Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

BERUFSORIENTIERTE RELIGIONSPÄDAGOGIK

2

Friedrich Schweitzer, Joachim Ruopp
Georg Wagensommer

Wertebildung im Religionsunterricht

Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich

WAXMANN

Wertebildung im Religionsunterricht

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

Berufsorientierte Religionspädagogik

herausgegeben von

Albert Biesinger
KIBOR – Katholisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Michael Meyer-Blanck
bibor – Bonner evangelisches Institut für
berufsorientierte Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer
EIBOR – Evangelisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Band 2

Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

Friedrich Schweitzer
Joachim Ruopp
Georg Wagensommer

Wertebildung im Religionsunterricht

Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich

Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität.
Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 2

ISSN 2195-3023
ISBN 978-3-8309-2764-8

© 2012 Waxmann Verlag GmbH
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Titelbild: © iStockphoto.com/damircudic
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C016439
FSC
www.fsc.org

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Zur Einführung 7

Teil 1: Zugänge

1. Was bedeutet Wertebildung im BRU? Zur Begründung der Studie 11
Friedrich Schweitzer

1.1 Paradoxien – Klärungen – Zukunftsperspektiven 11
1.2 Umstrittene Werteerziehung – Wertebildung als Chance? 11
1.3 Was genau sind eigentlich Werte? 15
1.4 Werte, Wertebildung und Religion 16
1.5 Werteverlust bei heutigen Jugendlichen? 19
1.6 Was können die Schulen tun? 20
1.7 Wertebildung im BRU 24
1.8 Religionspädagogische Unterrichtsforschung 27
1.9 Zur Einordnung der vorliegenden Studie 31

2. Konzeption und Fragestellung der Studie 32
Georg Wagensommer

2.1 Fragestellung 32
2.2 Methodische Vorgehensweise 33
2.3 Zugang zum Feld, Zusammensetzung des Samples und Untersuchungsmethoden 34
2.4 Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung 38
2.5 Form der Ergebnisdarstellung 44

Teil 2: Empirische Einblicke – Analysen von Religionsunterricht
Joachim Ruopp & Georg Wagensommer

1. Einleitung 47

2. Analysen von Unterrichtsstunden 49
Strafe muss sein – oder? 49
Humanisierung von Strafe und das christliche Menschenbild
Selig ist, wer genug Geld hat 61
Was bedeutet: Geld haben? Zur Rolle von Haupt- und Nebenthemen im BRU
Etwas für andere tun 73
Scham und Beschämung als Falle im BRU

Meine Werte – Deine Werte – Lebensziele 86
BRU als Biographiebegleitung und Kontrapunkt zur Welt der Ausbildung
„Manches geht nur mit Gewalt“ 99
Auf der Suche nach Konfliktlösungsstrategien
Gnade vor Recht? 112
Werte im Konflikt – Arbeiten mit Dilemmasituationen
Die Goldene Regel 125
Wertebildung und christliche Ethik

3. Zusammenfassung und Gesamtergebnisse 137
3.1 Welche Wertorientierungen sind den Jugendlichen wichtig? 137
3.2 Wertbildende Aspekte in der Kommunikationsstruktur 141

Teil 3: Wertorientierungen Jugendlicher – Didaktische Konzepte – Unterrichtsvorschläge
Joachim Ruopp & Georg Wagensommer

1. Wertorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener – Empirische Studien im Überblick 149

2. Ist Moral lehrbar? Didaktische Konzepte zur Wertebildung 160

3. Ethische Themen im BRU – Zur Identifikation und Formulierung von Themen der Wertebildung 175

4. Unterrichtsvorschläge 184
4.1 Sich richtig entscheiden – das Leben aktiv und verantwortlich gestalten 184
4.2 Sinn und Grenzen von Strafe – Auch Straftäter sind Menschen! 190
4.3 Glück und Lebenskunst – Karriere und Lebensweg 194
4.4 Zukunft – Soll man Verschwörungstheorien glauben? 198
4.5 Gewaltprävention und Soziales Lernen – Anregungen aus einem Projekt 202
Simon Lienhard

