Stichprobe überrepräsentiert. Mit Blick auf die Fächergruppe (1. Fach) lässt sich festhalten, dass 52,56% der Lehramtsstudierenden Sprach- und Kulturwissenschaften, 3,65% Sport, 6,69% Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 31,64% Mathematik und Naturwissenschaften sowie 3,08% Kunst studierten.<sup>1</sup> Während 35,89% der Lehramtsstudierenden ein Lehramt in der Primar-/Sekundarstufe I anstreben, studieren 43,21% mit dem Ziel, in der Sekundarstufe II zu unterrichten, und 20,81% absolvieren einen allgemeinen Lehramtsbachelor.

### 3.3 Erhebungsinstrumente

Um einen möglichst umfassenden Einblick in den politischen Zugang von (zukünftigen) Lehrkräften zu eröffnen, werden in die Analysen Erhebungsinhalte mit Politikbezug einbezogen. Im Datensatz der Studierendenkohorte (SC5) liegen hierzu Informationen (a) zum politischen Interesse, (b) zur politischen Selbstwirksamkeit, (c) zu politischen Aktionen, (d) zu politischen Orientierungen und

<sup>1</sup> Es finden sich zudem einige wenige Lehramtsstudierende, die Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (0,63%), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (0,39%) oder Ingenieurwissenschaften (1,38%) als Studienfach angeben.



(e) zum Demokratieverständnis vor.<sup>2</sup> Diese erhobenen Konstrukte stellen jeweils spezifische Facetten in den Mittelpunkt, die in der Zusammenschau einen Einblick in den politischen Zugang von (zukünftigen) Lehrkräften erlauben. Im Folgenden werden die Konstrukte, sowie die im NEPS etablierten Operationalisierungen vorgestellt.

(a) *Politisches Interesse*: Für die Einschätzung des Interesses an politischen Themen werden die Befragten darum gebeten, ihr Interesse an Politik auf einer Skala (von sehr interessiert bis überhaupt nicht interessiert) anzugeben. Die entsprechende Frage wurde mit leichten Änderungen aus der Europäischen Sozialerhebung (2018a) übernommen und in verschiedenen Wellen (3, 5, 10, 13, 14, 15, 16) eingesetzt.

(b) *Politische Selbstwirksamkeit*: In Anlehnung an die Europäische Sozialerhebung (2018b) werden die Teilnehmenden im NEPS gefragt, wie oft sie den aktuellen politischen Debatten nicht richtig folgen können. Diese Einschätzung dient als Indikator für interne politische Selbstwirksamkeit (vgl. Bömmel, Gebel und Heineck 2020). Für diese Frage liegen Daten für vier Erhebungswellen vor, weshalb diese Informationen im Zeitvergleich abgebildet werden.

(c) *Politische Aktionen*: In der Studierendenkohorte werden drei Formen von politischen Aktionen unterschieden, für die jeweils die tatsächliche und die potenzielle Teilnahme abgefragt werden, nämlich die Beteiligung an Unterschriftensammlungen, die Teilnahme an genehmigten Demonstrationen und die Beteiligung an Gebäudebesetzungen. Während die tatsächliche Teilnahme über eine dichotomisierte Abfrage (Ja/Nein) erfasst wird, wird die potenzielle Beteiligung auf einer 4-stufigen Skala von „nein, auf keinen Fall“ bis hin zu „ja, auf jeden Fall“ erhoben.

(d) *Politische Orientierung (Links-Rechts-Einstufung)*: Um die politische Orientierung zu erfassen, werden die Studierenden im NEPS darum gebeten, sich auf einer Skala von ‚0‘ (links) bis ‚10‘ (rechts) einzuordnen. Auch diese Frage ist an die Europäische Sozialerhebung (2018c) angelehnt und zielt darauf ab, die Position innerhalb des politischen Spektrums zu erfassen. Der Abstand zur Mitte der Skala wird dabei als Grad des ideologischen Extremismus interpretiert (vgl. van der Meer, van Deth und Scheepers 2009).

2 Die Angaben zum Wahlverhalten, dem freiwilligen Engagement und zur Beteiligung an Hochschulgruppen können auch unter politischen Aktivitäten subsumiert werden, werden an dieser Stelle jedoch von den Analysen ausgeklammert (siehe für eine systematische Analyse des freiwilligen Engagements von Lehrkräften z. B. Costa 2022b).

(e) *Demokratieverständnis*: Das Demokratieverständnis wird im NEPS über die Einschätzung zu verschiedenen themenspezifischen Items auf einer 10-stufigen Likert-Skala (von „überhaupt nicht wichtig für die Demokratie“ bis hin zu „äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen“) abgefragt. Die Daten wurden erstmals in Welle 17 (im Jahr 2020) erfasst, wodurch es möglich ist, auch zwischen verschiedenen Berufsstadien von Lehrkräften (Studium, Vorbereitungsdienst und Erwerbstätigkeit) zu differenzieren.

### 3.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse zu (a) dem politischen Interesse, (b) den politischen Selbstwirksamkeitserwartungen, (c) den politischen Aktionen, (d) den politischen Orientierungen und (e) dem Demokratieverständnis von (angehenden) Lehrkräften vorgestellt.

(a) *Politisches Interesse*: Lehramtsstudierende geben in der Befragung im Jahr 2012 überwiegend an, dass sie ziemlich interessiert an Politik sind (47,17 %). 38,25 % schätzen sich selbst als wenig interessiert, 12,65 % als sehr interessiert und 1,93 % als überhaupt nicht interessiert ein. Im Zeitverlauf (bis zur letzten vorliegenden Befragung im Jahr 2020) lassen sich dabei, jenseits unauffälliger und kleinerer Schwankungen, keine nennenswerten Veränderungen feststellen. Das politische Interesse der Lehramtsstudierenden scheint demnach stabil zu bleiben und sich während des Studiums in der Gesamtstichprobe kaum zu verändern.

(b) *Politische Selbstwirksamkeit*: Im zeitlichen Verlauf lässt sich erkennen, dass der Anteil derjenigen, die häufig oder ziemlich häufig von der Kompliziertheit von Politik überfordert sind, abnimmt (vgl. Abb. 1). D. h. die politische Selbstwirksamkeit scheint im Laufe des Studiums zuzunehmen. Gleichzeitig zeigt sich in der deskriptiven Darstellung auch, dass sich ein großer Anteil (53 % im Jahr 2012) der Lehramtsstudierenden manchmal überfordert fühlt und dieser Anteil im Zeitverlauf (48,6 % im Jahr 2019) auch nur minimal abnimmt.

(c) *Politische Aktionen*: Im Vergleich mit Studierenden ohne Lehramtsbezug zeigt sich in der Gruppe der Lehramtsstudierenden eine minimal schwächere Beteiligung an Unterschriftensammlungen (62,71 %), an genehmigten Demonstrationen (35,04 %) und an Gebäudebesetzungen (1,01 %), wobei die Unterschiede schwach und nicht signifikant sind. Die vorliegenden Daten zur potenziellen Beteiligung deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende überwiegend dazu bereit sind, sich an politischen Aktionen (wie Unterschriftensammlungen oder

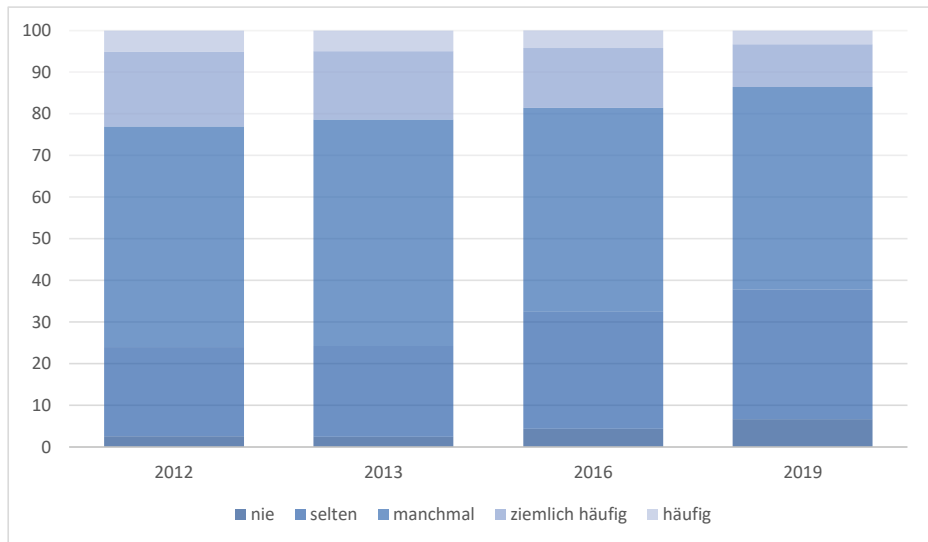


Abbildung 1: Verteilung des Indikators für politische Selbstwirksamkeit im Zeitverlauf (in %)

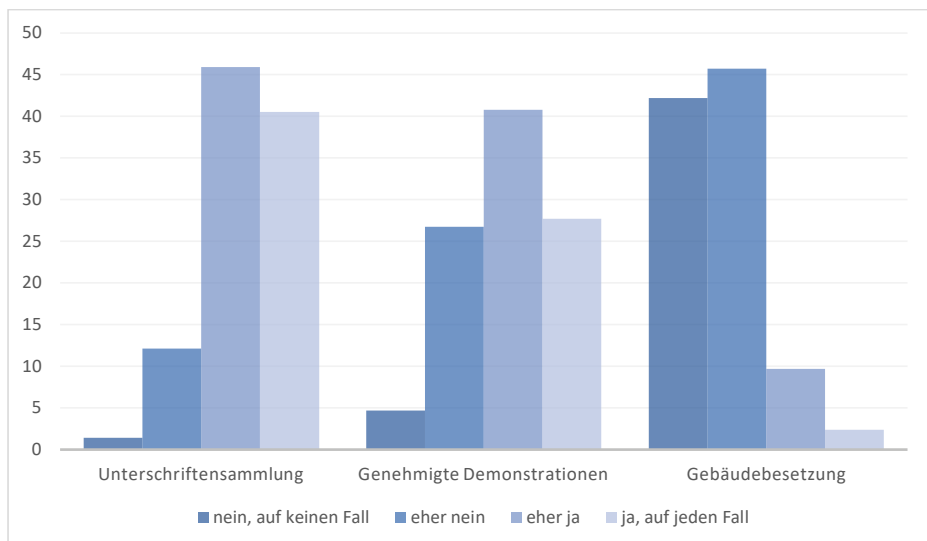


Abbildung 2: Potenzielle Beteiligung von Lehramtsstudierenden an politischen Aktionen (in %)

Demonstrationen) zu beteiligen (vgl. Abb. 2). Die dargestellten Verteilungen verändern sich im Zeitverlauf kaum.

(d) *Politische Orientierung (Links-Rechts-Einstufung)*: In Abbildung 3 werden die Mittelwerte zur politischen Orientierung von (zukünftigen) Lehrkräften im Zeitvergleich (von 2012 bis 2019) berichtet. Es wird dabei eine leichte Verschiebung von 0,34 Punkten auf der Skala in Richtung einer linkeren Einstellung sichtbar. Diese Tendenz lässt sich allerdings sowohl für Studierende mit, als auch für Studierende ohne Lehramtsbezug beobachten, was auf einen generellen Trend hindeutet.

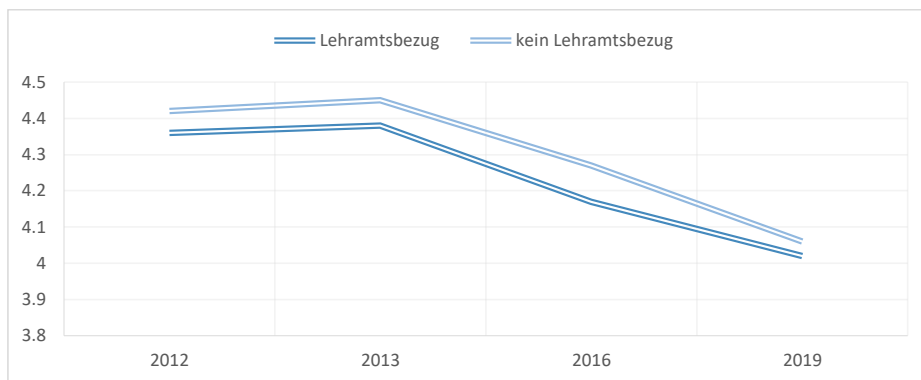


Abbildung 3: Politische Orientierung (Links-rechts-Einstufung) im Zeitverlauf (abgebildet sind jeweils Gruppenmittelwerte)

Insgesamt lassen sich über die verschiedenen Fächergruppen hinweg kleine Unterschiede in den Mittelwerten erkennen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Vergleich verschiedener Fächergruppen mit Blick auf die mittlere politische Orientierung (Links-Rechts-Einstufung)

Fächergruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
Sprach- und Kulturwissenschaften	4,28	1,45	2283
Sport	4,55	1,45	159
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	4,44	1,54	291
Mathematik, Naturwissenschaften	4,5	1,37	1356
Kunst, Kunstwissenschaften	4,15	1,48	131

(e) *Demokratieverständnis*: Mit Blick auf die verschiedenen Items zum Demokratieverständnis zeigt sich bei den Lehrkräften in allen Stadien eine hohe Zustim-

mung zu allen Aussagen. Dabei lässt sich in der differenzierten Darstellung nach verschiedenen Berufsstadien von Lehrkräften (vgl. Abb. 4) beobachten, dass erwerbstätige Lehrkräfte den einzelnen Aussagen weniger stark zustimmen:

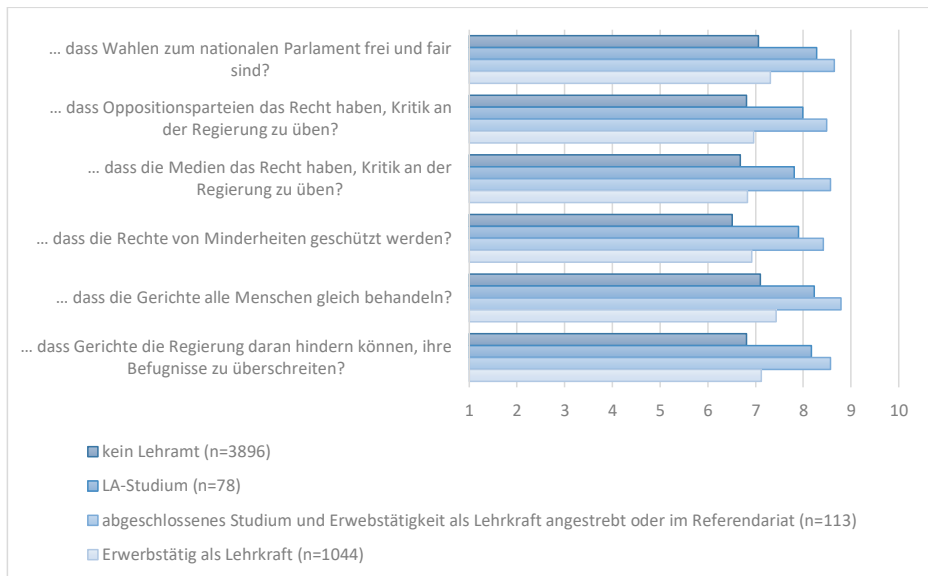


Abbildung 4: Demokratieverständnis von Lehrkräften in verschiedenen Berufsstadien (Gruppenmittelwerte); Frageimpuls: „Wie wichtig ist aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ...“

### 3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend kann auf Basis der deskriptiven Reanalyse der NEPS-Daten zunächst ganz allgemein festhalten werden, dass angehende Lehrkräfte eigene politische Orientierungen in das Studium und den späteren Beruf mitbringen. Sie sind nicht nur überwiegend an Politik interessiert, sondern sie sind auch bereit, an bestimmten politischen Aktionen zu partizipieren. Wenngleich sich in differenzierten Analysen zu den kulturellen Aktivitätsmustern von Lehramtsstudierenden zeigt, dass sie – aggregiert über verschiedene politische Aktivitäten hinweg – in der Tendenz weniger aktiv im politischen Bereich sind als Studierende ohne Lehramtsbezug (vgl. Costa 2022a), so machen die Ergebnisse an dieser Stelle dennoch darauf aufmerksam, dass Lehrkräfte keinesfalls unpolitisch oder unparteiisch und damit auch nicht neutral sind.

Mit Blick auf die politische Selbstwirksamkeit lässt sich eine Veränderung während des Studiums dahingehend erkennen, dass die politische Selbstwirksamkeit zuzunehmen scheint, was sich auch mit den Ergebnissen von Dippelhofer, Mußmann und Feyerer (2018) deckt. Dies könnte darauf hindeuten, dass der Kompetenzzuwachs während des Studiums auch mit der Einschätzung der politischen Selbstwirksamkeit zusammenhängt. Entsprechende Zusammenhänge stellen an dieser Stelle allerdings nur tentative Interpretationen dar, die zukünftig systematisch exploriert werden müssen. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass sich ein konstanter und relativ großer Anteil der Lehramtsstudierenden manchmal überfordert fühlt, was in Einklang mit früheren Studienergebnisse steht (vgl. z. B. Heil 2021; Dippelhofer, Mußmann und Feyerer 2018).

Die Ergebnisse zur Links-Rechts-Einstufung deuten darauf hin, dass sich Lehramtsstudierende durchschnittlich eher im linken Politikspektrum verorten, es aber kleinere Unterschiede in Abhängigkeit des Studienfaches gibt. Mit Blick auf das Demokratieverständnis deutet sich an, dass Unterschiede je nach Berufsstadium bestehen und erwerbstätige Lehrkräfte den Aussagen zum Demokratieverständnis tendenziell weniger zustimmen. Dies könnte u. a. darauf hindeuten, dass sich mit der Berufserfahrung auch das eigene Demokratieverständnis verändert, wobei hier z. B. auch Alterseffekte wirksam sein könnten. Entsprechende Zusammenhänge müssten im nächsten Schritt systematisch unter Kontrolle von konfundierenden Variablen erschlossen werden.

#### **4 Zwischen vermeintlicher Neutralität und politischen Überzeugungen: Professionstheoretische Anknüpfungspunkte**

In der Zusammenschau verweisen die skizzierten Befunde zum Neutralitätsverständnis im schulischen Kontext und die empirischen Analysen zum politischen Zugang von (angehenden) Lehrkräften auf ein Spannungsfeld zwischen antizipierter professioneller Neutralität und individueller politischer Orientierung. Dieses Spannungsfeld bedarf einer theoretisch fundierten Bearbeitung, die im Folgenden durch die Konkretisierung von Professionsherausforderungen (4.1) und unter Rückbezug auf professionstheoretische Ansätze (4.2) angeregt werden soll. Dabei ist die Grundthese leitend, dass das konkrete Handeln von Lehrkräften im Unterricht immer von eigenen normativen Setzungen beeinflusst und damit stets ein Spiegel der eigenen politischen Orientierung ist. Unterrichten ist niemals neutral, denn bereits über die Auswahl von Themen, die didaktische Reduktion, die Einbettung und Kontextualisierung von Inhalten werden spezifische Setzungen der Lehrkraft sichtbar. Ob bewusst oder unbewusst reproduzieren Lehrkräfte immer spezifische Deutungsmuster und eröffnen ihren Schüler:in-

nen so eine bestimmte Interpretation der Welt (vgl. z. B. Scheunpflug et al. 2020; Timm 2021; Costa 2022c).

#### 4.1 Professionsherausforderungen und -ansprüche im Umgang mit individuellen politischen Orientierungen

Ausgehend von dieser Grundthese lässt sich die Frage in den Mittelpunkt stellen, was einen professionellen Umgang mit der eigenen politischen Prägung und Positioniertheit im Unterricht auszeichnet. Hierzu gibt es verschiedene Beiträge, die sich insbesondere in Diskursen der politischen Bildung verorten lassen. So betont Hofmann (2016) die Bedeutung von politisch positionierten und engagierten Lehrkräften und verweist noch einmal explizit auf die Unmöglichkeit von Neutralität im schulischen Kontext: Während eine vermeintliche Neutralität Gefahr läuft, dass politische Vorstellungen einer Lehrkraft durch von ihr ausgewähltes Material oder Suggestivfragen unbewusst in den Unterricht integriert werden, kann die reflektierte Offenlegung des eigenen Standpunkts eine nichtintendierte Indoktrination verhindern. Ein reflektierter Zugang zu eigenen Überzeugungen befähigt die Lehrkraft dazu, Themen und Inhalte im Unterricht nicht unhinterfragt zu reproduzieren, sondern die eigene Auswahl fortwährend zu reflektieren, zu diskutieren und ggf. zu innovieren (vgl. Costa 2022c). Im Horizont politischer Diskussionen scheint es daher notwendig, eigene Bewertungsmaßstäbe offenzulegen und die individuellen Setzungen zu erkennen, zu hinterfragen und im Unterricht zu kontextualisieren.

Mit Blick auf die politische Bildung lässt sich dieser Anspruch noch weiter schärfen, denn es ist nicht nur notwendig, die eigene Prägung und deren Bedeutung für den Unterricht zu hinterfragen, sondern auch kritisch zu reflektieren, wie das eigene Denken und Handeln in Herrschafts- und Machtverhältnisse eingebunden ist und diese reproduziert. Damit verbunden ist die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Profession, um diese weiterentwickeln zu können (vgl. Lösch 2022, S. 151). Essenziell erscheint dabei gerade mit Blick auf politische Bildung die stetige Demokratisierung der Gesellschaft (ebd., S. 155), um das demokratische System auch durch die Bildungsinstitutionen zu wahren und weiterzugeben. Von Lehrkräften wird grundsätzlich nicht erwartet, dass sie eine wertneutrale Position einzunehmen haben (vgl. Westphal 2022, S. 190). Allerdings dürfen sie keine parteipolitische Werbung in der Schule machen (vgl. Hafenerger und Jestädt 2022, S. 120). *Politisch sein* ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einer Parteizugehörigkeit, sondern bezieht sich auch auf das Interesse der Lehrkraft für politische Fragen, für politische Partizipationsmöglichkeiten oder demokratische Aushandlungsprozesse (vgl. Oberle 2017, S. 119). Ob Lehrer:in-

nen ihre eigene politische Meinung gegenüber Lernenden offenlegen, bleibt ihre individuelle Entscheidung. Dagegen spricht, dass durch eine Offenlegung die Urteilsbildung der Schüler:innen beeinflusst werden kann; dafür spricht, dass politisches Engagement von Lehrkräften ggf. sowieso öffentlich einsehbar ist, sie authentischer auftreten können und eine subtile Beeinflussung (z. B. durch Unterrichtsmaterial) vermieden wird (vgl. ebd., S. 124).

## 4.2 Anknüpfungspunkte in bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen

Im Folgenden wird danach gefragt, inwiefern die skizzierten Ansprüche und Herausforderungen in bestehenden *bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen* aufgegriffen werden. Diese Überlegungen zielen darauf ab, über die systematische Anknüpfung an bestehende Professionsmodelle die professionstheoretischen Überlegungen noch einmal zu schärfen und damit professionsbezogene Diskurse weiter anzureichern. Die Ausgangsfrage ist dabei, wie Lehrkräfte – jenseits einer vermeintlichen Neutralität – professionell mit eigenen politischen Überzeugungen im Unterricht umgehen können.