4.6 Umgang mit Geld – Was heißt gerecht wirtschaften? 206
Claudia Märkt und Hanne Schnabel-Henke

4.7 Menschenbilder: Anfang und Ende des Lebens 211
Margrit Schlipf

Literatur 215

Autorinnen und Autoren 224

Zur Einführung

Die Frage nach Werten bezeichnet heute ein Schlüsselthema. Dies gilt für die Gesellschaft insgesamt sowie insbesondere für pädagogische Zusammenhänge. Denn mit der Frage nach Werten verbindet sich sehr häufig die Suche nach Möglichkeiten, die Ausbildung von Werteorientierungen bei Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Das Interesse an Werten erwächst in der Regel aus der Wahrnehmung, dass Werteorientierungen in der Gegenwart nicht genügend gepflegt werden.

Der Religionsunterricht gilt dabei vielen in Politik und Öffentlichkeit als eine Einrichtung, die vor allem der Werteorientierung dienen soll. Deshalb richten sich in diesem Umkreis besondere Erwartungen auf den Religionsunterricht. Noch einmal mehr gilt dies für den Religionsunterricht im Bereich des beruflichen Bildungswesens (BRU). Von verschiedenen Seiten, von der Politik ebenso wie von Handwerk und Industrie, wird hier ausdrücklich die Forderung erhoben, dass der Religionsunterricht einen Beitrag zur Wertebildung leisten soll. Die Legitimität und Plausibilität eines solchen Unterrichts erscheint in dieser Sicht geradezu abhängig von einem entsprechenden pädagogischen Beitrag zur Wertebildung.

Der vorliegende Band bezieht sich insofern auf aktuelle Herausforderungen und Erwartungen. Dies gilt auch noch in einer weiteren Hinsicht, die ebenfalls mit für unsere Gegenwart bezeichnenden Entwicklungen zu tun hat. Gemeint ist die zunehmende Bedeutung empirischer Unterrichtsforschung sowie empirischer Bildungsforschung insgesamt. In dieser Hinsicht ist zu konstatieren, dass es bislang fast vollständig an entsprechenden Forschungsbefunden zum Religionsunterricht im beruflichen Bildungswesen fehlt. Soweit im Blick auf diesen Unterricht überhaupt empirische Erkenntnisse verfügbar sind, beziehen sie sich auf die Voraussetzungen des Unterrichts etwa bei den Jugendlichen, aber nicht auf Unterrichtsprozesse selbst. Angesichts dieser Situation stellen die im Folgenden gebotenen empirischen Einblicke in den BRU einen deutlichen Fortschritt dar. Mithilfe qualitativ-empirischer Methoden werden einzelne Unterrichtsstunden im Blick auf die Wertebildung untersucht. Die dabei gewonnenen Befunde bilden den Kern des vorliegenden Bandes.

Wenn der Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Wertebildung noch wenig erforscht ist, so ist dies wohl auch auf inhaltliche Vorbehalte zurückzuführen. In der älteren theologischen und religionspädagogischen Diskussion wurden zum Teil weitreichende Vorbehalte schon gegen den Begriff „Werte“ geltend gemacht. Dieser quantifizierende Begriff stehe in einem inneren Widerspruch zu einem theologischen Verständnis des Menschen. Aus heutiger Sicht können solche Vorbehalte allerdings kaum mehr überzeugen. Der gesellschaftliche Wertediskurs ist vielmehr als der Bereich anzusprechen, in dem eben die Fragen nach Lebenssinn verhandelt werden, auf die sich Theologie und Religionspädagogik beziehen. Deshalb erscheint es wenig aussichtsreich, sich diesem Begriff einfach verweigern zu wollen. Stattdessen kommt es darauf an, die Wertethematik theologisch und religionspädagogisch zu erschließen, sich kritisch mit bestimmten Tendenzen in der

Wertediskussion auseinanderzusetzen und christliche Perspektiven für ein verändertes Werteverständnis aufzuzeigen. Zunehmend muss dies im Übrigen in einem interreligiösen Horizont geschehen, wie besonders der parallel erscheinende erste Band der vorliegenden Reihe „Integration durch religiöse Bildung“ eindrücklich unterstreicht. Dabei wird auch der innere Zusammenhang von Glaubensweisen und Wertorientierungen sichtbar. Gerade in der religiösen und weltanschaulichen Pluralität, die diesen Zusammenhang prinzipiell vielgestaltig werden lässt, tritt dies mit neuer Deutlichkeit hervor.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die drei Teile des vorliegenden Bandes erläutern:

Der *erste Teil* bietet Zugänge zur Thematik der Wertebildung sowie zur Fragestellung unserer empirischen Untersuchung. Im Zentrum steht dabei der Übergang von einer traditionellen Werteerziehung zur Wertebildung. Hier soll deutlich werden, inwiefern Werte nicht nur eine Erziehungs-, sondern eine Bildungsaufgabe bezeichnen.

Im *zweiten Teil* werden die empirischen Befunde unserer Studie zum BRU vorgestellt. Leitend ist hier die Konzentration auf die von den Schülerinnen und Schülern artikulierten Werte einerseits sowie auf die kommunikativen Strukturen von Unterricht andererseits.

Weil es nicht bei theoretischen Analysen bleiben soll, versuchen wir im *dritten Teil* Perspektiven für die Praxis zu beschreiben. Dazu werden vertiefend weitere empirische Jugendstudien aufgenommen, eine Didaktik der Wertebildung umrissen sowie Impulse für den BRU in Gestalt von Skizzen für den Unterricht angeboten.

Alle Teile des vorliegenden Bandes wurden von den drei Autoren mehrfach gemeinsam besprochen und gemeinsam bearbeitet. Die eigentliche Forschungsarbeit im Blick auf die untersuchten Unterrichtsstunden wurde von Joachim Ruopp und Georg Wagensommer geleistet. Mit Ausnahme von Teil 1.1, der aus der Feder von Friedrich Schweitzer stammt, sowie den namentlich gezeichneten Skizzen für den Unterricht von Simon Lienhard, Claudia Märkt, Margrit Schlipf und Hanne Schnabel-Henke müssen sie als die eigentlichen Autoren angesprochen werden.

Wir bedanken uns bei den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und den Schulleitungen für ihre Bereitschaft zur Teilnahme an dieser Studie. Zu Dank verpflichtet sind wir den Hilfskräften Lena Wolking und Conrad Krannich für ihren Einsatz und ihre Umsicht, ebenso wie den Mitarbeiterinnen im Sekretariat, Sabine Rumpel und Anne Stinka. Für ihre Mitarbeit im Projekt danken wir außerdem Lisa Fricker, Simone Girrbach, Hanna Rabus, Ina Schwarz und Lea Schweizer. Ebenfalls sehr dankbar sind wir den Sponsoren unserer Arbeit, insbesondere der Evangelischen Landeskirche Württemberg und der Evangelischen Landeskirche in Baden, den Ministerien für Kultus, Jugend und Sport sowie für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg und, nicht zuletzt, der Universität Tübingen.

Friedrich Schweitzer Joachim Ruopp Georg Wagensommer

Teil 1

Zugänge

1. Was bedeutet Wertebildung im BRU? Zur Begründung der Studie

Friedrich Schweitzer

In diesem ersten Teilkapitel bieten wir verschiedene Zugänge: Zunächst geht es um Wertebildung im Religionsunterricht, sowohl allgemein als auch insbesondere im Blick auf den Berufsschulreligionsunterricht (BRU). Weiterhin soll gezeigt werden, welche Aufgaben und Möglichkeiten der empirischen Unterrichtsforschung sich mit diesem Thema verbinden. Vor diesem Hintergrund kann dann schließlich unsere eigene Untersuchung dargestellt und begründet werden.