Aus *strukturtheoretischer Perspektive* (vgl. z. B. Combe und Kolb 2004; Helsper 2004, 2014) lässt sich das Handeln von Lehrkräften als Handeln unter der Bedingung von Kontingenz und Unsicherheit beschreiben. Lehrkräfte handeln nicht nur ins Ungewisse hinein, sondern können niemals von gesicherten Ursache-Wirkungszusammenhängen ausgehen (vgl. Luhmann 1982). Pädagogisches Handeln ist stets in unauflösbare Spannungsfelder eingebettet (Helsper 2004). Professionalität zeichnet sich dabei u. a. dadurch aus, dass die Strukturen des Lehrkräftehandeln, die auch als Antinomien beschrieben werden, zunächst erkannt und wahrgenommen werden. Dies schafft überhaupt erst die Grundlage dafür, die eigenen, unter Bedingungen der Unsicherheit getroffenen Entscheidungen zu reflektieren und damit einen professionellen Zugang zu den dem Lehrer:innenberuf immanenten Widersprüchen, Paradoxien und Antinomien zu finden. Das Spannungsfeld, das sich in den empirischen Befunden dieses Beitrags zeigt, knüpft dabei eng an das beschriebene antinomische Verhältnis zwischen Nähe und Distanz an (vgl. z. B. ebd.). Während eine Lehrkraft einerseits als ‚ganze Person‘ unterrichtet, mit all ihren Überzeugungen und Werten, wird zugleich ein rollenspezifisches und damit auch distanzierteres Handeln von ihr erwartet. Diese strukturtheoretische Perspektive regt zur differenzierten Auseinandersetzung damit an, was Lehrkräfte überhaupt als ‚rollenspezifisches‘ Handeln antizipieren und wahrnehmen: Inwiefern stellt die Vorstellung von Neutralität einen rollenspezifischen Anspruch dar und woher kommt die tief verwurzelte Vorstellung



von Lehrkräften als distanzierenden und neutralen Vermittelnden? Welche Rolle spielen dabei die eingangs skizzierten Debatten zum Beutelsbacher Konsens bzw. dessen Interpretation von Seiten der AfD? Gleichzeitig lenkt die strukturelle Perspektive die Aufmerksamkeit darauf, dass der professionelle Umgang mit den eigenen politischen Überzeugungen selbst als antinomisches Spannungsverhältnis zwischen der eigenen Positioniertheit und der kontingenten Multiperspektivität beschrieben werden kann. Dieses Spannungsfeld lässt sich nicht einfach ‚professionell auflösen‘, sondern kann ausschließlich reflexiv eingeholt werden. Damit treten die Notwendigkeit eines kritisch-reflexiven Zugangs zu eigenen politischen Überzeugungen sowie deren kritische Reflexion, mit Blick auf die Einbindung in bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse, besonders deutlich hervor.

In *kompetenzorientierten Professionsansätzen* (vgl. z.B. Baumert und Kunter 2006; Krauss und Bruckmaier 2014) wird Lehrer:innenprofessionalität insbesondere über spezifische Kompetenzen in fachbezogenen und fachunabhängigen Bereichen konkretisiert (vgl. Artelt und Kunter 2019). Besonders relevant für das hier skizzierte Handlungsfeld ist der Kompetenzbereich, der sich auf Wissen bezieht, welches nicht auf ein bestimmtes Fach fokussiert ist, sondern über klassisches Unterrichtswissen, wie z. B. Lehr-Lern-Methoden, hinausgeht. Das mehr oder weniger explizite Wissen über den Lehrer:innenberuf selbst stellt in diesem Zusammenhang eine zentrale Grundlage für den antizipierten Neutralitätsanspruch von Lehrkräften dar. Daran anknüpfend ließe sich Professionalität als die Verfügbarkeit von Wissen über die Unmöglichkeit des Ausklammerns der eigenen Positioniertheit im schulischen Unterricht beschreiben. Gleichzeitig werden mit Blick auf antizipierte Neutralitätsansprüche allerdings auch mehr oder weniger explizite Überzeugungen von Lehrkräften über ihre Rolle und Aufgaben wirksam. Solche Überzeugungen werden zwar auch in kompetenzorientierten Ansätzen als Kompetenzfacetten ausgewiesen (vgl. z.B. Baumert und Kunter 2006), allerdings greifen diese in ihrer Konkretisierung das hier beschriebene Spannungsfeld nur z. T. auf. So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass bislang unklar ist, welche Auswirkungen Wertpräferenzen für das professionelle Handeln von Lehrkräften tatsächlich haben (vgl. Baumert und Kunter 2006). Damit wird allerdings gleichzeitig auch der Wertebezug unterrichtlichen Handelns anerkannt. Für eine zukünftige Ausdifferenzierung des Feldes müsste im Horizont kompetenzorientierter Ansätze darüber nachgedacht werden, welche Überzeugungen mit Blick auf ‚Neutralität‘ überhaupt als günstig bzw. erstrebenswert erscheinen und in welcher Beziehung diese mit dem konkreten Unterrichtshandeln stehen.

*Berufsbiografische Ansätze* (vgl. z.B. Blömeke 2002; Keller-Schneider und Hericks 2014; Terhart 2014) betonen, dass der Aufbau einer beruflichen Identität in einer engen Verbindung mit individuellen, biografischen Erfahrungen im Lebenslauf steht. Ein entsprechender Zugang lenkt die Aufmerksamkeit noch einmal sehr viel stärker auf das komplexe Zusammenspiel zwischen dem individuellen biografischen Kapital (Herzog 2014) und der professionellen Identitätsentwicklung von Lehrkräften. Individuelle politische Überzeugungen können dabei als Teil der eigenen Biografie beschrieben und somit nicht aus Professionalitätsdebatten ausgeklammert werden. Vielmehr scheint es notwendig, stärker zu reflektieren, inwiefern in der Entwicklung einer professionellen beruflichen Identität ein angemessener Umgang mit den eigenen Überzeugungen angebahnt werden kann.

Mit Blick auf die eingangs formulierten Professionsaspekte bzw. -anforderungen im Umgang mit eigenen Überzeugungen bzw. der eigenen Positioniertheit lässt sich festhalten, dass in bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen durchaus verschiedene Anknüpfungspunkte an die hier skizzierten Überlegungen sichtbar werden. Die unterschiedlichen Ansätze lenken den Fokus jeweils auf spezifische Fragen, die bislang allerdings wenig bearbeitet sind, und können den Blick dafür schärfen, was es heißt, im Kontext von Schule und Unterricht einen professionellen Zugang zu den eigenen Überzeugungen und der eigenen politischen Positioniertheit zu finden. Anregende Perspektiven dahingehend könnten auch postkoloniale Diskurse zur machtkritischen Analyse eigener Denk- und Handlungsstrukturen eröffnen.

## **5 Ausblick und Implikationen für die hochschulische Lehrkräftebildung**

Es ist davon auszugehen, dass ein reflektierter Umgang mit eigenen Überzeugungen und Werten für Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung gewinnen wird, denn das Spannungsverhältnis zwischen einer antizipierten Neutralitätsvorstellung einerseits und den eigenen politischen Überzeugungen andererseits tritt besonders deutlich hervor, wenn Lehrkräfte mit der Umsetzung von Bildungskonzepten konfrontiert sind, die stark normativ geprägt sind und explizit auch politisches Engagement einfordern. So sind Lehrkräfte bspw. im Horizont einer Bildung für nachhaltige Entwicklung dazu aufgefordert, sich hinsichtlich gesamtgesellschaftlicher und politischer Fragestellungen zu positionieren, um eine aktiv gestaltende Rolle für eine sozialökologische Transformation im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess einzunehmen (vgl. UNESCO 2020). Ein reflektierter Zugang zu den eigenen Normen, Werten und Orientierungen scheint

dabei von grundlegender Relevanz, denn neuere Studien verweisen darauf, dass die Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften zum Themenfeld BNE die Art und Weise beeinflussen, wie globale Themen in pädagogischen Settings verhandelt werden (vgl. Taube 2022). Während die oben skizzierten Befunde auf der einen Seite darauf hinweisen, dass Lehrkräfte eine Vorstellung von Neutralität in ihrem professionellen Selbstverständnis verinnerlicht haben, sind sie auf der anderen Seite heute mehr denn je dazu aufgefordert, sich zu positionieren, ohne zu indoktrinieren, und sich auch aktiv zu engagieren, um als Change Agents (vgl. Merki und Werner 2011; OECD und Asia Society 2018) agieren und so einen Beitrag zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Entwicklung leisten zu können.

In den hier diskutierten professionstheoretischen Überlegungen wird die Bedeutung einer reflexiven Grundhaltung betont. Diese setzt voraus, sich von dem eigenen Handeln zu distanzieren, um dieses darauf aufbauend zu bewerten (vgl. Schratz et al. 2011). Die Reflexionsfähigkeit bedarf dabei ebenso des Wissens über verschiedene Perspektiven, aus welchen das eigene unterrichtliche Handeln betrachtet werden kann, wie der selbstkritischen und selbstreferentiellen Haltung. Dazu gehört sowohl die „reflection in action“ während des eigentlichen Handlungsprozesses, als auch die „reflection on action“ im Nachhinein (vgl. Schön 1983). Wird Reflektieren als eigenständige Praxis wahrgenommen und anerkannt, dann ist das Einüben einer kritisch-reflexiven Haltung in der hochschulischen Lehramtsausbildung keine Option, sondern eine grundlegende Notwendigkeit. Darüber hinaus scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, sowohl in der Schule als auch in der Hochschule kollektive Räume und Möglichkeiten des Austausches zu schaffen (z. B. Teambesprechungen, kollegiale Beratungen und Supervisionsmöglichkeiten), damit die reflexiven Professionsbestrebungen nicht ausschließlich auf dem Niveau individueller Anforderungen in Eigenverantwortung verbleiben und strukturelle Widersprüche nicht ausgeblendet werden (vgl. Häcker 2019, S. 91–94).

Um antizipierte Neutralitätserwartungen aufzulösen und einer Entpolitisierung des Lehramts entgegenzuwirken, ist die Reflexion der eigenen Orientierungen und Positioniertheit systematisch anzubahnen. Es ist daher notwendig, auch in der Lehrkräftebildung zukünftig stärker über die Weiterentwicklung traditioneller Lehrveranstaltungen und Weiterbildungen nachzudenken. Erfahrungsräume, welche von diskursiven Momenten durchdrungen sind, scheinen dabei besonders produktiv für die Entwicklung eines offenen und reflexiven Umgangs mit eigenen Orientierungen. Es erscheint darüber hinaus notwendig, angehende Lehrkräfte explizit mit dem skizzierten Spannungsfeld zu konfrontieren, um sie dafür zu sensibilisieren, dass Unterricht niemals neutral sein kann. Erst die Wahrnehmung des Spannungsfeldes macht es möglich, dieses kritisch zu reflektieren.

In der Auseinandersetzung mit konkreten (Unterrichts-)Materialien und (Praxis-) Situationen können tradierte Vorstellungen gemeinsam diskutiert, dekonstruiert und aufgelöst sowie neue Handlungsmöglichkeiten systematisch erschlossen und eingeübt werden.

## Literatur

- Artelt, Cordula und Kunter, Mareike (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In: D. Urhahne, M. Dresel und F. Fischer (Hrsg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer, S. 395–418
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9:4, S. 469–520
- Blömeke, Sigrid (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess: Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In: B. Herzog und U. Schwerdt (Hrsg.): *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem*. Münster, Hamburg u. a.: LIT, S. 253–271
- Blossfeld, Hans-Peter und Roßbach, Hans-Günther (2019). *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: Springer VS
- Boeser-Schnebel, Christian (2014). Bekommen wir „politikverdrossene“ Lehrer? Ergebnisse einer ersten empirischen Annäherung bei Lehramtsstudierenden. In: *GWP: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 63:4, S. 491–503
- Bömmel, Nadja; Gebel, Michael und Heineck, Guido (2020). *Political Participation and Political Attitudes as Returns to Education in the National Educational Panel Study (NEPS): Conceptual Framework and Measurement*. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories
- Combe, Arno und Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: W. Helsper und J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Springer VS, S. 857–875
- Costa, Jana (2022a). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte: Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 68:2, S. 227–248
- Costa, Jana (2022b). *Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum. Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte*. In: A. Scheunpflug, C. Wulf und I. Züchner (Hrsg.): *Kulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–29
- Costa, Jana (2022c). *Kultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung: Perspektiven auf die Erforschung des kulturellen (Erfahrungs-) Horizonts*

- zukünftiger Lehrkräfte. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/8e7aa78d-5e1c-48d6-a870-797c14d276c3/content> [1.8. 2023]
- Dippelhofer, Sebastian; Mußmann, Jörg und Feyerer, Jakob (2018). Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden: Empirische Befunde aus einer standardisierten, schriftlichen Befragung in Baden-Württemberg, Österreich und Ostbelgien. Bericht an die Max-Traeger Stiftung, Juni 2018
- European Social Survey (2018a). ESS-7 2014 Documentation Report. Bergen: Norwegian Centre for Research Data
- European Social Survey (2018b). ESS-4 2008 Documentation Report. Bergen: Norwegian Centre for Research Data
- Fend, Helmut (2009). Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: Springer VS
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern In: M. Degeling et al. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81–96
- Hafenecker, Benno und Jestädt, Hannah (2022). Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitätsforderungen der AfD. In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 119–136
- Heil, Matthias (2020). Das Lehramt als politischer Beruf. Siegen: universi
- Heil, Matthias (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. In: heiEDUCATION Journal: Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, 7, S. 97–119
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe und J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–98
- Helsper, Werner (2014). Lehrerprofessionalität: Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 149–170
- Herzog, Silvio (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 408–432
- Hoffmann, Astrid (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. In: B. Widmaier (Hrsg.): Brauchen

- wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 197–206
- Hufen, Friedhelm (2022). Vom Neutralitätsgebot über die Chancengleichheit zum Gebot der Sachlichkeit: Maßstäbe öffentlicher und öffentlich geförderter Bildungsarbeit. In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 102–118
- Keller-Schneider, Manuela und Hericks, Uwe (2014). Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 387–407
- Krauss, Stefan und Bruckmaier, Georg (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 241–261
- Lösch, Bettina (2022). Der Diskurs um Neutralität aus demokratischer Sicht: Welche Standards und Kriterien der Profession Politische Bildung gewährleisten eine demokratische Offenheit? In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 137–161
- Luhmann, Niclas und Schorr, Karl Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–41
- Merki, Katharina Maag und Werner, Silke (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 573–591
- NEPS-Netzwerk. (2022). Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Studierende. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:17.0.0>
- Oberle, Monika; Ivens, Sven und Leunig, Johanna (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: L. Möllers und S. Manzel (Hrsg.): *Populismus und Politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 53–61
- OECD und Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. New York: OECD Publishing
- Scheunpflug, Annette et al. (Hrsg.) (2020). *Kultur vermitteln: Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur*. München: Cornelsen
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

- Schratz, Michael; Paseka, Angelika und Schritteser, Ilse (2011). Pädagogische Professionalität Quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas.wuv
- Selk, Veith (2022). Expertise, Gemeinsinn oder Partizipation? Drei politikwissenschaftliche Legitimierungsstrategien politischer Bildung. In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 174–187
- Taube, Dorothea (2022). Globalität lehren: Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften. Münster und New York: Waxmann
- Terhart, Ewald (2014). Forschung zu Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 433–440
- Terhart, Ewald; Bennewitz Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.) (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl.
- Timm, Susanne (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns: Eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24:1, S. 67–89
- UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris: UNESCO
- Van der Meer, Tom; van Deth, Jan und Scheepers, Peer (2009). The Politicized Participant: Ideology and Political Action in 20 Democracies. In: Comparative Political Studies, 42:11, S. 1426–1457
- Weselek, Johanna und Wohnig, Alexander (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 44:2, S. 4–10
- Westphal, Manon (2022). Demokratische Parteilichkeit: Ein demokratietheoretisches Plädoyer für eine neutralitätskritische Ausrichtung politischer Bildung. In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 188–199
- Wohnig, Alexander und Zorn, Peter (Hrsg.) (2022). Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

## **Autorinnen**

**Dr. Jana Costa.** Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz Institut für Bildungsvorgänge. Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Kultur in der Lehrkräftebildung, Sekundärdatenanalysen  
[jana.costa@lifbi.de](mailto:jana.costa@lifbi.de)

**Dr. Johanna Weselek.** Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, rekonstruktive Sozialforschung  
[weselek@ph-heidelberg.de](mailto:weselek@ph-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse:

Dr. Johanna Weselek  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Czernyring 22/11–12  
69115 Heidelberg





## Der Beitrag der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen für das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur

**Zusammenfassung.** Schulleitungen zählen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu zentralen Akteur:innen (vgl. Hameyer und Tulowitzki 2022), die die wert- und normbestimmten Aushandlungsprozesse in einer Schule und somit auch die Schulkultur maßgeblich (mit-)beeinflussen (vgl. Helsper 2010). Im Hinblick darauf, geht dieser Beitrag der Frage nach, inwiefern Schulleiter:innen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur unterstützen können. Nach einer Themenannäherung und einem Blick auf nationale und internationale Forschungsergebnisse, werden für die Beantwortung ein strukturations-theoretisch inspiriertes Verständnis von Schulkultur entfaltet, mit dem 3-Ebenen-Modell der Kultur nach Edgar H. Schein eine Möglichkeit für die schulische Kulturanalyse vorgestellt und im Anschluss daran, Funktionen und Aufgaben von Schulleiter:innen für das Schaffen einer wertebasierten Schulkultur diskutiert. Im Kontext der vorgebrachten Erkenntnisse werden Ergebnisse aus einer Schulleitungsstudie als empirische Absicherung vorgestellt. Der Beitrag endet mit einer Einordnung der gesammelten Einsichten in den aktuellen Wertediskurs und einem Ausblick.

**Schlagwörter.** Werte, Schulkultur, Schulleitung, Schulentwicklung

### The Contribution of School Management in School Development Processes for the Creation of an Action-Guiding and Value-Based School Culture

**Abstract.** School principals are central actors in school development processes (cf. Hameyer and Tulowitzki 2022), who have a significant influence on the value- and norm-based negotiation processes in a school and thus also

on the school culture (cf. Helsper 2010). In view of this, this article explores the question of how principals can support the creation of an action-guiding and value-based school culture within the framework of school development processes. After an approach to the topic and a look at national and international research results, a structuration-theoretical understanding of school culture will be developed, the 3-level-model of culture according to Edgar H. Schein will be presented as a possibility for school culture analysis, and subsequently, the functions and tasks of school leaders for the creation of a value-based school culture will be discussed. In the context of the introduced findings, results from a school leadership study are presented as empirical support. The article ends with a classification of the collected insights in the current discourse on values and an outlook.

**Keywords.** Values, School Culture, School Management, School Development

## 1 Themenaufriß

Schulentwicklungsprozesse zielen darauf ab die strukturierenden Rahmenbedingungen einer Schule zu verändern – sie werden von den Betroffenen interpretiert und in Handlungen überführt (vgl. Ball et al. 2012). Die Umsetzung dieser intendierten Veränderungsvorhaben wird dabei wesentlich durch das Verhalten und ‚Vorausgehen‘ der Schulleitung beeinflusst. Die internationale Schulentwicklungsforschung spricht in diesem Kontext auch davon, dass Schulentwicklung bei der Schulleitung beginnt (vgl. Christiansen 2020, S. 24; Klein und Bronnert-Härle 2020; Rahm 2016, S. 30; Bonsen 2016; Bonsen 2010). Schulische Führungskräfte können demnach Veränderungshandlungen in bestehenden Strukturen ermöglichen, um darüber neue zu schaffen (vgl. Giddens 1997). In diesen Handlungen der involvierten Akteur:innen kommen häufig beabsichtigte oder nicht beabsichtigte Grundhaltungen zum Vorschein. Diese – auf den ersten Blick meist verdeckten (als sinngebend erachteten) – wert- und normbestimmten Grundhaltungen, die sowohl auf der Handlungs- als auch auf der (vorhandenen) Strukturebene zu finden sind und vor allem die Denk- und Fühllogik schulischer Akteur:innen verkörpern, können als Kern der Schulkultur verstanden werden (vgl. Hinterhuber 1996; Arnold 2020, S. 357; Heuer 2016). Dieser schulkulturelle Kern prägt eine Schule und hat das Potential sich auf die Qualität von Schule auszuwirken. Die Qualität einer Schule als sichtbares Zeichen von Schulkultur zeigt sich etwa in den Leistungen der Schüler:innen, dem Umgang mit Vielfalt in einer Schule, der Ausgestaltung des Unterrichts, der Konzeption der Verantwortungsbereiche, dem Schulklima, Schulleben und den außerschulischen Partner:innen

und, wie sich eine Schule als lernende Institution versteht (vgl. Beutel et al. 2016; Fend 2003; Fend 1996). Schulkultur zu analysieren und zu gestalten bedeutet in dieser Konsequenz auch, dass darüber die Möglichkeiten und die Grenzen von schulischen Qualitätsentwicklungsprozessen ausgelotet werden können (vgl. Esslinger-Hinz 2020, S. 5–6; Dubs 2016). Wenn es also zu einer Neuausrichtung einer Schule kommen soll, dann erscheint eine schulkulturelle Analyse, die bis in die Tiefenstrukturen – zum Kern – der gemeinsamen Annahmen und Überzeugungen vordringt, unausweichlich (vgl. Schein und Schein 2018).

Ein erster bedeutsamer Schritt ist ein gemeinsames sprachliches Verständnis von Schule und Unterricht, mit dessen Hilfe eigene Vorstellungen im Kollegium artikuliert werden können und fremde Vorstellungen Gehör finden (vgl. Schirp 2004, S. 10). Es braucht ein Bekenntnis zu einer vollständigen und offenen, aufgabenbezogenen Kommunikation, Kooperation und Information; zu einem dialogischen Prozess, in dem Organisationsmitglieder lernen einander zu verstehen; zu kultureller Vielfalt und zu einem in die Zukunft gerichteten Blick (vgl. Schein und Schein 2018, S. 280–283; Schirp 2004). Um all das im gemeinschaftlichen Dialog zu fördern, sind im Besonderen von der Schulleitung geeignete Kommunikationsstrukturen, die für kulturelle (Aushandlungs-)Prozesse Raum und Zeit bieten, zu schaffen (vgl. Christiansen 2020, S. 14). Im Kontext dieser Betrachtung ist Schulkultur „in ihrer Bedeutung und Tragweite für die Praxen in Schule und Unterricht bislang unterschätzt oder sogar übersehen“ (Esslinger-Hinz 2020, S. 4) worden. Diesem Desiderat nimmt sich dieser Beitrag an. Leitende Annahme dafür ist, dass die Schulkultur systematisch aufgebaut bzw. verändert werden kann, und sich über das Leadership der Schulleitung und deren Einfluss auf die Schulentwicklung gestaltet (vgl. Dubs 2016, S. 49; Schein und Schein 2018, S. 257). Wird im Hinblick darauf davon ausgegangen, dass Schulentwicklung, die ein Ziel bestimmt, ohne die Wertegrundlage erarbeitet zu haben, meist ein flüchtiger Prozess ohne Nachhaltigkeit bleibt (vgl. Christiansen 2020, S. 13–14), so ist die Klärung von Wertefragen eine (die) Basis für Schulentwicklungsprozesse (vgl. ISB 2013, S. 5). „Wirkliche Schulentwicklung bedarf eines Wertefundaments. Warum? Um ihr eine sinnhafte Begründung zu geben. Sinn meint ein zielgerichtetes, reflektiertes Tun.“ (ebd, S. 13–14)

Dass der Führungsstil bzw. das Verhalten von Führungskräften in direktem Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen und der Kultur einer Schule steht, und sowohl Einfluss auf (Schüler:innen-)Leistungen, wie auch auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen (des gesamten Personals) hat, zeigen nationale und internationale Forschungsergebnisse (vgl. Brücher et al. 2021; Klein 2018; Harris 2006; Fend 2003, S. 105; Fend 1996, S. 92). Neben einer in den letzten Jahrzehnten vordergründig fach- und unterrichtsbezogenen Sicht auf Schulqualität

(z. B. durch die PISA-Studien), zeigt sich international aber auch, dass es seit einigen Jahren ein breiteres Schulentwicklungsverständnis gibt, das „Schulqualität – zusammen mit notwendigen Ansätzen unterschiedlicher Qualitätssicherung – auch unter Aspekten demokratischer, sozialer und werteorientierter Gestaltung begreift.“ (Schirp 2004, S. 3) In Untersuchungsergebnissen zur Schulkultur zeigt sich vielfach, dass die Schulkultur als ein System von Bedeutungen betrachtet wird, die jeden Aspekt der Schule beeinflusst (vgl. Ismail et al. 2021; s. a. Göksoy 2021; Tonich 2021). Für das Erreichen gemeinsam formulierter Ziele weisen Studien auf die Bedeutung der Schaffung einer positiven und kooperativen Schulkultur hin (vgl. Ismail et al. 2021), zusätzlich weist eine kooperative und kultivierende Schulkultur ein höheres Maß an Sicherheit bei Lehrer:innen nach (vgl. Shahid und Din 2021). Ergebnisse aus erwerbswirtschaftlich geführten Organisationen zeigen, dass Führungskräfte positives Organisationsverhalten zu einem Teil der Unternehmenskultur und des Unternehmensklimas machen müssen und sich dies positiv auf das Personal auswirkt (vgl. Göksoy 2021; Shahid und Din 2021; Brion 2021). Umgelegt auf Schule bedeutet dies, dass Schulleiter:innen – besonders in Zeiten von Krisen – bewusst in Richtung einer einladenden Schulkultur wirken sollen und ihren Führungsstil mehr auf die Menschen, statt auf Programme und Richtlinien ausrichten sollen. Dies – so die Annahme – hat wiederum positive Auswirkungen auf die Schulkultur, sowie auf die Lehrpersonen (vgl. Brion 2021). Eine unprofessionelle Schulleitung führt zu vielen Reibungsverlusten, Leerläufen und Pannen, die das Vertrauen in die Leitung maßgeblich beeinträchtigen (vgl. Dubs 2016, S. 48). Hingegen zeigt sich durchgängig, dass ein professionelles Führungsverhalten die Organisationskultur und deren Entwicklung positiv beeinflusst (vgl. Tonich 2021; Riveras-León und Tomàs-Folch 2020).

## 2 Theoretische Positionierung

Auf der Grundlage des Themasufrisses und mit Blick auf die leitende Frage erfolgt nun eine definitorische Annäherung zum Begriff Schulkultur. Nach der Vorstellung des 3-Ebenen-Modells zur Schulkulturanalyse wird in weiterer Folge Schulkultur im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen und der Rolle der Schulleitung in diesen, für das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur, diskutiert.

### 2.1 Schulkultur

Schulkultur kann als ein für die Organisationsentwicklung nützliches, komplexes und multidimensionales Konstrukt geteilter Orientierungen verstanden werden

(vgl. Schein und Schein 2018, S. 81; Rahm 2016, S. 31). Sie ist ein grundlegendes Erkennungszeichen einer Schule, ein *eingelerntes* „Muster von Glauben, Werten, Annahmen und Verhalten [...], die sich auf unterschiedlichen Ebenen der Sichtbarkeit manifestieren.“ (Schein und Schein 2018, S. 1) Die Kultur einer Schule „is a fundamental characteristic of the educational organism, because, it contributes to the shape of its character and of its members’ way of thinking and behavior and, it is also connected to the employees’ productivity and the students’ academic performance.“ (Tzianakopoulou und Manesis 2018, S. 2519) Kultur kann somit als ein erlerntes Phänomen, das zugleich stabil und dynamisch ist, charakterisiert werden. Dynamisch zeigt sie sich beispielsweise durch das Hinzukommen neuer Organisationsmitglieder, die in die gegebene Kultur eintreten, diese deuten und über ihre Handlungen auch „neu“ interpretieren (vgl. Schein und Schein 2018; Giddens 1997). Insbesondere diese Dynamik des Bewahrens und Weiterentwickelns zeigt sich im Wechselspiel der organisationalen, teils gesetzlich vorgeschriebenen Organisationsstrukturen und der individuellen interpretativen Anwendung dieser, die mit Giddens (1997) als Produktion und Reproduktion von Strukturen beschrieben werden kann. Organisationale Kultur wird in diesem Verständnis zum Medium zwischen Struktur und Handlung. Es ist dies der Ort der organisationalen Aushandlungsprozesse, die nicht frei von Macht und Herrschaft sind. So kann man mit Giddens (ebd.) beispielsweise die Frage danach stellen, wer in solchen Aushandlungsprozessen die Deutungsmacht über organisationale Strukturen hat oder wie es gelingen kann, organisationale Interessen und individuelle Interessen zu vereinen. Dieser Raum der organisationalen Aushandlungsprozesse ist der Raum der organisationalen Entwicklung und des gemeinsamen Lernens.

Da Kultur ein Produkt gemeinsamen Lernens ist, bietet sich auch die Möglichkeit diese zu verändern (vgl. Schein und Schein 2018, S. 10). Will man die (Organisations-)Kultur verändern, muss die kulturelle DNA entschlüsselt und gegebenenfalls weiterentwickelt werden (vgl. ebd., S. 21). Die kulturelle DNA einer Organisation (die als selbstverständlich betrachteten fixen Überzeugungen, Werte, Verhaltensregeln etc.) kann aber nicht verändert werden, ohne dass sich nicht die ganze Gruppe (mit-)verändert (vgl. ebd., S. 6 und S. 9). Ein erster Schritt zum Einleiten kultureller Veränderungen wäre z.B. die Schulkultur zu analysieren. Eine solche Möglichkeit der Kulturanalyse bietet das 3-Ebenen-Modell der Kultur von Edgar H. Schein.

## 2.2 Das 3-Ebenen-Modell der Kultur als empirische Analysefolie einer Schulkultur

Das Verwenden eines ursprünglich für erwerbswirtschaftlich orientierte Organisationen entwickelte Modell (3-Ebenen-Modell nach Schein) zur Analyse der Kultur einer Schule ist besonders auf ein reflektiertes Vorgehen unter Einbeziehung der schulischen Rahmenbedingungen angewiesen (vgl. Rahm 2016, S. 43). Mit diesem Modell lässt sich insofern auch eine Schulkultur analysieren, als es ein Mittel ist, mit dem jedes kulturelle Phänomen beschrieben und analysiert werden kann, „egal ob es sich um ein Individuum, ein Mikro-System, eine Subkultur, eine Organisation oder eine Makro-Kultur handelt.“ (Schein und Schein 2018, S. 24)

Zur Beschreibung einer Organisationskultur unterscheidet Schein in seinem Modell drei Ebenen, die vom Sicht- und Spürbaren bis zum Unsichtbaren und Unbemerkten reichen. Die sicht- und greifbarste Ebene ist die erste Ebene der Artefakte (beobachtbares Verhalten), Verhaltensweisen, die man sehen, hören und spüren kann (vgl. Schein und Schein 2018; Schratz 2022, S. 258–259). Um die erste Ebene (z. B. ein sichtbares Verhalten) zu verstehen, muss man beobachtetes Verhalten zuerst deuten, das heißt, man muss in eine tiefere Ebene von Kultur eindringen – in die zweite Ebene der gewählten Überzeugungen und Werte (vgl. Schratz 2022, S. 258–259). Wer Kultur verstehen will, muss entschlüsseln, was auf der nächst tieferliegenden Ebene vor sich geht (vgl. Schein und Schein 2018). Erst wenn man weiß, wofür beobachtetes Verhalten steht, kann man erkennen, warum Menschen so und nicht anders handeln (vgl. Schratz 2022, S. 258–259). Nochmal eine Ebene tiefer (auf der dritten Ebene) liegen in Scheins Modell grundlegende – als selbstverständlich angenommene – Überzeugungen und Werte. Diese Ebene der erlernten und häufig unreflektierten Werte, Überzeugungen und Annahmen der Organisationsmitglieder, ist die Ebene der Organisationskultur (die kulturelle DNA), zu der man vordringen muss, um eine nachhaltige kulturelle Entwicklung einzuleiten (vgl. Schein und Schein 2018). Die drei Ebenen des Modells sind also hierarchisch zu lesen (vgl. Schein und Schein 2018, S. 14–15):

1. **Artefakte** – leicht zu beobachten aber schwer zu lesen/entschlüsseln
  - Sicht- und spürbare Strukturen und Prozesse (was gemeinsam gesehen wird)
  - Beobachtetes Verhalten
  - (z. B. Rituale, Routinen)
2. **Gewählte Überzeugungen und Werte** – kann oder kann nicht mit dem Verhalten und anderen Artefakten übereinstimmen
  - Ideale, Ziele, Werte

- Ideologien
  - Rationalisierungen
  - (z. B. pädagogische Grundhaltungen in einer Schule)
3. **Grundlegende Annahmen** – bestimmen die Wahrnehmung, selbstverständliche unausgesprochene Ansichten, Denken und Fühlen
- Unbewusste, als selbstverständlich geltende Überzeugungen und Werte (kulturelle DNA)
  - (z. B. gegenseitige Akzeptanz bei divergierenden Meinungen)

Die kulturelle Wertebasis (DNA) einer Organisation kann somit zusammenfassend als die Summe der selbstverständlichen Annahmen und unausgesprochenen Überzeugungen, denen bestimmte Menschenbilder zugrunde liegen beschrieben werden (vgl. Schratz 2022, S. 258–259). Die je individuell zugrundeliegenden Menschenbilder bzw. „Tiefenstrukturen“ (Schein und Schein 2018; Schratz 2022; Esslinger-Hinz 2020) gilt es offen zu legen, um darüber eine kulturelle Veränderung zu erreichen. Wie dies Schulleiter:innen gelingen kann und, wie sie agieren und sich Verhalten sollen, damit über ein gutes Leadership eine schulkulturelle Entwicklung gelingen kann, beleuchtet das nächste Kapitel.

### 2.3 Leadership im Kontext der Schaffung einer wertebasierten Schulkultur

Als eine mögliche bestimmende Kraft, ein ganzes Lehrer:innen-Kollegium für kulturelle Veränderungen zu überzeugen, kann (muss), wie bereits erwähnt, die Schulleitung gesehen werden. Sie kann im Ermöglichen einer wertebasierten Schulkultur als Dreh- und Angelpunkt der schulischen Wertebildung angesehen werden (vgl. ISB 2013, S. 136). Dabei sollten sich Führungspersonen bewusst sein, dass sie eine Kultur (er-)schaffen, unabhängig davon, ob sie das explizit wollen oder nicht. Führungskräfte kommunizieren implizit oder explizit ihre Werte, Überzeugungen und Annahmen (vgl. Schein und Schein 2018, S. 166–167). Die Aufgabe von Schulleiter:innen ist es nun *bewusst*, eigene Überzeugungen, Werte, Annahmen und Verhaltensregeln mit dem (Lehr-)Personal abzugleichen und weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 119). Verfolgen Schulleiter:innen eine wertebasierte Vision von Entwicklung, müssen sie gleichfalls von anderen und aus eigenen Erfahrungen lernen – neue Probleme dürfen der Verwirklichung einer Vision nicht im Weg stehen (vgl. ebd., S. 58).

Leadership kann als Zusammenspiel von Einstellung, Handlung, Wirkung und Reflexion verstanden werden. Diese Betrachtung meint eine Haltung und eine bestimmte Gestalt der Rollenwahrnehmung, die das Beziehungsgefüge im Handeln sieht und weniger die Funktion und die Aufgaben (vgl. Schratz et al. 2019, S. 10). Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse meint Leadership ein professio-



nelles (Prozess-)Beraten (vgl. Schein und Schein 2018, S. 33). Gutes Leadership schafft eine handlungsleitende und wertebasierte Schulkultur, überwindet die eigene Organisationskultur, nimmt unterschiedliche Wege wahr und überdenkt, „wie die Dinge anders gemacht werden können, als die gegenwärtigen Annahmen implizieren.“ (ebd., S. 286) Aus der Perspektive der School-Improvement-Forschung verkörpern Führungspersonen eine Haltung der Veränderungsbereitschaft, die die schulische Entwicklung befördert, die Einfluss auf Haltungen und Werte der Geführten und auf ein kooperatives Miteinander nimmt (vgl. Rahm 2016, S. 43). In diesem Zusammenhang denken und wirken Schulleitungspersonen langfristig und bringen persönliche Visionen in die Schule ein. Entscheidend ist, dass Schulleitende nicht nur persönliche Visionen haben, sondern sich bemühen, das Schulprofil (Leitbild, Strategie) mit der Lehrer:innenschaft gemeinsam weiterzuentwickeln (vgl. Dubs 2016, S. 61). Die Kommunikation einer klaren Vorstellung, etwa in welche Richtung sich die Schule entwickeln soll, fördert gleichzeitig auch die Diskussion darüber (vgl. ebd.). Des Weiteren sorgen Schulleitungen auch dafür, „dass sich die Schulkultur entwickelt, indem sie immer wieder auf die Sinnhaftigkeit und die Stimmigkeit ihres eigenen Tuns achten.“ (ebd.) Führungskräfte arbeiten so gesehen nicht im, sondern *am* System, an den Strukturen (vgl. Christiansen 2020, S. 67).

Dafür braucht es persönliche Führungsqualitäten. Ein in diesem Kontext oft genanntes Qualitätsmerkmal von Führungskräften ist das Charisma. Die Anziehungskraft und Ausstrahlung von Schulleitenden kann ein wichtiges Element bei der Schaffung einer (neuen) Kultur sein, ist aber ein äußerst unzuverlässiges Qualitätsmerkmal, weil Anziehungskraft und Ausstrahlung kaum vorhersehbar oder empirisch nachweisbar sind – zudem sind Führungspersonen, die darüber verfügen, rar gesät (vgl. Schein und Schein 2018, S. 148–149). Aus diesem Grund erscheinen Eigenschaften wie Vorbildfunktion, Offenheit, Wertschätzung, Empathie, Toleranz, Zuverlässigkeit, Dialogfähigkeit, Selbstorganisation, Anerkennung zeigen können und eine transparente Vorgehensweise als verlässlichere und empirisch überprüfbare Qualitätsmerkmale für gutes Leadership (vgl. Christiansen 2020, S. 24; ISB 2013, S. 80–81; Rahm 2016; Schein und Schein 2018, S. 167; Dubs 2016, S. 61).

Im Sinne eines wertebasierten Schulentwicklungsprozesses, in dem (Lehr-)Personen und ihre Bedürfnisse das Ziel sind (vgl. ISB 2013, S. 20), richtet sich Leadership also verstärkt auf kulturelle Qualitätsmerkmale, nicht zuletzt, weil Lehrkräfte gehört werden wollen (vgl. Christiansen 2020, S. 126). Werteorientiertes Leadership zielt auf eine anpassungsfähige und flexible Kultur des Lernens, in der Reflexion und Experimentierfreudigkeit wertgeschätzt und Mitgliedern Zeit

und Ressourcen dafür bereitgestellt werden (vgl. Schein und Schein 2018, S. 279–284).

Zusammenfassend können vier wesentliche Schritte für die (Neu-)Erschaffung einer wertebasierten Schulkultur, in der Führungspersonen vorangehen, benannt werden (vgl. ISB 2013, S. 14):

1. Gemeinsame, vorurteilsfreie Offenlegung der als selbstverständlich angenommen schul-kulturellen Überzeugungen und Werte (z. B. individuelle Menschenbilder)
2. kooperativer Wertefindungsprozess (kollegiale Suche, Festlegung, Konkretisierung)
3. Veröffentlichung (Regeln, Formen, Rituale, Ziele etc.)
4. Evaluation (Fortschritt, Probleme, Verbesserung)

Wirksames Leadership unterstützt die Bewusstseinsbildung bei den Lehrkräften, dass Werte nicht individuell, sondern gemeinsam realisiert werden und damit eine neue Schulkultur entsteht (vgl. ebd., S. 19). Nachhaltige (kulturelle) Veränderungen von Schule treten nur dann ein, wenn die Beteiligten selbst den Sinn und die positiven Wirkungen erfahren können (vgl. Schirp 2004, S. 18). Wie dies Schulleiter:innen in der schulischen Praxis gelingen kann, soll mit Daten eines Forschungsprojekts der Universität Innsbruck (März 2015 bis Mai 2019) veranschaulicht werden. Für den vorliegenden Beitrag wurden die in der Auswertung des Projekts gewonnenen theoretischen Kategorien aus einer neuen Perspektive – der diesen Beitrag leitenden Forschungsfrage – analysiert.

### **3 Werte im Spannungsfeld von Schulführung und Schulentwicklung – empirische Einblicke**

Das Forschungsprojekt „Von den Besten lernen“ (Schratz et al. 2022; Schratz et al. 2019) ging der Frage nach, wie und als was sich Schulleitungshandeln an Schulen, die den Deutschen Schulpreis gewonnen haben, zeigt. Erhoben wurden diese Daten aus einer phänomenologischen Forschungsperspektive. Mit Blick auf diese Perspektive kann festgehalten werden, dass es grundsätzlich keine Barriere zwischen diskursiven (versprachlichtem) und dem praktischen (handelnden) Bewusstsein gibt; dennoch gibt es einen Unterschied zwischen dem, was gesagt wird und dem, was schließlich auch wirklich getan wird (vgl. Giddens 1997). Aus einer phänomenologischen Perspektive heraus kann argumentiert werden, dass das konkrete Tun diverser schulischer Akteur:innen beobachtet werden kann (vgl. ebd., S. 57). Der Forschungsgruppe ging es primär darum, die Erfah-

rungen der Akteur:innen vor Ort möglichst nah mit zu erfahren (vgl. Schratz et al. 2019, S. 10). Konkret wurde dabei folgendes Forschungsdesign umgesetzt: Im Rahmen von 28 Schulbesuchen wurden in jeder Schule über einen Zeitraum von drei Tagen Schulleitungs- und Unterrichtshospitationen, sowie mit den Schulleitungen je zwei Interviews – eines zu Beginn des Besuchs und eines am Ende des Besuchs – durchgeführt. Außerdem wurden in jeder Schule mit Lehrer:innen und Schüler:innen leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews geführt (vgl. Schratz et al. 2022; Schratz et al. 2019). Das Forschungsprojekt bedient damit im Kontext des vorgestellten 3-Ebenen-Modells zur Kulturanalyse (vgl. Schein und Schein 2018) die erste Ebene der Artefakte (über das Beobachten) und die zweite Ebene der gewählten Überzeugungen und Werte (über die Interviews). Nach dem Transkribieren der Interviews wurden die ca. 1200 Transkriptseiten mit dem Zugang der Grounded Theory analysiert (vgl. Strauss und Corbin 1996). Die so entstandenen Kategorien wurden darauf aufbauend zu sogenannten Facettenbeschreibungen sprachlich verdichtet. Der Begriff „Facette“ möchte die Vielfalt schulischen Leitungshandeln zum Ausdruck bringen, welches nicht auf einzelne Handlungen und Interaktionen reduziert werden kann und soll. Vielmehr geht es um einen Zugang, der Führungshandeln als Wirken in einem Resonanzraum charakterisiert, welches – abhängig von der jeweiligen Situation und Perspektive – unterschiedliche Facetten dieses Handelns sichtbar werden lässt. Leitend bei diesen Überlegungen war ein Diamant, dessen Gesamtheit sich erst über die einzelnen Facetten ergibt. Wendet man sich einer Facette zu, so rücken die anderen in den Hintergrund. Dennoch sind alle anderen da und tragen zum Gesamtbild bei. Ziel ist es nicht, diese zu hierarchisieren oder gar zu bewerten, auch jeder Versuch, die Facetten zu clustern oder in eine andere Ordnung zu bringen, ist nicht gelungen. So entstanden insgesamt 56 Facetten, die Schulleitungshandeln an Siegerschulen des deutschen Schulpreises zeigen. In der folgenden Abbildung findet sich eine Übersicht zu den 56 Facetten, die sich jeweils als vollständiger Satz verstehen. Exemplarisch liest sich das dann beispielsweise folgendermaßen: Schulleitungshandeln zeigt sich als anerkennen.

Tabelle 1: Facetten Überschrift (Schratz et al. 2022, S. 91; eigene Darstellung)

Facetten Überschrift Schulleitungshandeln zeigt sich als ...		
1. ... anerkennen	21.... forschungsbasiert argumentieren	39.... sich engagieren für Kinder und Jugendliche
2. ... annehmen	22.... gemeinsam wirken	40.... sich hingeben
3. ... anschubsen	23.... greifbar sein	41.... sich kümmern
4. ... Atmosphäre schaffen	24.... herumschwirren	42.... spielen
5. ... aufmerksam sein	25.... Hilfe annehmen	43.... strukturieren
6. ... (aus-)balancieren	26.... hinterfragen	44.... unterstützen
7. ... aushalten	27.... Impulse setzen	45.... überblicken
8. ... ausloten	28.... in Beziehung setzen	46.... verantworten
9. ... anwerben	29.... insistieren	47.... verbinden
10.... Bedeutung schaffen	30.... interessieren	48.... vertiefen von Erfahrungen
11.... beharren	31.... kämpfen	49.... vertreten
12.... bestärken	32.... klären	50.... vorangehen
13.... beteiligen	33.... lauern	51.... vorsehen
14.... dahinter sein	34.... leuchten	52.... vorleben
15.... dienend führen	35.... mutig sein	53.... zugänglich machen
16.... durchsetzen	36.... nahbar sein	54.... zusammenarbeiten
17.... einbeziehen	37.... navigieren	55.... zutrauen
18.... einladen	38.... Richtung halten	56.... zuwenden
19.... ermöglichen		
20.... erschaffen		

Die so formulierten Facetten werden über diverse weiterführende Merkmale ausdifferenziert. Diese weiterführenden Merkmale wurden mit Blick auf die leitende Forschungsfrage inhaltsanalytisch neu ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Darüber konnten in ausgewählten Facetten und deren Merkmalsbeschreibungen interessante Hinweise für den Zusammenhang von Schulführung und der Entwicklung von Schulkultur gefunden werden. Im Hinblick darauf kommt die Studie u. a. zum Ergebnis, dass Schulleitungen Schulen in hohem Ausmaß prägen (vgl. Schratz et al. 2019, S. 169) und für strukturelle Voraussetzungen bzw. für tiefere Erfahrungen sorgen (vgl. ebd., S. 18). Schulleitungen zeigen eine anerkennende Haltung gegenüber allen schulischen Akteur:innen, vermitteln ein Gefühl der Wertschätzung und des Vertrauens im wechselseitigen Miteinander, agieren auf Augenhöhe, hören zu und arbeiten Vorschläge aus der Schüler:innenschaft oder dem Kollegium mit ein (vgl. ebd., S. 21, S. 128, S. 145 und S. 160). Schulleiter:innen haben erheblichen Einfluss auf die Mitgestaltung der Grundstimmung in der Schule, sie sorgen für ein respektvolles Miteinander – sie wissen um die Bedeutung guter Beziehungen – und einer Vertrauenskultur (vgl. ebd., S. 78, S. 101 und S. 124). Erfolgreiche Schulleitungen stehen für Werte und Überzeugungen (ein) und pflegen eine Kultur der flachen Hierarchien und ‚offenen Türen‘ (vgl. ebd., S. 106 und S. 114). „Die Schulleitung lebt vor [...]“ (ebd., S. 24 und S. 172) und

handelt auf Basis wissenschaftsorientierter Argumentationen (vgl. ebd., S. 176). Schulleiter:innen verkörpern eine positive Grundhaltung und nehmen in der Frage der Haltung(en) eine wesentliche Vorbildfunktion ein (vgl. ebd., S. 96). Schulleiter:innen leben das pädagogische Konzept, die schulischen Haltungen und Werte, indem sie Handlungen vollziehen, die diese erlebbar machen (ebd., S. 172).