1.1 Paradoxien – Klärungen – Zukunftsperspektiven

Wer heute nach Werten im Religionsunterricht fragt, nach Werterziehung oder, wofür ich selbst plädiere: Werte*bildung*, stößt auf eine eigentümlich paradoxe Situation. Seit inzwischen mehreren Jahrzehnten erwarten Gesellschaft und Öffentlichkeit vom Religionsunterricht vor allem einen Beitrag zur Werteerziehung. Brennpunktartig wird dies im Falle des BRU noch dadurch verstärkt, dass ein solcher Beitrag von Seiten der Wirtschaft eingefordert wird. Zugleich erscheinen in der Erziehungswissenschaft ebenso wie in der Theologie gerade solche, auf Werte bezogene Erwartungen überaus anstößig und problematisch. So mag es erfreulich scheinen, wenn sich große Erwartungen an den Religionsunterricht richten, aber die Freude wird sogleich durch massive Einwände wieder verdunkelt.

Zunächst gehe ich von solchen Einwänden aus und versuche zu zeigen, in welchem Sinne der Übergang zur Werte*bildung* aus den genannten Aporien herausführen kann. Weitere Klärungen im Folgenden beziehen sich dann auf das Verständnis von Werten, auf den Zusammenhang zwischen Werten und Religion sowie auf Wertorientierungen bei heutigen Jugendlichen. Vor dem Hintergrund einer Vergewisserung im Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen von Schule und (Religions-)Unterricht lassen sich schließlich auch Zukunftsperspektiven für den BRU formulieren.

1.2 Umstrittene Werteerziehung – Wertebildung als Chance?

Für Pädagogik, Religionspädagogik und Theologie standen angesichts des „Rufes nach ethischer Erziehung in der Schule“ (vgl. Nipkow, 1981, S. 9ff.) lange Zeit die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Werte sowie die Abwehr von gesellschaftlichen Erwartungen als einer Überforderung von Schule im Vordergrund. Deshalb muss die Argumentation an dieser Stelle einsetzen.

Ein weithin wahrgenommenes einschlägiges Beispiel stellt das 1999 von Hartmut von Hentig veröffentlichte Buch mit dem bezeichnenden Titel „Ach, die Werte!“ dar (von Hentig, 1999). Im Untertitel spricht von Hentig von „zwiespältigen Aufgaben“. Er beklagt die flinken Werte-Vermittler und fordert eine „Entzauberung“ und eine „Ernüchterung“ (vgl. von Hentig, S. 9, 13). Ganz offenbar will er der Pädagogik und vor allem der Schule helfen, sich dem in der Gesellschaft so weit verbreiteten Ruf nach Werten und nach Werteerziehung zu widersetzen. Am Ende kommt dann allerdings auch von Hentig nicht umhin, die Bedeutung von, wie er sagt, „Tugenden“ hervorzuheben (von Hentig, S. 70): „Es geht um eine uralte Sache: Die jungen Menschen müssen die Tauglichkeit der Tugenden *erfahren*, die wir ihnen ansinnen. Sie müssen die Werte an dieser Erfahrung bewusstmachen. Anlass und Ausgangspunkt hierfür sind die Aufgaben, die unser geschichtliches Leben uns stellt. Wir müssen sie im doppelten Sinne des Wortes wahrnehmen“ (von Hentig, 1999, S. 13). Insofern endet die Kritik von Hentigs hier bei einem, wie noch deutlich werden soll, eher pädagogisch-traditionellen Modell – nämlich der Tugend-Bildung –, was durchaus die Rückfrage begründen kann, wie weit der von ihm gepflegte rhetorisch-kritische Aufwand gegen die Werteerziehung am Ende wirklich trägt. Ist der Begriff der Tugenden dem der Werte grundsätzlich vorzuziehen, jedenfalls in der Pädagogik? Und aus welchen Gründen? Schließlich: Welche Entlastung würde es für die Schule bedeuten, wenn sie Tugend- statt Wertebildung betreiben soll?