Schulisches Handeln ist in hohem Maße auch von den strukturierenden Rahmenbedingungen abhängig (vgl. ebd., S. 151). Hier zeigt sich Schulleitungshandeln innerhalb dieser Rahmungen im kreativen und interpretativen Strukturieren von Raum und Zeit. Schulleitungen geben Lehrpersonen zeitliche Räume, um Ideen zu entwickeln und umzusetzen (vgl. ebd., S. 152). An den beforschten Schulen präsentiert sich Schulentwicklung im Schaffen unterstützender, professioneller Arbeitsstrukturen, auf die sich die schulischen Akteur:innen verlassen (vgl. ebd., S. 151). Schulleitungen können Rahmenbedingungen erfolgreich strukturieren bzw. ändern oder Konzepte neu erfinden. Dabei geben sie in diesen Formen von Schulentwicklungsprozessen oftmals die Richtung vor und übernehmen eine Vorbildfunktion (vgl. ebd., S. 21, S. 94 und S. 151). Innerhalb dieser Veränderungsabsichten halten Schulleitungen Widerstände, aber auch gegensätzliche Meinungen oder (Wert-)Urteile, die nicht mit ihren eigenen übereinstimmen, aus (vgl. ebd., S. 36), denn: „Gemeinsamkeit bedeutet nicht zwangsläufig Einstimmigkeit.“ (ebd., S. 51) Schulleiter:innen erkennen, dass erst im Widerstand gegen die intendierten Veränderungen, neue Strukturen produziert werden. Der erste Schritt hierfür ist der kommunikative Aushandlungsprozess, der darauf abzielt, die Frage des Sinns zu klären (vgl. ebd., S. 141). Erkennt das Kollegium den Sinn einer intendierten Maßnahme, dann wird sich diese nachhaltig in die Schulkultur integrieren und somit auch nachhaltig zur Schulentwicklung beitragen (vgl. ebd., S. 141).

„Haltungen und Werte sind der Ausgangspunkt von Handlungen. Sie sind Teil pädagogischer Konzepte und Leitbilder, werden aber erst spürbar und wirksam, wenn sie tatsächlich gelebt werden.“ (Schratz et al. 2019, S. 173) Im Handeln von Schulleiter:innen drücken sich u. a. auch das Schulprogramm und die diesem Handeln zugrundeliegenden Überzeugungen aus (vgl. ebd., S. 94). Schulleitende werden in ihrem Handeln und ihren Anliegen ernst genommen, wenn sie selbst die gewünschten Haltungen und Werte vorleben und sich ihre Worte und Taten als übereinstimmend erweisen (vgl. ebd., S. 173). „Haltung wird im Verhalten der Schulleitung vertreten“ (ebd., S. 166), im Vorangehen in Bezug auf das Miteinander – Schulentwicklung baut auf das Engagement und die Zusammenarbeit in Teams (vgl. ebd., S. 122) – und in der Bewusstseins-schaffung, für die in der Schule vorherrschenden Werte (vgl. ebd., S. 169). In Entwicklungsprozessen kann

die pädagogische Grundhaltung der Schulleiter:innen den beteiligten Akteur:innen als Kompass dienen und dadurch der Weiterentwicklung konkrete Impulse verleihen – unabhängig davon, ob Schulleiter:innen persönlich an dem Prozess beteiligt sind oder nicht (vgl. ebd., S. 166).

„Die Menschen, die das Schulgeschehen tragen, bestimmen sehr stark die Kultur einer Schule, da sie nach innen und außen wirken.“ (Schratz et al. 2019, S. 122) Oftmals konnte in den beforschten Schulen beobachtet werden, dass dort, wo man sich gegenseitig unterstützt und stärkt, eine Kultur des Vertrauens und des Wohlbefindens wächst (vgl. ebd., S. 72). „Dies wird auch dadurch erreicht, dass zwischen der Person und deren Verhalten unterschieden wird. In einer solchen Kultur ist es möglich, Schwieriges in einem geschützten Rahmen und in einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung anzusprechen und zu klären.“ (ebd., S. 72) In den beforschten Schulen konnte eine Kultur wahrgenommen werden, in der offen über Stärken und Schwächen gesprochen wird und Vielfalt Normalität ist – man spürt „ein Klima der Offenheit“ (ebd., S. 75). Durchgängig zeigt sich, dass erfolgreiches Führungshandeln (Leadership) Wert auf Zusammenarbeit, Professionalität und Professionsbewusstsein legt (vgl. ebd., S. 122).

#### **4 Zusammenführung und Ausblick**

Schulen sind über eine Top-down-Strategie nur schwer zu leiten bzw. zu verändern. Veränderungen können zwar angestoßen, aber das von der übergeordneten Ebene gewünschte Bild eines Ziels kann von dieser maximal (vor-)gezeichnet werden – die Ausgestaltung und Interpretation bleibt der Ebene der Handelnden vor Ort vorbehalten (vgl. Arnold 2020, S. 353). Einen bedeutenden Standpunkt in der Ausgestaltung und Interpretation von Veränderungsprozessen nimmt die Schulleitung als organisationale Schnittstelle zwischen dem schulischen Inneren und dem schulischen Äußeren ein. Crozier und Friedberg (1979, S. 95) bezeichnen diese privilegierte Position auch als Relais. Relais sind Vermittelnde, die die Beziehungen in einer Organisation in Bezug zur relevanten Umwelt setzen und diese somit strukturieren. Insofern befinden sich Schulleiter:innen im organisationalen Dazwischen, zwischen Bottom-up-Veränderungsabsichten, die etwa von Schüler:innen oder Lehrer:innen an diese herangetragen werden und den eben skizzierten ministeriellen Top-down-Strategien. Nachhaltige Veränderungsabsichten involvieren die Schulleitung und berücksichtigen den je spezifischen schulischen Kontext, in dem die geplanten Veränderungen als gemeinsames Anliegen stattfinden.

Bezugnehmend auf die so verstandene Funktion eines Relais, kommt der Beitrag zum Ergebnis, dass ein/eine Schulleiter:in erheblichen Einfluss auf gelingende und nachhaltige Schulentwicklungsprozesse hat und darüber auch die Schaffung einer wertebasierten Schulkultur maßgeblich mitbeeinflussen kann. Die Schulkultur wiederum ist von hoher Relevanz für die Umsetzung von äußeren und inneren Veränderungsabsichten. Es sind die Schulkultur und die in ihr gelebten Werte, die den Raum für schulische Aushandlungsprozesse entfalten, in dem Veränderungsabsichten diskutiert, besprochen und manchmal auch ausgestritten werden. Womöglich ist die Schulkultur mit Blick auf die Schulentwicklung der Faktor für nachhaltige Entwicklung. Mit dem 3-Ebenen-Modell nach Edgar H. Schein wurde ein Modell vorgestellt, mit dem die Schulkultur analysiert werden kann. Mit diesem Modell ist es möglich die kulturelle DNA zu entschlüsseln, um darüber ein (neues) Wertefundament zu errichten und dieses wird gewissermaßen selbst zum Diskussionsgegenstand schulischer Aushandlungsprozesse. Über eine gemeinsame, vorurteilsfreie Offenlegung der als selbstverständlich angenommenen schulkulturellen Überzeugungen und Werte, d. h. über die Freilegung individueller Bilder, kann sich die Wertebasis neu zusammensetzen und völlig neue Perspektiven (in Schulentwicklungsprozessen) eröffnen. Wie dies Schulleiter:innen, im Vorausgehen und über das Vorleben, gelingen kann, zeigen die exemplarisch vorgebrachten empirischen Daten.

Resümierend ist für die Etablierung einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur in Schulentwicklungsprozessen die Schulleitung dahingehend gefordert, eine Kommunikations- und Arbeitsstruktur zu errichten, in der Akteur:innen in kontrastierenden dialogischen Auseinandersetzungen auf Augenhöhe, die je eigenen (Wert-)Vorstellungen zum Ausdruck bringen können und die „Sinnfrage“ breit und ausführlich diskutiert werden kann. Darauf aufbauend können in einem nächsten Schritt Gemeinsamkeiten gebündelt und auf Basis dieser über Veränderungsabsichten nachgedacht werden, um in weiterer Folge mit ersten Schulentwicklungsmaßnahmen starten zu können. Zu jedem Zeitpunkt sollten sämtliche Vorgänge für alle Organisationsmitglieder transparent und nachvollziehbar dokumentiert werden, damit sich alle am Diskurs beteiligen können. Darüber hinaus sollte der Entwicklungsprozess von Beginn an in regelmäßigen Abständen evaluiert werden.

Insgesamt lassen sich die Erkenntnisse aus diesem Beitrag in die Schulentwicklungsdiskussion dahingehend einordnen, dass

- die Analyse der Schulkultur Schulleiter:innen helfen kann herauszufinden, welche Verhaltensweisen, gewählten und unausgesprochenen Überzeugun-

- gen von Lehrer:innen, das Lernen der Schüler:innen beeinflussen. Darüber kann eine Verbesserung des Schüler:innenlernens erzielt werden.
- es für eine langfristig erfolgreiche (Einzel-)Schulentwicklung ein Vorteil sein kann, sich die Bedeutung des individuellen Verhaltens, der eigenen Werte und Ziele und der meist unreflektierten Überzeugungen (in beispielsweise Konfliktsituationen) bewusst zu machen.
  - die gesammelten Erkenntnisse als Grundlage und Ausgangspunkt für die Erstellung eines Schulprogramms gesehen werden können.
  - die Erkenntnisse daraufhin weisen, dass ein tiefgründiges Verständnis von Schule für deren Leitung und für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse erforderlich ist.

## Literatur

- Arnold, Rolf (2020). Schubumkehr im Fühlen, Denken und Handeln. In: Pädagogische Rundschau 4:74, S. 349–362. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2020/00000074/00000004/art00001?crawler=trueundmime-type=application/pdf> [30.11.2023]
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg und Braun, Annette (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge
- Beutel, Silvie-Iris; Höhmann, Katrin; Pant, Hans Anand und Schratz, Michael (Hrsg.) (2016). *Handbuch Gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Klett und Kallmeyer
- Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter und Schelle, Carla (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Bonsen, Martin (2016). Wirksame Schulleitung. In: H. Buchen und H.-G. Rolff (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz, S. 193–228
- Bonsen, Martin (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels und C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 199–203
- Brion, Corinne (2021). Creating Intentionally Inviting School Cultures. In: *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10, S. 160–181. <https://www.ojed.org/index.php/jise/article/view/2585/1542> [30.11.2023]
- Brücher, Lisa; Holtappels, Heinz Günter und Webs, Tanja (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen: Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität In: I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm und A. Hillebrand-Petri (Hrsg.): *Schulen*



- in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz, S. 205–243
- Christiansen, Hauke (2020). Schulentwicklung proaktiv, kreativ, effektiv: Rückenwind für Schulleitungen. Münster: Waxmann
- Crozier, Michel und Friedberg, Erhard (1979). Macht und Organisation: Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein: Athenäum Verlag
- Dubs, Rolf (2016). Die Vorbereitung auf Führungspraxis in der Lehrerbildung. In: M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann und B. Weyand (Hrsg.): Leadership in der Lehrerbildung. Forum Erziehungs-wissenschaft und Bildungspraxis, Band 6. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 47–69
- Esslinger-Hinz, Ilona (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. In: *Haushalt in Bildung und Forschung* 9:2, S. 3–19. <https://doi.org/10.25656/01:22568> [30.11.2023]
- Fend, Helmut (2003). Schulkultur und Schulqualität. In: T. Brüsemeister und K-D. Eubel, (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule: Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: Transcript, S. 101–114
- Fend, Helmut (1996). Schulkultur und Schulqualität. In: A. Leschinsky (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 85–97
- Giddens, Anthony (1997). Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main: Campus, 3. Aufl.
- Göksoy, Süleyman (2021). Principals' Positive Organizational Behavior in Schools and Its Results. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.4 Special Issue 1: Primary and Secondary Education, S. 99–110. <https://ssrn.com/abstract=3836095> [30.11.2023]
- Hameyer, Uwe und Tulowitzki, Pierre (2022). Schulentwicklung im Rückspiegel: Phasendramaturgie, Prozess, Kunst, Handwerk oder Prophetentum? In: *Journal für Schulentwicklung*, 26:1, S. 55–61
- Harris, Alma (2006). Leading Change in Schools in Difficulty. In: *Journal of Educational Change*, 7, pp. 9–18
- Helsper, Werner (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels und C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 106–112
- Heuer, Andreas (2016). Globalisierung im Geschichts- und Ethikunterricht. In: M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann und B. Weyand (Hrsg.): Leadership in der Lehrerbildung. Forum Erziehungs-wissenschaft und Bildungspraxis, Band 6. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 177–186

- Hinterhuber, Hans H. (1996). *Strategische Unternehmensführung. I Strategisches Denken. Vision – Unternehmenspolitik – Strategie*. New York: Walter de Gruyter
- Ismail, Mamdooha; Khatibi, Abdol A. und Azam S. M. Ferdous (2021). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. In: *Participatory Educational Research (PER)*, 9:2, S. 261-279. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.39.9.2> [30.11.2023]
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (Hrsg.) (2013). *Werte Bilden: Impulse zur wertebasierten Schulentwicklung*. München. <https://www.isb.bayern.de/grundsatzabteilung/paedagogische-grundsatzfragen/wertebildung/handreicherung-werte-bilden/> [30.11.2023]
- Klein, Esther Dominik (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung*. Bd. 2. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. <http://dx.doi.org/10.17185/duerpublico/45206> [30.11.2023]
- Klein, Esther Dominique und Bronnert-Härle, Hanna (2020). Mature School Cultures and New Leadership Practices: An Analysis of Leadership for Learning in German Comprehensive Schools. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 23, S. 955–977. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00968-4> [30.11.2023]
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 12. Aufl.
- Rahm, Sibylle (2016). Leadership in der Lehrerbildung: Zur Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns. In: M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann und B. Weyand (Hrsg.): *Leadership in der Lehrerbildung*. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, Band 6. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 27–46
- Riveras-León, Juan Carlos und Tomàs-Folch Marina (2020). The Organizational Culture of Innovative Schools: The Role of the Principal. In: *Journal of Educational Sciences*, XXI, 2:42. <https://doi.org/10.35923/JES.2020.2.02> [30.11.2023]
- Schein, Edgar H. (1995). *Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt am Main: Campus
- Schein, Edgar H. und Schein, Peter (2018). *Organisationskultur und Leadership*. München: Verlag Franz Vahlen, 5. Aufl.
- Schirp, Heinz (2004). Werteeziehung und Schulentwicklung: Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. In: W. Edelstein und P. Fauser (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*. Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:164> [30.11.2023]
- Schratz, Michael (2022). Bildende Erfahrungen – Entgrenzende Bildung: Lehren und Lernen in (Un-) Möglichkeitsräumen. In: N. Brocca, A.-K. Dittrich und

- J. Kolb (Hrsg.): Grenzgänge und Grenzziehungen: Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer:innenbildung. Innsbruck: innsbruck university press
- Schratz, Michael; Ammann, Markus; Möltner, Veronika; Mauersberg, Werner; Anderegg, Nils; Gregorzewski, Malte und Bergmann, Alexander (2019). Abschlussbericht „Von den Besten lernen“: Lernwirksames Schulleitungshandeln in ausgezeichneten Schulen des Deutschen Schulpreises. Innsbruck: Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
- Schratz, Michael; Ammann, Markus; Anderegg, Nils; Bergmann, Alexander; Gregorzewski, Malte; Mauersberg, Werner und Möltner, Veronika (2022). Lernseits führen: Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden. Seelze: Kallmeyer
- Shahid, Sana und Din, Marium (2021). Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness and Organizational Culture. In: IJELM – International Journal of Educational Leadership and Management, 9, S. 122–149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310296.pdf> [30.11.2023]
- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen der Qualitativen Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Tonich, Uda (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. In: Journal of Social Studies Education Research, 12:1, S. 47–75. <https://jsser.org/index.php/jsser> [30.11.2023]
- Tzianakopoulou, Theodora und Manesis, Nikolaos (2018). Principals' Perceptions on the Notion of Organizational Culture: The Case of Greece. In: Universal Journal of Educational Research, 6:11, pp. 2519–2529. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061117> [31.10.2023]

## Autoren

**Dr. Andreas Schreier.** Mitarbeiter am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Leadership, Professionsentwicklung  
[andreas.schreier@uibk.ac.at](mailto:andreas.schreier@uibk.ac.at)

**Prof. Dr. Markus Ammann.** Leiter des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Leadership  
[markus.ammann@uibk.ac.at](mailto:markus.ammann@uibk.ac.at)

Korrespondenzadresse:  
Prof. Dr. Markus Ammann  
Universität Innsbruck  
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung  
Innrain 52a  
6020 Innsbruck  
Österreich



*Detlef Thiel und Manfred Weiser*

## Dialog- und partizipationsorientierte Bildung und Erziehung

Ein Beitrag zur Wertevermittlung und zum sokratischen Dialog

**Zusammenfassung.** Werteerziehung ist ein Dauerthema im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs. In der Frage, ob und wie Werte vermittelt werden sollen, zeigen sich sehr unterschiedliche Auffassungen und Herangehensweisen. Der Aufsatz bekennt sich vor dem Hintergrund eines ausgewiesenen Verständnisses von Bildung und Erziehung zu einer wertevermittelnden Pädagogik. Dazu werden die Begriffe Werte und Normen im Zeitalter des Wertpluralismus hinterfragt, um zu einer dialog- und partizipationsorientierten Bildung und Erziehung zu kommen, die in der Form sokratischer Gespräche konkretisiert und reflektiert wird.

**Schlagwörter.** Wertegeleitete Pädagogik, Wertevermittlung, pädagogische Professionalität, sokratische Pädagogik, sokratischer Dialog

### Dialogue and Participation-Oriented Education and Upbringing

A Contribution to the Transmission of Values and to the Socratic Dialogue

**Abstract.** Values education is an ongoing topic in educational science and pedagogical discourse. The question of whether and how values should be taught is subject to very different views and approaches. Against the backdrop of a proven understanding of education and upbringing, this essay is committed to a pedagogy that conveys values. To this end, the concepts of values and norms in the age of value pluralism are questioned in order to arrive at a dialogue- and participation-oriented education and upbringing, which is concretised and reflected in the form of Socratic conversations.

**Keywords.** Value-Led Pedagogy, Value Mediation, Pedagogical Professionalism, Socratic Pedagogy, Socratic Dialogue

## 1 Pädagogik ist wertegeleitet

Alle Pädagogik ist wertegeleitet. Dies ist unser Ausgangspunkt. Aber: Wie soll Wertevermittlung in Zeiten des Wertpluralismus aussehen? Wie soll sie gelingen? Worauf können sich Pädagoginnen und Pädagogen bei dieser fundamentalen Frage beziehen? Wir konstatieren, dass es einen einheitlichen Wertebezug in unserer pluralen Welt nicht gibt. Wir bleiben bei dieser Feststellung aber nicht stehen. Wir halten weitergehende Fragen für notwendig, um sich der ersten Frage anzunähern. Grundsätzlich: Was sind die Aufgaben von Pädagogik? Auf welche Begrifflichkeiten kann sich Pädagogik als Wissenschaft und Praxis beziehen? Und in welchem Zusammenhang stehen diese Fragen mit denen nach der Wertorientierung und Wertevermittlung? Es gibt auf diese Fragen in der sehr heterogenen pädagogischen Gemeinschaft keine eindeutige Antwort. Deshalb gilt es zunächst die eigene Perspektive vorzustellen, zu begründen, um sich damit von anderen abzugrenzen.

Wir beziehen uns in unserem Verständnis von Pädagogik auf Bildungs- und Erziehungsprozesse, die in Achtung der individuellen Subjektivität der Beteiligten zu gestalten sind. Damit folgen wir der Aufforderung Herbarts, dass sich Pädagogik „auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte“ statt „von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Herbart nach Matthes 2018, S. 55). Wir sehen in der Geschichte – aber auch aktuell – Tendenzen, die Pädagogik in Sozialisation aufgehen zu lassen, die Pädagogik als Wissensvermittlung verstehen oder die pädagogischen Nebengewissenschaften – wie z. B. Psychologie, Neurowissenschaften, Soziologie – zum Kern- und Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Handelns erklären. Aus unserer Sicht ist Pädagogik hingegen die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen und die dazugehörige wissenschaftliche Pädagogik. In diese Prozesse fließen auf unterschiedlichen Ebenen Norm- und Wertebezüge ein. Benner (1986, S. 146–149) verweist in Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbarts auf den Zusammenhang von Ethik, Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung sind immer wertegeleitet – dies gilt hinsichtlich der Bestimmung der Inhalte wie sie in Lehrplänen und Curricula niedergeschrieben sind, als auch hinsichtlich der konkreten pädagogischen Arbeit, die sich in Begegnungen, Interaktionen und Kommunikation realisiert. In die Tätigkeit von Lehrkräften fließen auf der Basis biographischer Erfahrungen, der in Studium, Referendariat gewonnenen Erkenntnisse und

Kompetenzen sowie in weiteren beruflichen Sozialisationsprozesse erworbenen Haltungen Wertorientierungen unabdingbar ein. Es ist eine der professionellen Anforderungen, sich der eigenen Wertorientierungen bewusst zu werden, damit Werte nicht unbewusst, als „hidden curriculum“ an die Schüler:innen weitergegeben werden.

Im nachfolgenden Aufsatz werden wir zunächst unsere Vorstellungen von den grundlegenden pädagogischen Prozessen, Bildung und Erziehung, darlegen. In einem zweiten Schritt wird es um Werte, Normen und Wertevermittlung gehen, um schließlich anhand der sokratischen und neo-sokratischen Gespräche aufzuzeigen, wie Wertevermittlung konkret vonstattengehen kann.

## **2 Bildung und Erziehung**

Wenn wir uns mit dem Thema „Bildung und Erziehung“ beschäftigen, wollen wir zunächst klären, was wir darunter verstehen, um damit eine Grundlage zu haben, um über dialog- und partizipationsorientierte Bildung und Erziehung sprechen zu können. Wir halten dies für umso gebotener, da es immer wieder Versuche gegeben hat, Pädagogik auf den einen oder anderen Aspekt zu reduzieren. Pädagogik ist für uns – allgemein gesprochen – die Gestaltung, Initiierung und Begleitung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Wir sehen Bildung und Erziehung als die zwei Seiten einer Medaille. Bildung und Erziehung akzentuieren unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Prozesses und können analytisch getrennt werden. Dabei kann Erziehung verallgemeinernd als „Praxis moralischer Kommunikation“ (Oelkers 2004, S. ) gefasst werden. Bildung betont hingegen eher das Ziel der Autonomieentwicklung, der Mündigkeit und ist wesentlich mit dem Prozess der Wissensaneignung verbunden. Die Vorstellungen von dem, was Bildung heißt und bedeutet, sind wesentlich mit grundlegenden Annahmen zum Menschenbild, insbesondere mit dem Aspekt der Bildsamkeit, verbunden. In der Geschichte des Volksschulwesens versuchte der Obrigkeitsstaat, Bildung zu verhindern und seine Untertanen zu treuen, wenig denkenden Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen. Diesem Ziel dienten auch die Restriktionen, die dem „Unterricht“ in den Lehrerseminaren auferlegt wurden. Ludwig Fertig (1979, S. xvi) hat dies in der Analyse der Stiehlischen Regulative von 1854 herausgearbeitet: Der Unterricht in den Lehrerseminaren sollte „auf keinen Fall ‚durch den Versuch einer wissenschaftlichen Behandlung von Disciplinen‘ erweitert werden“; vor „Abstractionen“ wurde gewarnt.

Im Nationalsozialismus, in dem ein rassistisches Menschenbild die Grundlage für ein totalitär ausgerichtetes Erziehungssystem bildete, wurden Ideen „über die



Entfaltung des Individuums, sein Recht auf allseitige Differenzierung von Anlagen“ (Gamm 1984, S. 19) für überflüssig erklärt. Damit spielte Bildung im Sinne der Subjektwerdung von Menschen keine Rolle mehr. Die damit einhergehende „Politisierung der Erziehung“ (Oelkers 2004, S. 338) zeigt den Zusammenhang – wenn auch in negativer Weise – von Gesellschafts- und Menschenbild mit dem Begriff und der institutionalisierten Form von Erziehung. In der bundesrepublikanischen Reflexion dieser Erfahrungen wurde dem Erziehungsgedanken daher viel Misstrauen entgegengebracht. Seine Funktion der Vermittlung von Ideologien in Handlungen und Haltungen trug mit zur sog. antiautoritären Erziehung in den 1960er Jahren bei, die Erziehung grundsätzlich – vor allem in der Spielart der Antipädagogik – in Frage stellte. Dabei wurde das Augenmerk vor allem auf die Asymmetrie des Erziehungsverhältnisses gelegt, die überwunden werden sollte.

Wir grenzen uns von den Versuchen ab, Pädagogik auf Erziehung oder Bildung zu begrenzen, sondern betonen noch einmal die notwendige, immer gegebene und bewusst zu gestaltende Einheit von Pädagogik in der Verbindung von Bildung und Erziehung. Das Verhältnis von Bildung und Erziehung ist alters- und entwicklungsangemessen zu gestalten. Die dynamische Verbindung von Bildung und Erziehung sehen wir vor allem in der praktischen Tätigkeit der Pädagog:innen begründet. Verkürzt können wir festhalten: Bildung enthält auch immer zumindest Momente von Erziehung; Erziehung ist auch immer mit Bildung verknüpft. Der Hinweis auf die Einheit des Pädagogischen enthält als Zweites die Einheit von Theorie und Praxis: Pädagogik ist eine Wissenschaft. Pädagogik ist Praxis. „Nach wie vor dominiert Pädagogik als Attribut für Theorie und Praxis gleichermaßen“ (Tenorth und Tippelt 2007, S. 540). Beide stehen in einem – leider nicht immer bewusst gelebten – Abhängigkeitsverhältnis. Zum einen braucht es die Reflexion, die ‚Arbeit am Begriff‘; die Klärung theoretischer Sachverhalte, die Erarbeitung grundlegender Zusammenhänge, die zunehmend ausdifferenziert geschieht. Pädagogik als Praxis wird in mehr oder minder bewusstem Bezug zur Theorie gestaltet. Pädagogik braucht die denkende, reflexive Kraft der Handelnden; sie braucht ebenso die praktische Kraft und Dynamik der Theorie. Auch hinsichtlich des Themas der Werte und Wertevermittlung lassen sich deutliche Verbindungslinien zwischen Theorie und Praxis feststellen.

Bildung und Erziehung sind zentrale Aufgabenbereiche von Schule. Dies ist zum einen in den entsprechenden gesetzlichen Vorgaben vom Grundgesetz bis zu den Schulgesetzen verankert, zum anderen wird dies auch in den Bildungsplänen und den damit verbundenen Leitlinien deutlich. Im Bildungsplan Baden-Württemberg für die Grundschule wird der Schule die Vermittlung von Bildung und Haltungen auferlegt. Bildung wird dabei dreifach definiert: a) als persönliche Bildung, b) als praktische Bildung und c) als politische Bildung (vgl. von Hentig

2004, S. 9). Der Begriff der Erziehung findet sich in den Erläuterungen nicht, seine wesentlichen Bezugspunkte als Vermittlung von „Moralität als höchster oder ganzer Zweck des Menschen und seiner Erziehung“ (Benner 1986, S. 59) lassen sich durchaus erkennen:

Die erstrebten, von der Schule zu fördernden Einstellungen umfassen Haltungen, Bereitschaften, Hemmungen, Gewohnheiten, Überzeugungen, Gewissheiten und Zweifel; sie werden gestützt und erhellt durch Vorstellungen – vom Menschen, von der Gemeinschaft, von Lebensaufgaben und Lebenssinn, von Befriedigung und Glück, von Frieden und Gerechtigkeit, von Schuld und Vergebung, von Geschichtlichkeit und Natur, von Gesundheit, Schönheit, Endlichkeit, Schicksal, von Gott. Solche Einstellungen sind nur sehr begrenzt lehrbar, und was „lehrbar“ ist, fällt bei den „Kenntnissen“ an (von Hentig 2004, S. 10).

Wir sehen hier, wie eng Erziehung und Bildung mit Wertorientierungen verknüpft sind. Erziehung und Bildung sind zielorientiert: Die Orientierung an personalen, auf die Entwicklung der Individuen ausgerichteten Zielen, beruht auf Vorstellungen von der Bildsamkeit mithin auf grundlegenden Menschenbildern (vgl. Benner und Brüggem 2004, S. 174–215) sowie auf Vorstellungen vom guten Zusammenleben der Menschen.

Wenn wir mit Oelkers Erziehung als dialogischen Prozess, als „Praxis moralischer Kommunikation“ (2004, S. 303) verstehen, wollen wir aber gleichzeitig darauf hinweisen, dass dies nicht gleichzusetzen ist mit Moralisieren. Erziehung als Praxis moralischer Kommunikation setzt voraus, dass pädagogische Begegnungen bewusst gestaltet werden. Moralische Kommunikation setzt Wertbezüge voraus. In diesem Sinne können wir festhalten, dass Werteerziehung in der Schule stattfindet. Wir können auch den berühmten Satz Watzlawicks analog auf Erziehung anwenden: Man kann nicht nicht erziehen. Selbst diejenigen, die keinen Erziehungsanspruch haben, die die Aufgabe des Erziehens als Aufgabe des Elternhauses und nicht der Schule ansehen, vermitteln Werte. Dieser sehr umfassenden Sicht auf Erziehung steht ein Begriff der Erziehung gegenüber, der „im Allgemeinen (entwicklungs-)fördernde Akte“ meint: „Diese Akte werden in der Erziehungswissenschaft vornehmlich als intendiert, personal getragen und verantwortet, als intentionale Erziehung begriffen“ (Miller-Kipp und Oelkers 2007, S. 205). Dieser etwas engere Erziehungsbegriff ist eher zu präferieren, da er die Verantwortung der Pädagog:innen – vor allem in der professionellen Tätigkeit – als bewusste und reflektierte Handlung hervorhebt. Wir sind uns bewusst, dass die funktionale Erziehung, der sogenannte „heimliche Lehrplan“, in der Wertevermittlung eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat. Dieser Aspekt erfor-

dert hohe Sensibilität der Pädagog:innen und enorme reflexive Anstrengungen, um den damit gegebenen Gefahren zu begegnen und die damit auch entstehenden Chancen zu nutzen zu können. In der Diskussion um den Aspekt der Erziehung wurde dieser immer wieder prinzipiell Gewaltförmigkeit unterstellt. „Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte“, formulierte Heydorn (1979, S. 9) in seinen bildungstheoretischen Schriften. In der Diskussion um die ‚Schwarze Pädagogik‘ wurde diese Sichtweise verstärkt (vgl. Rutschky 1977). Um sich nicht den Vorwurf auszusetzen, Anhänger:in einer solchen Pädagogik zu sein, begegnet uns in Gesprächen mit Pädagog:innen in Workshops, bei Diskussionen um den Erziehungsbegriff immer wieder der Hinweis, dass Erziehung „symmetrisch“ und die dabei zu gestaltende Kommunikation „auf Augenhöhe“ stattzufinden haben. Wir halten diese Auffassung nur für teilweise richtig, was die Analyse der Sokratischen Gespräche unterstreichen wird. Erziehung – wie übrigens auch Bildung – ist sowohl asymmetrisch als auch symmetrisch. Grundlegend ist das asymmetrische Verhältnis, das zum einen in der Position des Wissenden aber – vor allem im schulischen Kontext – auch in den real gegebenen Strukturen begründet ist. Lehrkräfte beurteilen Schüler:innen durch Zensuren, sie sind im Wesentlichen für das Classroom-Management verantwortlich. Schüler:innen in Deutschland haben Schulpflicht. Insofern können wir das erzieherische Verhältnis als asymmetrisch bezeichnen. Es gehört zu den Paradoxien der pädagogischen Professionalität (vgl. Helsper 1996, S. 521–569), dass auf der Grundlage der Asymmetrie immer wieder Momente des Symmetrischen anzustreben sind. Dies ist in einer auf Partizipation und Dialog hin orientierten Pädagogik eine notwendige Bedingung. Im Erziehungsprozess geht es um die Ausbildung von Sittlichkeit, die Vermittlung und Aneignung von Tugenden. Der Erziehungsprozess kann durch entsprechende Maßnahmen initiiert werden, Verbindlichkeiten können eingefordert werden, schließlich sind es aber die Subjekte, die sich erziehen. Daher können wir festhalten: Erziehung ist immer auch Selbsterziehung. Der Nürnberger Trichter funktioniert weder unter dem Aspekt der Bildung noch dem der Erziehung.

Diese Aussage gilt auch für den Bildungsprozess: Bildung ist immer auch Selbstbildung. So verstehen wir Hans-Georg Gadamer in seinen Ausführungen zu Bildung als einen der humanistischen Leitbegriffe (vgl. 1990, S. 15–47). Bildung ist aufs engste mit dem Ziel der Autonomieentwicklung verbunden und braucht die Vermittlung von Wissen und Methoden der Wissensaneignung und –bewertung. Hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte ist die Abhängigkeit der Bildungsinhalte von gesellschaftlichen Anforderungen, Vorstellungen von gesellschaftlichen Strukturen und Annahmen über zukünftige Entwicklung verbunden. „Mit dem Bildungsbegriff verbindet sich die Vorstellung, dass der Mensch die Welt und seine Lebenswirklichkeit kognitiv durchdringt und versteht (Weltverstehen,

Sachbildung), dass er sich selbst und andere Menschen in seiner bzw. ihrer Personalität und Individualität begreift (Selbstverstehen/Fremdverstehen, Selbstbildung) sowie, dass er sich entsprechend diesen Kenntnissen und Erkenntnissen in der Welt engagiert (Weltgestaltung, Sinnggebung). Zur Bildung gehört ferner, dass der Mensch seine Vernunft einsetzt und sich von humanen Wertsetzungen leiten lässt“ (Walter 2010, S. 11). Bildung, das kommt hier sehr deutlich zum Ausdruck, ist wertebezogen; welche Werte das sind, hängt mit den gesellschaftlichen, historischen, kulturellen, politischen aber auch individuellen Wertorientierungen zusammen. Auch in einer Welt, die unter anderem durch Wertepluralismus (vgl. Beck 1986) gekennzeichnet ist, können wir auf den Bildungsbegriff von Klafki (vgl. 1963 und 1985) zurückgreifen: Bildung meint die doppelte Welterschließung des Menschen, meint die Verbindung von materialer und formaler Bildung. Der Mensch schließt sich im individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozess für die Welt auf, er verändert seine Wahrnehmung, gewinnt neue Perspektiven auf die Welt durch Selbstveränderung. Gleichzeitig erschließt er sich die Welt, lernt Neues über die Welt und sich, begreift Zusammenhänge und lernt dadurch die Welt verstehen. Hier gibt es unmittelbare Zusammenhänge zwischen dem Bildungs- und dem Verstehensbegriff von Gadamer (vgl. 1990). Bildung umschließt in diesem Verständnis die Kenntnis und Erkenntnis von Welt wie die handelnde Positionierung in der Welt. Dieser Zusammenhang wird auch in dem neuen Allgemeinbildungsbegriff von Wolfgang Klafki betont (vgl. 1985, S. 12–30).

Zusammenfassend halten wir fest, dass a) Pädagogik die notwendige Einheit von Erziehung und Bildung bedeutet, b) sowohl Erziehungs- als auch Bildungsprozesse von ihrer eigentümlichen Struktur her Wertorientierungen beinhalten und schließlich c) dass es insofern nicht um die Frage gehen kann, ob Bildung und Erziehung werteorientiert sind, sondern dass die Frage gestellt werden muss, welche Werte wie genau vermittelt werden sollen. Unter den Aspekten der Autonomieentwicklung und Mündigkeit wie auch unter dem Anspruch einer „Erziehung als moralische Kommunikation“ gewinnen Momente der symmetrisch gestalteten Beziehung hohe Bedeutung. Dies rückt die möglichen Formen der Beteiligung in der Schule in den Fokus.

### **3 Partizipation in der Schule**

Partizipation in der Schule ist unter verschiedenen Aspekten zu betrachten: zunächst ist Partizipation ein Wert in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Gleichzeitig ist Partizipation der Prozess, in dem dieser Wert vermittelt wird. Wir können dabei unterschiedliche Ebenen und Dimensionen unterscheiden. Zunächst ist daran zu erinnern, dass es verschiedene Stufen der Partizipation

gibt: von der Nicht-Partizipation, Vorformen der Partizipation hin zur Partizipation, die sich in Möglichkeiten der Mit-Entscheidung zeigt (vgl. Wright 2011). In der Gestaltung der Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule kann ebenso wie in der Beteiligung der Lehrkräfte an der Schulentwicklung und der Gestaltung des Schullebens der Grad der Partizipation und damit auch oft der Identifikation mit der Schule abgelesen werden. Hinsichtlich der Schüler:innen sind ebenfalls verschiedene Partizipationsmöglichkeiten zu benennen: die Unterschiede beziehen sich dabei auf die Entwicklung der Schüler:innen in der Grundschule sind andere Formen der Partizipation angemessen als bei Abiturient:innen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle auch deutlich, dass die Fähigkeit zur Partizipation eine Entwicklungsaufgabe darstellt, der sich die Kinder und Jugendlichen ebenso stellen müssen wie die Lehrkräfte. In diesbezüglichen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die Zufriedenheit von Schüler:innen mit ihrer Schule wächst, wenn sie ihre „Partizipationschancen in der Schule als vielfältig wahrnehmen und sich als ernst zu nehmende Gesprächspartner erleben“ (Schmidt 2001, S. 24). Die Möglichkeiten der Schülervertretung sind in den diesbezüglichen Ländergesetzen formuliert. Es liegt an den konkreten Ausgestaltungen in den Schulen, ob sich Schüler:innen auch in der Gremienarbeit, die mit der Schülervertretung verbunden ist, als selbstwirksame Organe erleben können.

Neben den Möglichkeiten auf Schulebene partizipativ zu wirken, kommt dem Unterricht und der Begegnung mit den PädagogInnen hinsichtlich der Partizipation eine herausragende Bedeutung zu (vgl. Rubach und Lazarides 2021). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Gewährung von Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht – durch z. B. Freiarbeit, Möglichkeiten selbstregulierten Lernens – die Leistungsemotionen und die Leistungen verbessern (vgl. Loderer, Pekrun, Vogl und Schubert 2021, S. 18–44). Auch andere Formen der Autonomieunterstützung haben positive Auswirkungen auf die „Lern- und Leistungsemotionen“ (Markus und Gläser-Zikuda 2021, S. 193–213).

Autonomieunterstützende Lehrkräfte zeichnet in erster Linie aus, dass sie auf ihre Schülerinnen und Schüler eingehen (z. B. ihnen zuhören und ihre Bedürfnisse berücksichtigen), sie unterstützen (z. B. Leistung angemessen loben), flexibel sind (z. B. den Lernenden Zeit geben, um ihren eigenen Lösungsweg zu finden) sowie intrinsische Motivation fördern, z. B. indem sie Interesse wecken und Begründungen für die Lernaktivitäten vermitteln. (Reeve 2002, zit. n. Markus und Gläser-Zikuda 2021, S. 205)

An dieser Stelle wird der Zusammenhang von dialogischer Herangehensweise und Partizipation deutlich. Auch die sokratischen Gespräche, die wir noch

genauer darstellen, versprechen ein besonders hohes Maß an Partizipation. Insgesamt geht es also darum, „Schülerinnen und Schülern Mitgestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen“; sie sollen erfahren, „dass sie in der Schule und mit den Lehrern eigene Interessen verwirklichen können“ (Weiser 2005, S. 165). Die Vermittlung des Selbstwert-Gefühls und Selbstwert-Bewusstseins ist ein wesentlicher Wert, der jeder Pädagogik zugrunde liegen sollte. Partizipation kann dazu wesentlich beitragen. Die verschiedenen Formen der Autonomieförderung werden im dialogischen Miteinander besonders gefördert. Pädagog:innen, die sich der Aufgabe stellen, dialog- und partizipationsorientiert zu arbeiten, brauchen einen immer wieder zu reflektierenden Bezug zum eigenen Professionalitätsverständnis. Der folgende Abschnitt will dazu einige wesentliche Aspekte benennen.

#### **4 Pädagogische Professionalität**

In der Bestimmung der Professionalität existieren viele und unterschiedliche normative Anforderungen an das, was pädagogische Professionalität ausmachen soll. Wir verstehen unter Professionalität zunächst eine Tätigkeit, die sich durch qualitative Merkmale auszeichnet. Dabei sind wir uns des „Technologiedefizits der Pädagogik“ (Luhmann und Schorr 1982) durchaus bewusst. Wir wollen zunächst eine allgemeine, formale Bestimmung vornehmen. Im Dreiklang der pädagogischen Professionalität (vgl. Biermann und Weiser 2011) wird zunächst auf die Aufgaben verwiesen, die Pädagog:innen gestellt werden oder die sie sich selbst stellen. Die Aufgabenerfüllung erfolgt unter bewusster Bezugnahme auf bestimmte Prinzipien, Normen und Werte. Um die Aufgaben zu lösen, braucht es aber auch Instrumente – im pädagogischen Bereich z. B. Gespräche, Unterweisungen, Darstellungen, Unternehmungen, Übungsaufgaben. Die Stimmigkeit, Kongruenz dieser drei Aspekte ergibt den Dreiklang. Unterricht und pädagogische Begegnungen können und sollen geplant werden. Es gehört aber zu den grundlegenden Erkenntnissen der Pädagogik, dass wir dennoch immer wieder vor ungeplanten Situationen stehen; die Komplexität des Pädagogischen, die Vielfalt und Einmaligkeit der Menschen lässt einfache, mechanische Umsetzungen des Geplanten nicht zu. Pädagogische Professionalität braucht also neben den Planungen und dem durch die eigenen Bildungsprozesse sich erweiternden Wissen Spontaneität und Flexibilität, um in Situationen angemessen zu handeln. In diesem Zusammenhang kommt der „pädagogische Takt“ im Sinne Herbarts (vgl. Burghardt und Zirfas 2019) ins Spiel. Dabei handelt es sich um eine spezielle Form der Intuition, die theoretisches Wissen – z. B. pädagogisches, didaktisches, entwicklungspsychologisches, fachbezogenes – mit praktischen Kompetenzen verbindet und von Gefühlen wie Werten geleitet wird. Den inneren Zusammenhang von Gefühlen, Werten und Normen wollen wir an dieser Stelle benennen,

ohne ihn näher ausführen zu können (vgl. Bonelli 2022). Gefühle werden unter dem Aspekt der Professionalität aber nicht ungefiltert geäußert. Das Beherrschtwerden von Emotionen und die ‚authentische‘ Äußerung aller Emotionen kann unseres Erachtens hoch unprofessionell sein. Achtsamkeit im Umgang mit sich und anderen, Angemessenheit der Handlungen und damit auch Angemessenheit der nach außen gezeigten Emotionalität sind Merkmale sozial-emotionaler Kompetenz. Achtsamkeit ist für pädagogisch professionelles Handeln unerlässlich, um junge Menschen im Bildungs- und Erziehungsprozess nicht zu irritieren.

Um in der professionellen Tätigkeit die in der Schulstruktur gegebene Vereinzelung zumindest teilweise zu überwinden, werden ‚professionelle Lerngemeinschaften‘ empfohlen (vgl. Bonsen und Rolff 2006). Deren Aufgabe besteht unter anderem darin, sich gegenseitig zu stärken; zudem – so ließe sich unter Bezugnahme auf unser Thema formulieren – können sie sich auf einen gemeinsamen Werterahmen verständigen, in den die institutionell vorgegebenen mit den eigenen Werten stimmig verbunden werden, um diese verbindlich und verlässlich gemeinsam zu pflegen und umzusetzen.

## 5 Werte und Normen im Zeitalter des Wertpluralismus

Pädagogik – in ihrer theoretischen wie praktischen Ausformung – ist wertegeleitet, auch wenn die Werte selbst nicht sichtbar, sondern nur kognitiv verstehbar, verbal benennbar oder gar körperlich im Sinne der Resonanz (vgl. Rosa 2019) fühlbar sind. Werte gründen im Verstand, in der Vernunft, in unseren Gefühlen und sind interessengeleitet. Werte sind „grundlegende, konsensuelle Zustimmung einfordernde, gleichermaßen normierend und motivierend wirkende Zielvorstellungen“, die auch tatsächlich von Individuen oder Gruppen „angestrebt und gewünscht werden“ (Rehfus 2003, S. 678). Sie stellen sozusagen normative Leitplanken dar, innerhalb derer man zielgerichtet Erziehungs- und Bildungsprozesse verfolgt. Normen müssen hiervon abgesetzt werden. Wir zielen ab auf die Normativität, die eine Präskription im Sinne eines Aufstellens „von Vorschriften, Ge- oder Verboten für Handlungen“ (Rehfus 2003, S. 498) darstellt.

Werte können weder angefasst noch fotografiert werden. Wie können wir sie dann überhaupt ‚wahrnehmen‘? Gleich schwarzen Löchern können sie nur anhand ihrer Wirkung in einer konkreten Situation gespürt und kognitiv erfasst werden (vgl. Benner und Oelkers 2004, S. 686). Pädagogische Situationen sind allerdings oft so komplex, dass die Wirkmächtigkeit von Werten erst im Nachhinein, im Zuge einer eigens angestellten Analyse erfasst und z. B. im Rahmen von sokratischen Gesprächen oder Gesprächen unter KollegInnen verbalisiert wer-

den können. Was allerdings in der konkreten pädagogischen Situation erfasst werden kann, ist die Umsetzung von Normen, die doch deutlich konkreter sind (vgl. Danner 2010, S. 96), aber in einem Wechselverhältnis zu den Werten stehen.

An der Existenz von Werten grundsätzlich zu zweifeln, ist sicherlich möglich, aber die wissenschaftliche Auseinandersetzung ist genauso legitim (vgl. Kesselring 2009, S. 55). Man könnte Werte als rein subjektiv und damit relativ darstellen; dies führe zu dem bekannten Relativismus-Paradox, dass alle Werte relativ sind – außer freilich diese Behauptung selbst. Zum anderen könnte man die Position vertreten, Werte seien irgendwie „nebulös“ und daher nicht analysierbar. Dem ist entgegenzuhalten, dass Werte immer eine intersubjektive Note haben, wenn sie zwischen den verschiedenen Individuen vermitteln (sollen). Auch der Hinweis, dass wir Wörter wie *sehenswert*, *erlebenswert* etc. verwenden, untermauert den intersubjektiven Charakter von Werten.

Viele Forscher:innen gehen davon aus, dass Werte gestuft sind, dass sie sich (wie Platons) Ideen in einer Hierarchie manifestieren. Auch wenn die Realität deutlich komplexer ist, wissen wir doch innerlich um diese Hierarchie der Werte, was nicht heißen soll, dass es objektive Werte im Sinne von Scheler, Hartmann oder Popper geben muss. Vielmehr sind sie in Bewegung und müssen immer wieder nach bestimmten Zeiten nachjustiert, ja vielleicht sogar auf der Folie einer Konsentheorie (vgl. Habermas 2011 und 2012) angesichts verschiedener Angriffe auf die Demokratie neu ausgehandelt werden. Wie ist aber nun das Verhältnis zwischen Normen, Werten und pädagogischer Verantwortung zu konkretisieren?

Normen sind insofern für die pädagogische Verantwortung von hoher Relevanz, weil sie das menschliche Zusammenleben maßgeblich mitbestimmen. Durch Normverletzung wird das Zusammenleben gestört. Wir sprechen ausschließlich von sittlichen Normen und diese müssen von den (tieferliegenden) Werten geschieden werden. „Die Norm besagt, was getan werden soll, damit ein bestimmter Wert sei“ (Pieper 1979, S. 101–102.), während der Wert ein bestimmtes Handeln herausfordert. Die Normen repräsentieren also die ‚dahinterstehenden‘ Werte. Was die Normen selbst wertvoll macht, ist ein an den Normen orientiertes Handeln, das zugleich die dahinterstehenden Werte als ihr Telos verwirklicht. Danach sind also sittliche Normen nichts anderes als „objektivierte Verhaltensmöglichkeiten“ mit der allgemeine Werte einer demokratischen Gesellschaft angestrebt werden. Normen im Schulkontext geben „Verhaltens-Möglichkeiten“ an die Hand, haben eine präskriptive, also vorschreibende Komponente, die auf ein Sollen, das Gute zu tun und das Schlechte zu unterlassen, abzielen.



Heute werden Werte nicht ohne das sinnstiftende Subjekt gedacht. „Ein Wert ist immer ein *Wert für uns*“, könnte man sagen und zugleich hinzufügen, dass sich erst in der Umsetzung von – aus höheren Werten abgeleiteten – Normen in der konkreten Situation zeigen muss, inwieweit diese Sinn für Lehrer und Schüler erzeugen bzw. wie diese Normen im Kontext Schule neu erschaffen werden, weil sie Sinn ergeben (vgl. Danner 2010, S. 108). Ein Wert muss also in einem ersten Schritt immer gewollt werden und zwar im dialogisch-partizipativen Sinne von beiden Interaktionspartner:innen. Das Gewollte und Erstrebte wird im zweiten Schritt in konkrete Normen gemünzt. Dazu braucht es konkrete pädagogische Handlungen. Diese Wertgebung des Menschen ist eine anthropologische Konstante, da Menschen immer dazu neigen, ihren Handlungen eine Richtung, ein Ziel zu geben, obwohl der oberste Wert oft unausgesprochen bleibt. Aber sofern „der Mensch gestaltend und entwerfend existiert, will er Werte haben, realisieren, sich an ihnen orientieren“ (Danner 2010, S. 110).

Werte geben Orientierung. Das ist in einer Zeit der voranschreitenden Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit ein wichtiger Grund, gerade im pädagogischen Handeln sich dieser Werte immer wieder zu vergegenwärtigen. Im Schulkontext setzt das (permanente) Miteinander von Lehrer:innen und Schüler:innen, von Ich und Du, die gegenseitige Verwiesenheit aufeinander voraus. Insofern die Werte aber von der Sinnstiftung durch variierende Subjekte abhängig sind, kann es keine ewigen Werte geben. Wir können also resümieren, dass sowohl die Normen wie die Werte „unserer sinnhaften kommunikativen Existenz vorgegeben sind“ (Danner, 2010, S. 119). Pädagogische Verantwortung zielt darauf, diese Normen „zur Herrschaft zu bringen“ (Windelband 1911, S. 95). Der oder die Andere, das Gegenüber muss in seinem bzw. ihren Person- und Anderssein geachtet werden. Wenn aber Normen mit Werten eng korrespondieren und Verantwortung das Zur-Herrschaft-Bringen von Normen darstellt, dann ist pädagogische Verantwortung auch zugleich „Werteverwirklichung“ (Danner 2010, S. 121). Dies soll in der Folge anhand der neo-sokratischen Gespräche aufgezeigt werden.

## 6 Wertevermittlung in den sokratischen Gesprächen

Sokrates gilt nach wie vor als einer der Stammväter der abendländischen Philosophie (vgl. Reale 2004, S. 71-73). Obwohl er nichts geschrieben hat, wissen wir über verschiedene Quellen von seinem einzigartigen adressatenbezogenen, dialogischen Philosophieren (vgl. Pleger 2021). Die Hauptquellen Aristophanes, Xenophon und Platon geben in diesem Punkt ein einheitliches Bild (vgl. Thiel 2022, S. 44–48): Das sokratische Philosophieren war ein dyadisches, also ein Zweiergespräch mit einem deutlich asymmetrischen Zuschnitt. Und Aristoteles

ergänzt: Sokrates suchte mittels der Induktion (allein) ethische Allgemeinbegriffe wie Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit, die aber nicht in der erst von Platon entwickelten Transzendenz zu verorten sind, sondern vielmehr in der Seele verortet und mittels Begriffsanalyse thematisierbar sind. Sokrates ist innerhalb der asymmetrisch gestalteten Gespräche also der Fragende und an wichtigen Stellen Antwortende, also der Dialektiker par excellence, der seine in der Regel deutlich jüngeren Gesprächsteilnehmer an die Hand nimmt, sie führt, lenkt und ihnen hilft, latente Gedanken mäeutisch zur Welt zu bringen. Auch diese tragen zwar verschiedentlich inhaltlich zum Gespräch bei, aber nur dann, wenn Sokrates sie durch dialektisches Fragen überhaupt in diese Lage versetzt.

In den sokratischen Gesprächen ist die Argumentation untrennbar mit der Person des Sokrates verbunden. Er führt den Gesprächspartner. Die Hauptaktivität liegt bei Sokrates, indem er mit der Frage „selber etwas vorlegt“ (*Hippias Minor*, 293 D). Aber auch der Antwortende hat eine „konstitutive Bedeutung“ (Geiger 2006, S. 67). Beide Partner bilden eine dyadische Schicksalsgemeinschaft, in der Sokrates sich um die Seele des anderen kümmert. Das Thema Selbstsorge manifestiert sich damit als das zentrale Moment aller genuin sokratischen Gespräche (vgl. Leiter-Rummerstorfer 2017), sie ist der Wert an sich, um den sich alle Sokratik dreht (vgl. Thiel 2022, S. 55–120). Die Selbstsorge zielt im Sinne eines allgemeinen Menschseins auf die allgemeine menschliche Tugend im Sinne einer Arete, einer Tugend, an der in gewisser Weise alle Einzeltugenden teilhaben (*Menon* 80). Diesem antiken Wertehorizont sind vor allem die frühen platonischen Dialoge verpflichtet, in denen die „Figur des Sokrates“ (Birnbacher und Krohn 2015, S. 170; vgl. auch Brenner 2016) die Selbstsorge in eine Sorge um das tugendhafte Handeln des Gesprächspartners wendet. Es werden allerdings starke ethisch-moralische und sogar ontologische Voraussetzungen gemacht, die für die Neuzeit nicht mehr unbenommen in Anschlag gesetzt werden können (vgl. Horn 2017, S. 124). In der Antike waren zentrale ethische Themen Selbst- und Fremdsorge, Tugend, Askese, Glück und insgesamt die Lebenskunst, alles Themen, die heute eher in Beratungsbüchern Platz finden und weniger in der akademischen Diskussion. Horn behauptet sogar, dass moderne und antike Moral unvergleichbar wären, da sie nicht mal einen gemeinsamen Begriff aufweisen würden.

Vom sokratischen Dialog der Antike lässt sich die sokratische Methode im heutigen Schulunterricht ab der Sekundarstufe deutlich absetzen. Diese wurde erstmalig von Leonard Nelson in den frühen 20er Jahren kreiert. Die neo-sokratische Gesprächsmethode (vgl. Birnbacher und Krohn 2002; Krohn, Horster und Tenrich 1989) wurde von seinem Schüler Gustav Heckmann (vgl. 1980) weiterentwickelt und institutionalisiert und von verschiedenen Neo-Sokratikern weiter etabliert und verbreitet. Es handelt sich hier um ein intersubjektives Problemlösen, „bei

dem Gründe zählen und nichts als Gründe“ (Wiater 2011, S. 169). Für Gründe braucht es aber inhaltsreiche Argumente, die Grundformen der Logik müssen eingehalten werden und die nunmehr gleichberechtigten Gesprächspartner müssen sich der Wahrheit verpflichtet sehen, soweit es in ihrer Macht steht. Aus dem genuin dyadischen und asymmetrischen Dialog wurde also in der Neuzeit die Sokratische Gesprächsmethode mit Gesprächsleiter:in und gleichberechtigten Gesprächspartner:innen. Die sokratische Methode ist gekennzeichnet durch (i) eine selbstständige Bearbeitung einer typisch philosophischen Frage mit den Mitteln der Vernunft durch Argumentation, (ii) dem subjektiven Bemühen, seine eigenen Gedanken zu klären und (iii) die weitestgehende inhaltliche Abstinenz des Gesprächslenkenden.

Damit wird die sokratische Methode von ihrem Schöpfer abgelöst und als reine Gesprächstechnik benutzt, um philosophische Fragen gemeinsam zu bearbeiten. Damit entspricht die neo-sokratische Methode dem Prinzip der formalen Bildung. Das sokratische Gespräch ist in dieser modifizierten Form Teil des Unterrichts geworden. Es wird eigens von anderen Streitgesprächen, Debatten, Diskussionen oder Gesprächsformen abgesetzt. Zentral ist dabei „das Äußern eigener Meinungen auf der Basis erworbenen Wissens sowie das Nachdenken über die verwendeten Begriffe und die vertretenen Meinungen“ (Wiater 2011, S. 170). Dem Gesprächslenkenden ist es nur erlaubt, Lenkungsfragen zu stellen, die das Gespräch inhaltlich unbeeinflusst lassen. Insofern leistet er bzw. sie nur noch indirekt „Hebammendienste“, und zwar in der Form, dass er die Schüler:innen „durch Rückfragen, Fragen nach Begründungen, Impulse und Konfrontieren mit Folgerungen Hilfestellung gibt, selbst weiterzudenken und die Problemlösung aus dem heraus zu entwickeln, was er schon weiß und folgerichtig weiterdenken kann“ (Wiater 2011, S. 170). Dieser Rückgriff auf eigenes Wissen und die Erfahrungen ist letztlich wertegeleitet, ist also zugleich ein Rückgriff auf eigene Wertvorstellungen, die im „Dunkeln der Vernunft“ (Nelson 1971, Bd. 1, S. 13–14) verortet sind.

Besonders verdient um das Sokratische Paradigma hat sich Raupach-Strey (2012) gemacht, die das genuin sokratische Gespräch von Nelson/Heckmann weiter „didaktisch transformiert“ (Pfeifer 2013, S. 134; vgl. auch Wiater 2011, S. 170) hat. Nach ihr gibt es folgende konstitutive Merkmale:

1. Es sind keine Vorkenntnisse nötig.
2. Die Diskussion setzt bei der Erfahrungswelt an.
3. Es müsse bei allen eine „grundsätzliche Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber vorgebrachten Meinungen und Positionen“ vorausgesetzt werden.

4. Der/die Gesprächsleiter:in soll im Sinne einer Hebamme beim selbständigen Formulieren eigener Gedanken und Gefühle Hilfestellung leisten.
5. Es besteht nach Nelson ein Selbstvertrauen in die eigene Vernunft.
6. Es besteht eine Denkgemeinschaft der Dialogisierenden.

Das Ziel ist der tragfähige Konsens, nicht mehr die ontologisch und epistemologisch aufgeladene Wahrheit im Rahmen des antiken ontologischen Paradigmas. Das bessere Argument, d.h. das Argument, das besser begründet wurde, setzt sich (in der Regel) durch. Die Einsichten werden von der ganzen Gruppe getragen, Dyade und Asymmetrie werden zugunsten von Polylog und Symmetrie aufgelöst. Die Hebammenarbeit ist nicht mehr vom Gesprächslenker zu leisten, sondern von der ganzen Gruppe. Alle Teilnehmenden sind gleichberechtigt, auch im Sinne des Verständnisses, wonach jede und jeder in der Lage ist, philosophische Kenntnisse zu gewinnen, wenn sie bzw. er den Willen dazu aufbringt, sich denkend anstrengt. Alle gelten prinzipiell als gleichwertig, was nicht heißt, dass man die Meinungen aller in gleicher Weise anerkennen muss, aber die bzw. den andere:n in ihrem bzw. seinem mündigen Personsein. Keine:r ist bloß zuhörend oder Statist:in, alle sind selbständig Mitdenkende.

Eine weitere Wertvorstellung ist die partnerschaftliche Kooperation gerade in heterogenen Klassen (vgl. Prengel 2018; Trautmann und Wischer 2012). Man hilft sich selbst beim Denken und den anderen, so dass ein gemeinsamer Gewinn erzielt werden kann. Die Autonomie und Würde jedes einzelnen Gesprächspartners werden auf diese Weise respektiert. Es darf demnach auch zu keiner Bloßstellung oder Beschämung kommen, wie es in den sokratischen Dialogen hin und wieder der Fall ist. Damit fällt auch jede Art von argumentativer Überrumpelung weg. Es wird genügend Zeit zum Selbst- und Nachdenken gegeben, weil komplexe Gedanken, die gemeinsam entwickelt werden, zeitlastig sein können. Ziel sind nicht Überredung oder Überrumpelung, sondern es geht darum, „den Gesprächsteilnehmern zu den bestmöglichen Voraussetzungen für eine selbständige Wahrheitsfindung zu verhelfen.“ Das von Heckmann eingeführte Metagespräch (vgl. Heckmann 1980, S. 80–82), ein Gespräch über den Gesprächsverlauf, auftretende Nebengedanken und Gefühle, kann zusätzlich diese Wertvorstellungen von Gleichheit, Autonomie, Mündigkeit und Selbstdenken unterstützen. Wir halten fest: Der sokratische Dialog trägt im Medium der argumentativen Auseinandersetzung zur Klärung von Werten bei, führt gegebenenfalls zu Übereinstimmungen in Bewertungen und eröffnet die Möglichkeit, die eigenen Werte neu zu justieren und/oder sich neu zu orientieren.

## 7 Wertevermittlung – aber wie?

Wie findet Wertevermittlung statt (vgl. König 2013)? In der Antike galt noch die *Korrespondenztheorie*, die Aristoteles ausdrücklich definierte als die Übereinstimmung von Denken und Sein, wobei das Sein Priorität besitzt. Tatsächlich stellen alle philosophischen Wahrheitstheorien in der Antike beginnend bei Parmenides bis Plotin Spielarten dieses Ansatzes dar. Die *Kohärenztheorie* hingegen verzichtet auf die Gleichsetzung von Sein und Denken. Es geht nur noch um Aussagen, die sich wechselseitig ergänzen und damit in einem Beziehungsgeflecht stehen. Kohärenz ergibt sich bei Übereinstimmung mit anderen Aussagen. Die Anbindung an ein Sein wird deutlich abgeschwächt. Wahrheit ist nun nicht mehr absolut, sondern kontextgebunden. Sie ist unabhängig von konkreten Sachverhalten und im Rahmen eines Systems von sich gegenseitig stützenden Sätzen möglich. Einen weiteren Schritt geht die *Konsenstheorie* von Habermas. Mit seiner Grundthese, wir befänden uns im nachmetaphysischen Zeitalter (vgl. Habermas 1993) und die Rolle der Philosophie müsse deutlich eingeschränkt werden, definierte er Wahrheit als etwas, das vom überwiegenden Teil der Kommunikationsgemeinschaft anerkannt werden muss.

Wir sehen die neo-sokratischen Gespräche als eine Form der Wertevermittlung, die den Grundgedanken einer partizipativen, dialogorientierten Pädagogik entspricht. Die Teilnehmenden entscheiden nicht nur über das Ergebnis der Auseinandersetzung, sie bestimmen auch die Themenfindung mit. Dabei sind die Pädagog:innen Teil des Teilnehmerkreises und können eigene Ideen und Anregungen mit einbringen. Aufgrund des inhaltlichen Reichtums wird die Bildung gestärkt und aufgrund der Regeln, die alle einhalten müssen, werden alle auch im angemessenen Sinne erzogen. Eine nachhaltige Wertevermittlung wird sich nicht auf die neo-sokratischen Gespräche beschränken können. Die diesen Gesprächen zugrundeliegenden Prinzipien können aber in modifizierter Form auf andere Unterrichte und Elemente zur Gestaltung des Schullebens übertragen werden. Lehrkräfte, die im Sinne Rosas als „erste und zweite Stimmgabel“ (Rosa 2019, S. 415–416) agieren, haben gute Chancen, dass Angebote, Schüler:innen auf dem Weg zur Mündigkeit, zur Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeit zu unterstützen, angenommen werden.

## Literatur

- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Benner, Dietrich (1986). *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim: Juventa

- Benner, Dietrich und Brüggem, Friedhelm (2004). *Bildsamkeit / Bildung*. In: D. Benner und J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Darmstadt: S. 174–215
- Biermann, Horst und Weiser, Manfred (2011). *Übergänge professionell gestalten: Beitrag für die Hochschultage 2011*. In: R. Stein und M. Stach (Hrsg.), *bwp @ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 05*. [http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/biermann\\_weiser\\_ft05-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/biermann_weiser_ft05-ht2011.pdf) [30.11. 2023]
- Birnbacher, Dieter und Krohn, Dieter (Hrsg.) (2002). *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Birnbacher, Dieter und Krohn, Dieter (2015). *Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch*. In: J. Nida-Rümelin, I. Spiegel und M. Tiedemann (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 171–175
- Bonelli, Raphael M. (2022). *Bauchgefühle: Wie sie entstehen, was sie uns sagen, wie wir sie nützen*. Wien: edition a
- Bonsen, Martin und Rolff, Hans-Günter (2006). *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52:2, S. 167–184
- Brenner, Xaver (2016). *Zur Geburt von Kultur: Mit Sokrates gegen das platonische Paradigma*, 2 Bd., Würzburg: Königshausen und Neumann
- Burghardt, Daniel und Zirfas, Jörg (2019). *Der pädagogische Takt: Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim: Beltz
- Danner, Helmut (2010). *Verantwortung in Ethik und Pädagogik*. Berlin: ATHENA
- Fertig, Ludwig (1979). *Die Volksschule des Obrigkeitsstaates und ihre Kritiker: Texte zur politischen Funktion der Volksbildung im 18. und 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Gadamer, Hans-Georg (1990). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr
- Gamm, Hans-Jochen (1984). *Führung und Verführung: Pädagogik des Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Campus
- Geiger, Rolf (2006). *Dialektische Tugenden: Untersuchungen zur Gesprächsform in den Platonischen Dialogen*. Paderborn: mentis
- Habermas, Jürgen (1993). *Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (2011). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (2012). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heckmann, Gustav (1980). *Das sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Hannover: Schroedel
- Helsper, Werner (1996). *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen*. In: A. Combe und W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Pro-*

- fessionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569
- Hentig, Hartmut von (2004). Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg: Grundschule. Bildungsplan 2004, S. 7–19. [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Einfuehrung\\_Bildungsplan\\_2004\\_H.v.Hentig.pdf](https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Einfuehrung_Bildungsplan_2004_H.v.Hentig.pdf) [30.11.2023]
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Bd 2. Frankfurt am Main: Syndikat
- Horn, Christoph (2014). Antike Lebenskunst: Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern. Frankfurt am Main
- Kesselring, Thomas (2009). Handbuch Ethik für Pädagogen: Grundlagen und Praxis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kesselring, Thomas (2014). Ethik und Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Klafki, Wolfgang (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Klafki, Wolfgang (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- König, Siegfried (2013). Grundwissen Philosophie: Eine systematische Einführung. South Carolina: CreateSpace Independent Publishing Platform
- Krohn, Dieter; Horster, Detlef und Heinen-Tenrich, Jürgen (Hrsg.) (1989). Das Sokratische Gespräch: Ein Symposium. Hamburg: Junius
- Leiter-Rummerstorfer, Manfred Erich (2017). Sokratische Selbstsorge: Ein Beitrag zum guten Leben heute. Freiburg und München: Karl Alber
- Loderer, Kristina; Pekrun, Reinhard; Vogl, Elisabeth und Schubert, Sandra. (2021). Leistungsemotionen in der Schule: Theoretische Grundlagen und aktuelle Befunde. In: C. Rubach und R. Lazarides (Hrsg.), S. 18–44
- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard, (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann und K. E. Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–41
- Markus, Stefan und Gläser-Zikuda, Michaela (2021). Förderung positiver Lern- und Leistungsemotionen durch Autonomieunterstützung: Praktische Implikationen für die Interaktions- und Unterrichtsgestaltung. In: C. Rubach und R. Lazarides (Hrsg.), S. 193–213
- Matthes, Eva (2018). Herbarts Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. In: K. Grundig de Vazquez und A. Schotte (Hrsg.): Erziehung und Unterricht: Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 53–65
- Miller-Kipp, Gisela und Oelkers, Jürgen (2007). Erziehung. In: H. E. Tenorth und R. Tippelt (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 204–211
- Nelson, Leonard, (1971). Gesammelte Schriften in neun Bänden, Hamburg: Meiner

- Nelson, Leonard (2002). Die sokratische Methode. In: D. Birnbacher und D. Krohn (Hrsg.): Das sokratische Gespräch, Stuttgart: Reclam, S. 21–72
- Oelkers, Jürgen (2004). Erziehung. In: D. Benner und J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Darmstadt: Beltz, S. 303–340
- Pfeifer, Volker (2013). Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart: Kohlhammer
- Pieper, Annemarie (1979). Pragmatische und ethische Normbegründung: Zum Defizit an ethischer Letztbegründung in zeitgenössischen Beiträgen zur Moralphilosophie. Freiburg: Karl Alber
- Platon (1972). Werke in acht Bänden. G. Eigler (Hrsg.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pleger, Wolfgang H. (2021). Sokrates: Zur dialogischen Vernunft. Darmstadt: wbg Academic
- Prenzel, Annedore (2018). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Raupach-Strey, Gisela (2012): Sokratische Didaktik: Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster, Hamburg u. a.: Lit
- Reale, Giovanni (2004). Kulturelle und geistige Wurzeln Europas: Für eine Wiedergeburt des „europäischen Menschen“. Paderborn: Schöningh
- Rehfus, Wulff D. (2003) (Hrsg.). Handwörterbuch Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Röbe, Edeltraud; Aicher-Jakob, Marion und Seifert, Anja (2019). Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben: Lehrberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Rosa, Hartmut (2019). Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp
- Rubach, Charlott und Lazarides, Rebecca (Hrsg.) (2021). Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich
- Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1977). Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main, Berlin und Wien: Ullstein
- Schmidt, Ralf (2001). Partizipation in Schule und Unterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2001:44, S. 24–30
- Schulz, Walter (1974). Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen: Neske
- Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007). Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- Thiel, Detlef (2022): Neue Sokratische Gespräche: Eine Renaissance des Sokratischen Gesprächs auf der Basis der Abduktion. München: GRIN



- Trautmann, M. und Wischer, Beate (2012). Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS
- Wiater, Werner (2010). Terminologische Vorüberlegungen. In: Klaus Zierer (Hrsg.): Schulische Werteerziehung: Kompendium. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 6–22
- Wiater, Werner (2011). Ethik unterrichten: Einführung in die Fachdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer
- Weiser, Manfred (2005). Beteiligung und Verantwortung: Aspekt der Schulentwicklung an einer Förderschule. In: M. Allespach; H. Novak; S. Deuschle; E. Rohr; R. Kornmann; M. Weiser und R. Bremer: Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung: Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg: Schüren, S. 153–168
- Windelband, Wilhelm (1911). Normen und Naturgesetze. In: W. Windelband, Präludien: Aufsätze und Reden zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bd. 2. Tübingen: Mohr
- Wright, Michael T. (2011). Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. [https://www.lzg.nrw.de/\\_php/login/dl.php?u=/\\_media/pdf/service/Veranst/110621\\_Workshop\\_Partizipat\\_Qualitaetsentw/Wright\\_Stufen\\_der\\_Partizipation\\_-\\_Kopie\\_f\\_\\_r\\_TN.pdf](https://www.lzg.nrw.de/_php/login/dl.php?u=/_media/pdf/service/Veranst/110621_Workshop_Partizipat_Qualitaetsentw/Wright_Stufen_der_Partizipation_-_Kopie_f__r_TN.pdf) [30.11.2023]

## Autoren

**Dr. Detlef Thiel.** Mitarbeiter beim Berufsbildungswerk Neckargemünd; Lehrbeauftragter der Universität und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Platon und sokratischer Dialog  
[xenokrates@gmx.de](mailto:xenokrates@gmx.de)

**Dipl. Päd. Manfred Weiser.** Schulleiter a. D.; Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten und Hochschulen; Direktor des Anna-Wolf-Instituts e. V.; Leiter des Fachausschusses Bildung, Erziehung und Schule der DVfR. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, sozial-emotionale Intelligenz und Führungshandeln  
[manfred-weiser@web.de](mailto:manfred-weiser@web.de)

Korrespondenzadresse:  
Manfred Weiser  
Im Lindenried 5  
69118 Heidelberg

*Elisabeth Maikranz*

## Wertebildung im Religionsunterricht

Eine theologisch-kritische Perspektive auf die schulische Wertorientierung

**Zusammenfassung.** Der Bildungsplan Baden-Württembergs beschreibt die Leitlinien und Ziele schulischer Bildung mit Hilfe des Wertebegriffs. Auch für den Religionsunterricht wird eine Orientierung an Wertevermittlung im Rahmen des übergreifenden Auftrags zur Demokratiebildung formuliert. In der Theologie ist der Wertbegriff jedoch umstritten, da seine Aufnahme in die Philosophie eine religionskritische Stoßrichtung hatte. Durch eine theologische Reflexion auf den Wertebegriff und seine Funktion innerhalb der Ökumene werden die Potentiale desselben für die Verwendung im Religionsunterricht erkundet. Dabei erscheint der Wertbegriff gerade aufgrund seiner Ambiguität hilfreich, um die ethische Selbstbildung von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen.

**Schlagwörter.** Wertebildung, Demokratiebildung, Religionsunterricht, theologische Wertekritik, Ökumene

### Value Education in Religious Education

A Theological-Critical Perspective on Value Orientation in Schools

**Abstract.** The Educational Plan of Baden-Württemberg describes the guidelines and goals of school education with the help of the concept of values. Also, for Religious Education, an orientation towards the teaching of values is formulated in the context of the overarching mission of democracy education. In theology, however, the concept of value is controversial, since its inclusion in philosophy had a religion-critical direction. Through a theological reflection on the concept of value and its function within ecumenism, the potential of the

concept for use in teaching Religious Education will be explored. In this context, the concept of value appears helpful precisely because of its ambiguity in order to enable the ethical self-education of students.

**Keywords.** Value Education, Democracy Education, Religious Education, Theological Value Criticism, Ecumenism

## 1 Wertevermittlung in der Schule als Teil der Demokratiebildung

Der Rekurs auf gemeinsame Werte spielt in gesellschaftlichen Diskussionen eine wichtige Rolle, um die Fundamente des Zusammenlebens zu beschreiben. Es überrascht daher nicht, dass der Wertbegriff auch in den Bildungsplänen Baden-Württembergs verwendet wird, um die Leitlinien der schulischen Bildung zu beschreiben, soll diese doch Kinder und Jugendliche für die gesellschaftliche Teilhabe ausbilden. Der Wertbegriff wird dabei *zum einen* in den fächerübergreifenden Leitperspektiven aufgerufen, welche die Grundlinien formulieren, die die schulische Bildung durchziehen. Eine Leitperspektive ist beispielsweise „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die darauf abzielt, dass Schülerinnen und Schüler informierte Entscheidungen treffen können und mit Blick auf Umweltschutz, Wirtschaft und weltweite und intergenerationale Gerechtigkeitsfragen zu handeln lernen (vgl. hierzu und im Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a). Das Themenfeld „Werte und Normen in Entscheidungssituationen“ konkretisiert diese Leitperspektive in den Leitgedanken der einzelnen Fächer, wodurch die allgemeine Bildungsperspektive mit den spezifischen Schulfächern verzahnt wird. Auch die Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ wird über den Bezug auf Werte ausformuliert, wenn „[w]ertorientiertes Handeln“ hier als Konkretisierung in den Fachbeschreibungen gilt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b). Darüber hinaus werden im Leitfaden „Demokratiebildung“ demokratische Werte, Wertepluralismus, Identitätsbildung aufgrund gemeinsamer Werte, Wertschätzung, Abwertung und Gleichwertigkeit innerhalb pluraler Wertüberzeugungen und -haltungen thematisiert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016e). Neben der Verwendung des Wertbegriffs im Rahmen von allgemeinen Leitlinien wird er *zum anderen* innerhalb der fachlichen „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ verwendet, wo mit Blick auf Aufgaben, Ziel und Leitperspektiven von dem „Bildungswert“ des jeweiligen Faches gesprochen wird (vgl. z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016c, S. 3, Hervorhebung E. M.).

Die skizzierte Verwendung des Wertbegriffs zeigt, dass Werte das Verständnis von schulischer Bildung auf verschiedene Weise prägen: Mit ihnen wird Pluralität ebenso beschrieben wie das, was den Zusammenhalt in der Gesellschaft ausmacht. Darüber hinaus werden mit dem Wertbegriff Persönlichkeitsmerkmale aufgerufen, Bildungsziele definiert und die Begründung ethischer Entscheidungen avisiert. Zugleich hat Bildung selbst einen Wert. Damit durchzieht eine Wertelogik den Bildungsplan, ohne dass geklärt wird, was Werte eigentlich sind.

Im Rahmen der Demokratiebildung werden schließlich konkrete demokratische Werte benannt: Es sind die Werte, die durch die demokratische und rechtsstaatliche Grundordnung gedeckt sind, wie z. B. Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität. Damit werden zunächst abstrakte Konzepte aufgerufen, die durch Demokratiebildung eingeübt werden sollen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016d, S. 15–17). Diese beinhaltet, dass eine Perspektivenvielfalt mit Blick auf unterschiedliche Themen abgebildet und die eigenständige Urteilsbildung gefördert wird und dass der Bezug zwischen eigenem Leben und der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform durchsichtig werden soll. Demokratiebildung erfolgt lerngruppenorientiert und „nützt [sic!] affektive Zugänge für die Aneignung von Wissen und Kompetenzen und macht die Bedeutung demokratischer Normen, Prozesse und Strukturen für Freiheit, Gerechtigkeit und Sicherheit nachvollziehbar“ (ebd., S. 16). Diesen Bildungsprozess für gesellschaftlichen Zusammenhalt und demokratische Grundsätze sollen alle Schulfächer unterstützen, indem sie aus ihrer Fachperspektive die vier Bausteine „Identität und Pluralismus“ (1), „Selbstbestimmung und Autorität“ (2), „Gleichwertigkeit und Solidarität“ (3), „Interessen und Beteiligung“ (4) bespielen, sodass Schüler:innen Demokratiekompetenzen – und damit demokratische Werte – erlernen können (ebd., S. 17).

Der Religionsunterricht kommt dabei im Rahmen des ersten Bausteins „Identität und Pluralismus“ in den Blick, wo neben den Bildungszielen „Mit Pluralismus umgehen“ (ebd., S. 24) und „Richtig streiten lernen“ „Glaube und Toleranz verbinden“ (ebd., S. 25) angeführt wird. „Glaube und Toleranz verbinden“ setzt sich aus drei Leitfragen und damit verbundenen Lernzielen zusammen:

- Wie zeigt sich Religion im Alltag? Die SuS können die Vielfalt von Religionen und ihre Darstellungs- und Ausdrucksformen beschreiben.
- Was verbindet Religionen? Die SuS können Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Religionen, Glaubensrichtungen und Überzeugungen erkennen.
- Was gehört zu Toleranz und Respekt? Die SuS können Grundlagen für ein respektvolles und tolerantes Miteinander erkennen und anerkennen. (ebd.)

An diesen Leitfragen und Lernzielen zeigen sich zwei Aspekte: Erstens gehören zur Demokratiebildung ein grundlegendes Wissen über Religionen und ein Bewusstsein für die Vielfalt und Gemeinsamkeiten von Religionen. Zweitens werden anhand der Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt konkrete Werte wie Toleranz und Respekt eingeübt. Auf diese Weise trägt der Religionsunterricht wichtige Aspekte zur Demokratiebildung bei. Dies wird auch expliziert, wenn im Leitfaden „Demokratiebildung“ folgende Punkte als Schnittmengen zwischen Demokratiebildung und Religionsunterricht angeführt werden:

- Menschenrechte und Menschenwürde (z. B. Gottebenbildlichkeit und Aufklärungsgedanke)
- Vergleich von Wert- und Normvorstellungen (z. B. inter-, intrakulturell, religiös, historisch)
- Achtung Andersdenkender oder -gläubiger als grundlegendes Prinzip
- Glaubens- und Gewissensfreiheit nach Art. 4 Grundgesetz und mögliche Spannungsfelder
- Handlungsmöglichkeiten für einen wertorientierten Umgang miteinander
- Vorstellungen zu einem guten Leben für alle
- Regeln und Regelverstöße
- Modelle beispielhaften Verhaltens
- Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen
- Unterschiedliche Formen von Gerechtigkeit (Chancengleichheit, Gleichberechtigung, Nachteilsausgleich)
- Formen von Freiheit
- Freiheit und Verantwortung
- Grenzen der Toleranz (ebd., S. 46)

In dieser Schnittmengenbeschreibung kommen nun nicht nur explizite Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und Toleranz vor, sondern der Umgang mit Werten wird adressiert, wenn Werte- und Normvorstellungen verglichen und wertorientierte Umgangsformen und Konfliktsituationen thematisiert werden. Es geht damit im Religionsunterricht nicht nur darum, dass bestimmte Werte vermittelt werden, sondern dass auch gelernt wird, wie man mit unterschiedlichen Werten umgehen kann. Was aber sind Werte eigentlich, dass sie vermittelt oder gelernt werden können?

Im Folgenden soll der Beitrag des Religionsunterrichts zur Demokratieerziehung genauer in den Blick kommen. Dazu wird zunächst der Wertebegriff und seine Verwendung im christlichen Kontext aus systematisch-theologischer Perspektive betrachtet, um Werte zu substantiieren und die Verwendungspotentiale des Begriffs kritisch zu beleuchten (2). Im Anschluss daran wird gefragt, wie Werte-

vermittlung – bzw. genauer *Wertebildung* – im Religionsunterricht aussehen kann und welche Impulse aus der systematisch-theologischen Betrachtung für den Religionsunterricht formuliert werden können (3).

## 2 „Werte“ – Theologische Problematisierung mit einem Ausblick auf die Verwendung des Wertbegriffs in der Ökumene

Der moderne Wertbegriff ist ein interdisziplinärer Allrounder: Aus der Ökonomie wanderte er in die Philosophie und Theologie, tauchte in den Sozialwissenschaften wie der Soziologie auf, beschäftigt die Verhaltenspsychologie und wird auch in den Rechtswissenschaften reflektiert. So viele Wissenschaftsbereiche sich auf ihn beziehen und ihn thematisieren, so unterschiedlich sind die Fragestellungen, die die Werte-Thematik betreffen, und davon abgeleitet auch die Definitionen, was Werte eigentlich sind. In der geisteswissenschaftlichen Beschäftigung mit Werten werden die Terminologie, ihr erkenntnistheoretischer Status, das Wesen und die Existenz von Werten kontrovers diskutiert (vgl. Breitsameter 2009; Joas 2013; Jüngel 1979; Nagel 1986; Sommer 2016). In den Sozialwissenschaften werden Werte sowohl als Grundlage von Einstellungen und damit als Ausgangspunkt für Handeln als auch als Zielvorstellungen, die individuelles wie gesellschaftliches Handeln orientieren können, betrachtet (vgl. Inglehart 1977; Inglehart und Welzel 2005; Kluckhohn 1962; Rokeach 1968, 1973; Schwartz 2012; van Deth und Scarbrough 1998). An dieser Gegenüberstellung wird bereits deutlich, dass der Wertbegriff im Spannungsverhältnis zwischen objektiver Geltung und ontologischen Überlegungen auf der einen und der Konstitution des Subjektes und damit auch subjektiver Handlungsmotivation auf der anderen Seite steht. Dabei besteht ein verbindender Aspekt in der Frage nach der ethischen und handlungsleitenden Dimension von Werten. An dieser Stelle wird bewusst auf eine Definition dessen, was ein Wert ist, verzichtet. Vielmehr soll die eben skizzierte Spannung weiter expliziert werden, um verschiedene funktionale Aspekte des Wertbegriffs zu erfassen. Erst auf dieser Grundlage soll der Versuch einer Begriffsklärung unternommen werden.

Eine systematisch-theologische Betrachtung des Wertbegriffs kann ihren Ausgangspunkt von dem theologisch-kritischen Aufgreifen des Wertbegriffs in der Philosophie nehmen. Denn Friedrich Nietzsche ‚wertete‘ die christlich-ethischen Werte um und suchte, „den Werte begründenden Gottesgedanken des Christentums zu destruieren [...] und den christlichen Werten eine alternative nachchristliche Wertkonstruktion“ (Kreß 1990, S. 197) entgegenzustellen. Trotz der dabei vollzogenen ‚Umwertung‘ der christlichen Werte blieb Nietzsche diesen aber verhaftet und hob zugleich die „konstitutive Funktion der christlichen Wertbe-

griffe für die europäische Gesellschaft hervor.“ (ebd., S. 198) Mit Blick auf Nietzsches Wertphilosophie hält Hartmut Kreß fest: „Das Denken Nietzsches erweist die Wertthematik sowohl als ein theologisches bzw. religionsphilosophisches wie auch als ein kulturphilosophisches bzw. sozial-ethisches Problem.“ (ebd.) Diese Ausdifferenzierung wurde wiederum von dem Theologen Rudolf Otto verschränkt, indem dieser versuchte, die Gegenüberstellung von Werten und Gott dadurch zu vermitteln, dass er „die ‚Transparenz‘ innerweltlicher ethischer Werte auf Gott hin herausstellte“ (ebd., S. 199) und den Gottesbegriff selbst durch den Wert des ‚Heiligen‘ bestimmte. Die Grundproblematik, die sich an dem Zusammenhang von Gott und Werten zeigt, ist, wie Gott als das Höchste, Heiligste, etc. gedacht werden kann, wenn ethisches wie kulturelles Handeln durch ideelle Werte orientiert werden, die selbst einen Eigen-Wert in Anspruch nehmen. Treten diese Werte in Konkurrenz zum Gottesgedanken? Bedarf es noch einer Gottesidee für ‚gutes‘ Handeln?

Die entscheidende Frage, die auch die Behandlung von Werten im Religionsunterricht tangiert, ist also: Wie verhalten sich Werte zu der Handlungsorientierung, die religiöser Glaube gibt? Dieser Frage widmete sich der Theologe Eberhard Jüngel im Rahmen der Debatte um ‚Grundwerte‘ im Rechtssystem in den 1970er Jahren (vgl. Jüngel 1979). Seine Antwort lautete: „Der christliche Glaube ist, wenn er nach der Bestimmung des menschlichen Lebens fragt, penetrant an der *Wahrheit* des Lebens interessiert.“ (ebd., S. 47) Nach Jüngel entspricht die Frage nach der Wahrheit des Lebens der allgemeinen Frage nach dem Sinn des Lebens und den damit verbundenen Werten, die das menschliche Handeln leiten oder gar Grundwerte sind. Er präferiert eine Wahrheitsorientierung gegenüber einer Wertorientierung, da seines Erachtens der Wertbegriff für die Frage nach der Wahrheit des Lebens hinderlich ist, ja diese gar im gesellschaftlichen Kontext verdrängt hat: „Nicht was wahr, sondern was wirksam, was effektiv, was wertvoll ist, interessiert.“ (ebd., S. 50) Als eine Gesellschaftskritik lässt sich sodann Jüngels Durchgang durch die Wertphilosophie lesen, mit dem er zeigt, wie Werte als handlungsleitende Größen eingeführt werden.

Die grundlegende ethische Ausgangsfrage für Jüngels Betrachtung ist die Frage, was ‚gutes‘ Handeln auszeichnet (vgl. ebd., S. 52). Auf diese Frage antwortet auch die Wertethik Nicolai Hartmanns, die Jüngel kritisiert. Hartmann erklärt die Objektivität der Werte dadurch, dass diese zu einer „ethisch idealen Sphäre“ (Hartmann 1949, S. 150–151, zitiert nach Jüngel 1979, S. 55) gehören und sich je neu realisieren und aktualisieren müssen, damit sie auch ethisch relevant werden. Für Hartmann sind das Wertbewusstsein und das Gewissen Orte, an denen moralische Werturteile vollzogen werden, wodurch sich die Werte mit Blick auf eine konkrete Situation realisieren. Jüngel kritisiert diese Wertontologie hin-

sichtlich der Wertekonflikte, die entstehen, wenn die Werte, „die in der Sphäre des idealen Seins leicht beieinander wohnen, [...] sich hart im Raume der Realität“ (ebd., S. 56) stoßen: Die vermeintliche Objektivität, die den idealen Werten innewohnt, zerbricht an der konkreten Situation, in der Werte geltend gemacht werden und ein subjektiver Standpunkt bezogen wird. Werte unterliegen der Logik des ‚Ver-Wertens‘, wie sie Carl Schmitt ebenfalls im Rahmen der Grundwerte-Debatte beschrieben hat: Indem etwas als Wert beschrieben wird, wird es in ein Wert-System von Stellenwerten gesetzt. Damit wird auch der höchste Wert relativiert: Indem er immer in Relation zu anderen Werten steht, verweist er auf die anderen Werte oder gar „Unwerte“ – das „Nichtsein eines positiven Wertes“ (Schmitt 1979, S. 23). Problematisch wird damit auch die Verwendung des Wertbegriffs auf Gott: Ist Gott der höchste Wert, so bleibt er damit nichts Absolutes mehr, sondern unterliegt ebenfalls der Wertelogik.

Schmitts und Jüngels Kritik zeigen, dass das Reden über und von Werten klären muss, *inwiefern* von diesen gesprochen wird, d. h. welcher Wert eigentlich in welcher Situation gemeint ist und welchen Status ein Wert hat. Während Werte mit ihrer ideellen Anmutung einen Anspruch von Letztbegründung zu formulieren scheinen, so hängt ihre ‚objektive‘ Wirkung doch entscheidend davon ab, ob sie in einem gewissen Kontext geteilte Werte sind und insofern als ‚objektiv‘ gelten oder ob sie individuelle Überzeugungen darstellen und auf konfligierende Werte treffen. Werte sind somit fundamental davon abhängig, welche Geltung ihnen beigemessen wird (vgl. Sommer 2016, S. 62–64). Damit einhergehend zeigt die Diskussion über Werte meistens, dass diese gerade nicht mehr selbstverständlich sind: Wird sich auf Werte berufen oder wird gefragt, „Was sollen wir tun?“, dann markiert dies, dass sich das eigentlich Selbstverständliche, das Gute zu tun, nicht mehr von selbst versteht (vgl. Jünger 1979, S. 69–70).

Gegen eine solche Ver-wertung des Guten setzt Jünger die christliche Wahrheits-erfahrung als „radikale Infragestellung der Rede von Werten und des Denkens in Werten.“ (ebd., S. 60) Der Relativität der Werte will Jünger die Objektivität der Wahrheitserfahrung entgegensetzen. In einer pluralen Gesellschaft steht eine mögliche Wahrheitserfahrung jedoch vor ähnlichen Problemen wie die Wertethematik: Ob heute noch von allgemeingültigen Wahrheiten, insbesondere im Bereich der Ethik, gesprochen werden kann, ist umstritten. Unabhängig davon kann mit Jünger aber die Notwendigkeit der Erfahrung deutlich werden. Der Mensch gewinnt durch die Begegnung mit Gott ein neues Selbstverständnis, das ihn zugleich fundamental infrage stellt: In der Begegnung mit dem ihn wahr-machenden Gott wird das menschliche Sein gerechtfertigt, was zugleich bedeutet, dass der Mensch nun aus der Wahrheit leben und damit in der Liebe Gottes existieren kann. Wahrheit und Liebe lassen sich nach Jünger nicht ver-werten,



sondern sind „wertlos“: „Nicht Werte leiten das Handeln des Christen, sondern allein die aus der Wahrheit kommende Liebe, die ebensowenig wie Wahrheit einen Wert hat oder darstellt.“ (ebd., S. 68)

Jüngels Kritik an einer Wertontologie zeigt aus theologischer Perspektive, dass der Wertbegriff als Kategorie für ethische Orientierung nicht notwendig ist, da christliches Handeln seinen Ausgangspunkt in der Wahrheitserfahrung der menschlichen Begegnung mit Gott und in der dort erfahrenen Liebe hat. Hieraus ergibt sich das, was als ‚gutes‘ Handeln bezeichnet werden kann. Werte wie Gerechtigkeit oder Solidarität scheinen als menschliche Orientierungsgrößen vielmehr zwischen Gott und Mensch zu treten und können durch ihren Abstraktionsgrad auch ohne Gott als Handlungsorientierung fungieren. Wird von ‚christlichen‘ Werten gesprochen, so gilt für diese daher ebenfalls, dass sie allein als Werte Geltung beanspruchen können, ohne dass sie den sie fundierenden Glauben und die Gottesbegegnung, aus der sie resultieren, zur Voraussetzung haben müssen. Während die Wertelogik also schon für die Herausstellung der Bedeutung Gottes hinderlich ist, kann sie mit Blick auf die menschliche Handlungsorientierung auch bedeuten, dass durch die Rede von Werten die Dimension des Glaubens ausgeblendet wird.

Jüngels Absage an den Wertebegriff muss aber nicht die einzige Perspektive auf den Zusammenhang von Werten und Glauben bleiben. Durchaus positiv erscheint der Wertbegriff im ökumenischen Kontext, wo er eine Art Brückenfunktion einnimmt: Der Wertbegriff wird hier zunehmend verwendet, um die Grundlagen christlichen Handelns zu benennen und diese in einen säkularen Kontext zu übersetzen (vgl. Maikranz 2023). Zunächst wurde er jedoch nur – wie auf der Weltkonferenz für Kirche und Gesellschaft 1966 – im Rekurs auf die Gesellschaft gebraucht (vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen 1968, S. 43–56). Hier wurde klar unterschieden zwischen dem ‚letzten‘ Wert, Gott, und den Werten, die entstehen, wenn Menschen bewerten, was wichtig ist (vgl. ebd., S. 54). Dabei gehören Werte vornehmlich dem säkularen Bereich an und beschreiben die kirchliche Reaktion auf die Gesellschaft. Dies änderte sich jedoch bereits 1971 auf der Konferenz der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung in Leuven. Der römisch-katholische Kardinal Suenes brachte den Begriff der ‚Werte des Evangeliums‘ in die Diskussion um das Verhältnis von Kirche und Gesellschaft ein:

The Church must offer itself as one of the principal agents whereby the human community is made to stand under the judgement of the enduring values of the Gospel of Jesus Christ: freedom, justice, peace, charity, compassion, reconciliation. The Church must be a place where all these forces, personal and political, which challenge and undermine these values are

themselves effectively exposed, prophetically denounced, and, through the instrumentality of moral rather than material force, initially disarmed and dismantled. (World Council of Churches 1971, S. 178)

Der Ökumenische Rat der Kirchen adaptierte nun zum einen den Wertbegriff und beschrieb mit ihm das, was das Evangelium ausmacht. Zum anderen wurden den säkularen Werten ‚Werte des Evangeliums‘ gegenübergestellt, die erstere kritisieren und entkräften. Die Werte des Evangeliums haben damit eine gesellschaftskritische Stoßrichtung. Auch in späteren Publikationen der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung, wie „The Church. Towards a Common Vision“ (vgl. World Council of Churches 2013), werden die Werte des Evangeliums – Gerechtigkeit, Friede und die Bewahrung der Schöpfung – aufgerufen, um die Rolle der Kirche in der und für die Welt zu beschreiben.

Diese Vermittlung nach außen kann mit Blick auf die Kirchen in Europa ergänzt werden durch eine „Ökumene der Werte“ (Nüssel 2019): In der „Charta Oecumenica“ (CO; Konferenz Europäischer Kirchen/Rat der Europäischen Bischofskonferenz 2001), die die Zusammenarbeit der Konferenz Europäischer Kirchen (KEK)<sup>1</sup> und des Rats der Europäischen Bischofskonferenz dokumentiert, formulieren die beiden Zusammenschlüsse „Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit unter den Kirchen in Europa“ und rekurrieren dazu dezidiert auf die Notwendigkeit gemeinsamer Werte für die Einheit Europas (vgl. Nüssel 2019, S. 513–514). In der CO wird dazu auf die „Grundwerte des Friedens, der Gerechtigkeit, der Freiheit, der Toleranz, der Partizipation und der Solidarität“ (Konferenz Europäischer Kirchen 2001, S. 6) verwiesen, welche auch den Kanon der Werte ausmachen, die in der Änderung der Präambel des EU-Vertrags von Lissabon 2007 genannt werden (vgl. Nüssel 2019, S. 515). Anhand der CO wird deutlich, dass die Kirchen ihren Beitrag zur europäischen Einigung mit dem Wertebegriff formulieren und mit diesem ebenfalls ihr interkonfessionelles Miteinander bestimmen: „Das ökumenische Projekt der Kirchen zielt [...] darauf, die genannten Werte im Miteinander der Kirchen in Europa zu realisieren und so einen Beitrag zum europäischen Projekt zu leisten.“ (ebd., S. 530) Die Kirchen verpflichten sich damit zu einer „gemeinsame[n] Wertepaxis im kirchlichen Handeln“ (ebd.) und propagieren nicht nur bestimmte Werte für den europäischen Kontext.

Während Jüngel dem Wertbegriff innerhalb des christlichen Glaubens keine Relevanz beimisst, zeigt ein Blick in die Ökumene, dass der Wertbegriff durchaus für die christliche Sprachfindung angesichts von christlichen Traditionsabbrüchen

1 In der KEK sind protestantische, anglikanische, altkatholische und orthodoxe Kirchen Europas verbunden.

und Entkirchlichung genauso wie gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen eine Übersetzungsfunktion einnehmen kann. Mit ihm lässt sich die Relevanz bestimmter Grundlinien des christlichen Glaubens in außerkirchliche Bereiche übersetzen. Werte sind dabei keine ontologischen Größen, sondern verdeutlichen als sprachliche Marker, was besondere Bedeutung für das gegenwärtige Zusammenleben hat. Sie sind damit immer auch geschichtlich (vgl. Sommer 2016, S. 67–68) und eröffnen einen Diskursraum, in dem geklärt werden muss, was Abstrakta wie Gerechtigkeit, Friede oder Bewahrung der Schöpfung in einem speziellen Kontext und zu einem konkreten Zeitpunkt bedeuten können. Werte fordern damit immer dazu heraus, zu bewerten und Entscheidungen zu treffen. In Bezug auf konkrete Situationen bleiben Werte nicht abstrakt, sondern werden durch die Situation interpretiert und narrativ eingebettet. Gerade Narrative können eine „fundierende Bedeutung für die sittliche Orientierung“ (Fischer 2009, S. 76) haben, sodass die Konkretisierung von Werten durch Erzählungen größere Orientierung leisten kann als der abstrakte Wert an sich.

In der systematisch-theologischen Auseinandersetzung mit dem Wertbegriff wurden verschiedene Wertverständnisse deutlich: Als problematisch haben sich ein ontologisches Wertverständnis, das in Konkurrenz zum Gottesgedanken tritt, sowie ein Verständnis, das Werte unabhängig vom Glauben und der Gottesbeziehung versteht, erwiesen. Die aus der ökonomischen Semantik abgeleitete Wertelogik sorgt zudem dafür, dass Werte immer relational und relativ sind. Was als Nachteil aufgefasst werden kann, kann aber zugleich ein Vorteil sein: Durch ihre Relationalität regen abstrakte Werte zur Interpretation an und fordern Konkretisierung angesichts aktueller Situationen. Sie können zudem eine Brücken- und Übersetzungsfunktion einnehmen, wenn sie als säkulare Begriffe auch im religiösen und kirchlichen Kontext aufgegriffen werden. Damit aktivieren sie die Selbstdeutung in Lebenszusammenhängen, die im religiösen Kontext immer auch im Gegenüber zu Gott stattfinden. Werte im christlichen Kontext sind damit zum einen als *Ausdruck des individuellen Glaubens* zu verstehen: Sie sind fundiert durch die je persönliche Beziehung zu Gott und nicht ablösbar vom Glauben an Gott. Als subjektive Wertungsgrundlage stehen sie aber zum anderen im Diskurs um handlungsorientierende Werte, der nicht auf den christlichen Kontext beschränkt ist. Hier treffen sich vielmehr unterschiedliche Wertorientierungen, die Geltungsansprüche ausdrücken. In diesem Konzert der Werte können die glaubensbasierten Werte als *Brückenbegriffe* dienen, um die Relevanz des christlichen Glaubens in andere Kontexte zu übersetzen.

### 3 Wertevermittlung im Religionsunterricht?

Die systematisch-theologische Reflexion auf den Wertbegriff hat gezeigt, dass insbesondere der Religionsunterricht vor der Aufgabe steht, Werte in Bezug auf die Gott-Mensch-Relation zu verorten, bevor Werte im Rahmen von Demokratiebildung thematisiert werden können. Wenn Menschen Werthaltungen ausbilden, die in ihren Glaubensüberzeugungen gründen, dann lassen sich Werte nicht einfach von diesen Glaubensüberzeugungen ‚abtrennen‘, da gerade der Glaube mit Wahrheitsüberzeugungen einhergeht, die die Werte bedingen. Religiöse Wahrheitsansprüche haben demnach immer auch ethische Auswirkungen, die im Religionsunterricht vergleichend thematisiert werden können. Eine Abstraktion von Werten aus dem religiösen Kontext heraus greift aber immer zu kurz. Dies hält auch die zweite These der zehn Thesen des Rates der EKD zum Religionsunterricht (2006) fest:

Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten. [...] Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben. (Kirchenamt der EKD 2006, S. 3)

Diese Rückbindung von Wertevorstellung an den Gottesbezug thematisiert Rainer Lachmann, wenn er von den spezifisch religiösen Werten „Ehrfurcht vor Gott“ und „Verantwortung vor Gott“ spricht, die es im Religionsunterricht zu diskutieren gelte (Lachmann 2009, S. 293–294): Der Zusatz „vor Gott“ evoziere ein Nach- und Hinterfragen, sodass im Religionsunterricht der ‚Mehr-Wert‘ der religiösen Werteorientierung diskutiert werden könne. Didaktisch geht es dann nicht mehr nur darum, über christliche Werte zu informieren, sondern vielmehr verschiedene Wertebegründungen zu diskutieren und daran den Umgang mit Pluralität zu üben.

Neben der subjektiven Bewertungsebene, die mit den spezifisch religiösen Werten adressiert werden kann, hat die oben beschriebene Wertelogik gezeigt, dass Werte kontextgebunden, geschichtlich und immer in Relation zu anderen Werten stehen. Eine Verabsolutierung von Werten ist damit nicht möglich, sondern Werte implizieren den Umgang mit Pluralität. Wird dieser Aspekt von Werten im Unterricht thematisiert, so kann ein differenziertes Selbst- und Fremdbild gewonnen werden: Die Werte anderer wie die eigenen Werte sind geschichtlich und kontextuell begründet und können nicht absolut gesetzt werden. Vielmehr gilt es, sie immer wieder diskursiv zu plausibilisieren und ihren Geltungsanspruch in

einem konkreten Kontext zu diskutieren. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Status von Werten kann also Schülerinnen und Schüler ermöglichen, ihre eigenen Werte zu hinterfragen, die eigenen Bewertungskriterien zu vertiefen und in Auseinandersetzungen weiter zu profilieren. Dies kann beispielsweise anhand des Unterrichtsmaterials von Folke Keden-Obrikat geschehen, die unter dem Titel „Was ist jetzt wirklich wichtig? – Eine Begegnung der Werte“ (2020) eine Anleitung entworfen hat, um mit Schüler:innen die je eigenen Werte zu erkunden und eine Wertepyramide zu entwerfen, die dann mit den Wertepyramiden der Mitschüler:innen ins Gespräch gebracht werden kann. Daran anknüpfend können Fragen der Wertehierarchie und die Herausforderung konfligierender Werte thematisiert werden.

Auch wenn der Wertbegriff theologisch problematisch sein kann, haben seine Vagheit und sein Abstraktionsgrad insofern Vorteile, als Werte nicht unreflektiert übernommen und einfach ‚vermittelt‘ werden können. Ihnen inhärent ist eine Interpretationsnotwendigkeit aufgrund ihrer Abstraktheit, die zur kritischen Auseinandersetzung anregt und eigene Urteile und Bewertungsvorgängen herausfordert. Auf diese Weise kann eine Vielfalt an Positionen thematisiert werden. Werte, die im Rahmen von Religionen Bedeutung haben, können als ‚Material‘ erscheinen, anhand dem *eigene* Wertebildungsprozesse angestoßen werden können. Es geht gerade nicht darum, religiöse Werte zu *vermitteln*, sondern durch die Auseinandersetzung mit Religion(en) Pluralität und konfligierende Werte wahrzunehmen und *daran* den Umgang mit Werten und Wertkonflikten zu lernen. Respekt und Toleranz sind insofern ‚Metawerte‘, die den Umgang mit weltanschaulich-divergierenden Werten dirigieren können.

Der Begriff *Wertevermittlung* führt entsprechend in die Irre, da es im Schulunterricht nicht darum gehen kann, einen statischen Wert zu nehmen und diesen zu implementieren. Dies kann nicht funktionieren, da abstrakte Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung interpretationsbedürftig sind. Was sie bedeuten *können*, lässt sich im Religionsunterricht anhand religionspezifischer Narrative deutlich machen, wie die Anregungen für interreligiöses Lernen von Johannes Lähnemann zeigen. Er greift die unterschiedlichen religiösen Festzeiten des Jahres als Lernorte für religiöse Grundwerte auf, „weil sie in religiös-kulturell dichter Weise Grunderfahrungen der verschiedenen Traditionen spiegeln“ (Lähnemann 2009, S. 302). Die Festanlässe beinhalten Wertvorstellungen, wenn z. B. an Weihnachten Gott seine Liebe erweist und dadurch Menschen aus diesem Beschenktsein zur Nächstenliebe aufgefordert sind oder im Fastenmonat Ramadan aus Dank für den Koran Solidarität mit den Armen und Gerechtigkeit in den Fokus rücken. Den spezifischen Narrativen zum Trotz lassen sich religionsübergrei-

fende Gemeinsamkeiten entdecken, die deutlich machen, dass Werte geteilt werden und interreligiöse Verständigung möglich ist.

Dass Schüler:innen Werthaltungen, wie sie auch durch demokratische Werte beschrieben werden, ausbilden, ist ein komplexer Prozess, der nicht als reine Vermittlung<sup>2</sup> in Form der Übernahme konstitutiver Wertvorstellungen verstanden werden kann. Wertelernen muss vielmehr als ein Bildungsprozess<sup>3</sup> im Sinne der Selbstbildung des Individuums begriffen werden. Dieser Bildungsbegriff ist nach dem katholischen Religionspädagogen Konstantin Lindner mit einem humanistischen Autonomiegedanken verbunden, der jedoch keinen Subjektivismus meint: „Es geht um eine *selbstbestimmte, vernunftgemäß reflektierte Verhältnisgewinnung des Subjekts zu(r) Welt* im kritischen, nicht-affirmativen Sinne“ (Lindner 2017, S. 159, Hervorhebung im Original). Das Subjekt soll durch Bildung dazu befähigt werden, sich selbst im Verhältnis zu anderen und zur Gesellschaft kritisch zu hinterfragen und dadurch „an seiner Bestimmung zu arbeiten“ (ebd.).

In diesem Bildungsprozess sieht Lindner Werte auf drei Ebenen (vgl. ebd., S. 160–164): Auf einer *grundlagentheoretischen* Ebene sind Wert-Setzungen wie der Autonomiegedanke notwendig, damit dem Subjekt überhaupt eine Bildungsbefähigung zugesprochen werden kann. Auf der *operationalisierenden* Ebene werden Werte als Orientierungsoptionen relevant, d. h. als externe Bewertungsmaßstäbe, mit denen die Welt geordnet und bewertet werden kann, sodass Entscheidungen möglich werden. An dieser Stelle plädiert Lindner explizit für Werte:

Eine Ausklammerung des Aspekts ‚Werte‘ aus bildungstheoretischen Verortungen wäre insofern als defizitär anzusehen, weil das den permanenten Bildungsakt fundierende ‚Ins-Verhältnis-zur-Welt-Setzen‘ auf orientierende Werte angewiesen ist, die sich das Subjekt individuell zu Eigen gemacht hat. (ebd., S. 162)

Auch wenn mit Blick auf die Jüngelsche Wertekritik solche Beurteilungskriterien nicht zwingend abstrakte Werte sein müssen, braucht ethische Bildung doch Kriterien und Maßstäbe, anhand derer das Subjekt sich selbst und sein Verhältnis zur Welt reflektieren kann. Schließlich sind Werte auf der *korrigierenden* Ebene ‚Vergewisserungshorizonte‘: Sie repräsentieren das moralisch Gute und korrigie-

2 Vgl. hierzu Doedens (2014, S. 13): „Diesem Begriff ist die pädagogische Absicht immanent, junge Menschen in ethisch-moralischer Hinsicht im Sinne eines bestimmten Lehrkonzeptes zu prägen und sie zur Übernahme der dafür konstitutiven Norm- und Wertvorstellungen zu veranlassen.“

3 Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs in der Religionspädagogik vgl. Rothgangel und Schelander 2015.

ren Bildungsprozesse, sodass diese nicht „einem selbstvergessenen Egozentrismus“ (ebd.) und beliebiger Selbstverwirklichung unterliegen.

Eine operationalisierende und korrigierende Funktion haben Werte auch in der ökumenischen Rezeption des Wertbegriffs, wenn Werte wie Friede und Gerechtigkeit angesichts von Krieg und Ungerechtigkeit aufgerufen werden. Wurde der Wertbegriff hier vornehmlich dazu verwendet, die Konsequenzen, die der christliche Glaube für das Handeln der Kirchen in der Welt hat, auszudrücken, so benennen die ‚Werte des Evangeliums‘ zugleich Zielvorstellungen für ein gutes Zusammenleben. Die Werte stehen dabei nicht als universale Größen am Anfang, sondern werden als Kondensate christlicher Handlungsorientierung verstanden und als Zielperspektiven in gesellschaftliche Kontexte vermittelt. Die Formulierung von Werten dient hier der Verständigung über Grundlagen gemeinsamen Handelns zwischen den Konfessionen.

Auch im Religionsunterricht können Werte ‚Brücken‘ sein, um Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen religiösen Prägungen zu entdecken und zu formulieren. Der Wertbegriff kann eine Sprachfähigkeit generieren, durch die Schülerinnen und Schüler das erlangen, was mit Reiner Preul eine „*gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit*“<sup>4</sup> (Preul 2013, S. 83, Hervorhebung im Original) genannt werden kann: Durch Wertereflexion können religiöse Prägungen, die oft unbewusst bleiben, artikuliert und mit der eigenen ethischen Urteilsbildung in Beziehung gesetzt werden. Die ethische Urteilsbildung ist dabei fundiert in Werterfahrungen als Grundlage von Bewertungen:

Normen wie Prinzipien erhalten ihre Plausibilität aus ihrer Beziehung respektive Beziehbarkeit auf Werte, sofern diese nicht einfach behauptet werden, sondern auf eigener Werterfahrung des ethischen Subjekts beruhen. Werte und Werterfahrungen sind jedoch ihrerseits keine isoliert auftretenden Phänomene, sondern finden ihre Bestätigung und Ausdeutung in *Vorstellungen von der Bestimmung des Menschen* in Einheit mit einem so oder so, klar oder vage symbolisierten Wirklichkeitsverständnis. (ebd., S. 180, Hervorhebung im Original)

- 4 Die Handlungsfähigkeit ist *gesteigert*, weil alle Vermögen, die der Mensch zum Handeln braucht, gefördert werden, sodass er immer mehr befähigt wird, seine endliche Freiheit zu gebrauchen und zu handeln. Hier differenziert Preul geschichtliche Zusammenhänge, physische und psychische Handlungsbedingungen, Sinnhorizonte und Zeichensysteme und damit Wirklichkeitsverständnisse, in die menschliches Handeln immer eingebettet ist. *Über sich selbst aufgeklärt* ist die Handlungsfähigkeit, wenn der Mensch sein Handeln verstehen, d. h. es begreifen und in größere Zusammenhänge setzen kann, vgl. Preul 2013, S. 84–86.

In Werten und den ihnen zugrundeliegenden Werterfahrungen manifestieren sich anthropologische Bestimmungen, wie sie auch den unterschiedlichen Religionen eigen sind. Werte sind der Ort, an dem die subjektiven Erfahrungen in die ethische Urteilsbildung einbezogen werden und Selbstdeutung stattfindet, die durch Wertbegriffe zusammengefasst werden kann. Der Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, der tieferen Verwurzelung von Werten auf die Spur zu kommen und so eine Wertereflexion anzustoßen, die Schüler:innen dazu verhilft, sich in ihren individuellen Werthaltungen besser zu verstehen und zugleich neue Werteperspektiven aus der religiösen Perspektive auf den Menschen zu entwickeln. Dadurch können sie in ihrer Rolle als Individuen gestärkt und für gesellschaftliches Engagement in demokratischen Prozessen motiviert werden.

## Literatur

- Breitsameter, Christof (2009). Individualisierte Perfektion: Vom Wert der Werte. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Doedens, Folkert (2014). Religionsunterricht als Wert vermittelndes Fach? Der Stellenwert der Werteerziehung und ethischer Fragen im Religionsunterricht. In: H.-G. Babke (Hrsg.): Religionspädagogik: Werte leben – Werte lernen: Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist. Münster: Lit, S. 11–35
- Fischer, Johannes (2009). Zum narrativen Fundament der sittlichen Erkenntnis: Metaethische Überlegungen zur Eigenart theologischer Ethik. In: F. Nüssel (Hrsg.): Theologische Ethik der Gegenwart: Ein Überblick über zentrale Ansätze und Themen. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 75–100
- Hartmann, Nicolai (1949). Ethik. Berlin: De Gruyter, 3. Aufl.
- Inglehart, Ronald (1977). The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton: Princeton University Press
- Inglehart, Ronald und Welzel, Christian (2005). Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. Cambridge: Cambridge University Press
- Joas, Hans (2013). Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 6. Aufl.
- Jüngel, Eberhard (1979). Wertlose Wahrheit: Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die „Tyrannei der Werte“. In: C. Schmitt, E. Jüngel und S. Schelz (Hrsg.): Die Tyrannei der Werte. Hamburg: Lutherisches Verlagshaus, S. 45–75
- Kant, Immanuel (2017). Kritik der praktischen Vernunft: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [1785]. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9. Aufl.



- Keden-Obrikat, Folke (2020). Was ist jetzt wirklich wichtig? Eine Begegnung der Werte. <https://religionsunterricht.net/blog/werte-begegnen-sich/> [30.11.2023]
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2006). Religionsunterricht: 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/religionsunterricht.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/religionsunterricht.pdf) [30.11.2023]
- Kluckhohn, Clyde M. (1962). Values and Value-Orientations in the Theory of Action. In: T. Parsons und E. A. Shils (Hrsg.): *Toward a General Theory of Action*. New York: Harvard University Press, S. 388–433
- Konferenz Europäischer Kirchen/Rat der Europäischen Bischofskonferenz (2001). Charta Oecumenica. [https://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user\\_upload/Charta\\_Oecumenica/Charta\\_Oecumenica.pdf](https://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user_upload/Charta_Oecumenica/Charta_Oecumenica.pdf) [30.11.2023]
- Kreß, Hartmut (1990). *Ethische Werte und der Gottesgedanke: Probleme und Perspektiven des neuzeitlichen Wertbegriffs*. Stuttgart: Kohlhammer
- Lachmann, Rainer (2009). Religiöse Bildung: Erziehung zu religiösen Werten im Religionsunterricht. In: R. Mokrosch und A. Regenbogen (Hrsg.): *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende*, S. 290–298
- Lähnemann, Johannes (2009). Werte-Bildung durch interreligiöse und interkulturelle Begegnung. In: R. Mokrosch und A. Regenbogen (Hrsg.): *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende*, S. 299–305
- Lindner, Konstantin (2017). *Wertebildung im Religionsunterricht: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Maikranz, Elisabeth (2023). „Values of the Gospel“: The Values Discourse in the Global Ecumenical Movement. In: *InterCultural Philosophy*, 1, S. 15–24. <https://doi.org/10.11588/icp.2023.1> [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In: *Bildungspläne 2016: Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BNE> [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b). Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV). In: *Bildungspläne 2016: Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV> [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016c). *Bildungsplan 2016: Evangelische Religionslehre*. [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_REV.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_REV.pdf) [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016d). *Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents\\_E-924621671/](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-924621671/)

- lsbw/Bildungsplaene/LeitfadenDemokratiebildung/BP2016BW\_ALLG\_LFDB\_20190712.pdf [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016e). Leitfaden Demokratiebildung (LFDB). In: Bildungspläne 2016: Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/LFDB> [30.11.2023]
- Mokrosch, Reinhold und Regenbogen, Arnim (Hrsg.) (2009). Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Nagel, Thomas (1986). *The View from Nowhere*. New York: Oxford University Press
- Nüssel, Friederike (2019). Ökumene der Werte: Der ökumenische und kirchenrechtliche Beitrag der Kirchen zum Zusammenwachsen Europas. In: M. Meyer-Blanck (Hrsg.): *Christentum und Europa*. XVI. Europäischer Kongress für Theologie (10.–13. September 2017 in Wien). VWGTh 57. Leipzig: EVA, S. 509–530
- Ökumenischer Rat der Kirchen (Hrsg.) (1968). *Appell an die Kirchen der Welt: Dokumente der Weltkonferenz für Kirche und Gesellschaft*. Stuttgart und Berlin: Kreuz, 3. Aufl.
- Preul, Reiner (2013). *Evangelische Bildungstheorie*. Leipzig: EVA
- Rokeach, Milton (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Rokeach, Milton (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press
- Rothgangel, Martin und Schelander, Robert (2015). Bildung. In: WiReLex. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung.100081> [30.11.2023]
- Schmitt, Carl (1979). Die Tyrannei der Werte. In: C. Schmitt, E. Jüngel und S. Schelz (Hrsg.): *Die Tyrannei der Werte*. Hamburg: Lutherisches Verlagshaus, S. 9–43
- Schwartz, Shalom H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. In: *Online Readings in Psychology and Culture*, 2:1, S. 1–20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116> [30.11.2023]
- Sommer, Andreas Urs (2016). *Werte: Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt*. Stuttgart: J.B. Metzler
- van Deth, Jan W. und Scarbrough, Elinor (1998). The Concept of Values. In: Dies. (Hrsg.): *The Impact of Values: Beliefs in Government* Vol. 4. Oxford: Oxford University Press, S. 21–47. <https://doi.org/10.1093/0198294751.003.0002> [30.11.2023]
- World Council of Churches (Hrsg.) (1971). *Faith and Order: Study Reports and Documents*. Genf: WCC
- World Council of Churches (Hrsg.) (2013). *The Church: Towards a Common Vision*. Genf: WCC

## **Autorin**

**Dr. Elisabeth Maikranz.** Akademische Rätin auf Zeit am Ökumenischen Institut der Universität Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Theologische Hermeneutik, Fundamentaltheologie, Werttheorien und Werte in der Ökumene.  
[elisabeth.maikranz@oek.uni-heidelberg.de](mailto:elisabeth.maikranz@oek.uni-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse:  
Dr. Elisabeth Maikranz  
Ökumenisches Institut der Universität Heidelberg  
Plankengasse 1  
69117 Heidelberg



Das *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* ist die fächer- und institutionenübergreifende wissenschaftliche Online-Zeitschrift der Heidelberg School of Education. In mindestens zwei Ausgaben pro Jahr bringt sie Beiträge zu aktuellen und relevanten Themen der Lehrerbildung aus unterschiedlichen Domänen und Disziplinen. Das Journal richtet sich an alle Akteure der Lehrerbildung: an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende, berufstätige Lehrerinnen und Lehrer, Verantwortliche für die Fort- und Weiterbildung sowie an Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker.



**UNIVERSITÄT  
HEIDELBERG**  
ZUKUNFT  
SEIT 1386

ISBN 978-3-96822-264-6



9 783968 222646