Viel prinzipieller noch als die pädagogische setzt die theologische Kritik am Wertebegriff an, wie sie vor allem Eberhard Jüngel (1979) vorgetragen hat. Diese Kritik wendet sich nämlich dagegen, dass der christliche Glaube überhaupt als ein Ausdruck von Werten verstanden werden könne. Bereits der Begriff der Werte sei problematisch, wenn er auf den Menschen angewendet wird. „Wert“ sei ein Begriff aus der Ökonomie und tauge von vornherein nicht dazu, menschliche Lebensorientierungen oder gar die Würde des Menschen zum Ausdruck zu bringen. Wer von Werten spreche, gehe von einer Verrechenbarkeit aus, die der Menschenwürde und der Gottebenbildlichkeit des Menschen zutiefst und grundsätzlich widerspreche. Am besten sei es deshalb, wenn die Theologie sich auf die Sprache der Werte erst gar nicht einlasse, also eine Art gezielte Sprachverweigerung betreibe. Es geht Jüngel um ein „Plädoyer“, „jedenfalls im theologischen Kontext auf den kategorialen Gebrauch des Begriffes *Wert* zu verzichten“ (Jüngel, 1979, S. 51).

Aus heutiger Sicht sind solche kritischen theologischen Rückfragen ebenso notwendig wie in ihrer Tragfähigkeit und Reichweite deutlich begrenzt. Gegen eine prinzipielle Abwehr des Werte-Begriffes spricht, dass in der Sprache der Werte heute genau die Probleme verhandelt werden, die traditionell mit Religion und Glaube zusammenhängen. In der gesellschaftlichen Werte-Diskussion der Gegenwart geht es ganz offenbar um Lebensorientierungen für den Einzelnen ebenso wie für die Gesellschaft insgesamt. Eine Theologie, die nicht sprachlos werden will, wird sich darauf beziehen müssen – eine Sprachhoheit über den gesellschaftlichen Diskurs kann sie ja schwerlich beanspruchen, und eine Haltung bloß der

Verweigerung hat natürlich ihren Preis. Eine Religionspädagogik, die zur Wertefrage nur zu schweigen weiß, bringt sich selbst um ihre Relevanz. Und die Menschen lassen sich heute nicht mehr vorschreiben, welche Begriffe sie verwenden wollen. Kritische Überlegungen zum Sprachgebrauch sind damit nicht ausgeschlossen, aber eine Verweigerung, sich theologisch oder religionspädagogisch auf die Wertediskussion zu beziehen, erscheint wenig sinnvoll oder hilfreich.

Dass der Ruf nach Werteerziehung allerdings gerade auch in pädagogischer Sicht höchst ambivalent sein kann, sollte gleichwohl nicht übersehen werden. Besonders ein Delegationsverhalten, das alle gesellschaftlichen Probleme einfach in Aufgaben der Schule ummünzen will, ist kaum akzeptabel. Darauf ist aus gutem Grund gerade auch in der Religionspädagogik mit Nachdruck hingewiesen worden (etwa Nipkow, 1981). Die Gefahr einer Überlastung durch gesellschaftliche Erwartungen begleitet die Schule in ihrer gesamten Geschichte. Aber entziehen kann sich die Schule den mit der Wertethematik verbundenen Herausforderungen gleichwohl nicht. Sie darf zwar nicht vorgeben, dass sie alle Probleme der Gesellschaft lösen kann, die ihr bei entsprechenden Diskussionen so gerne angemutet werden. Das Delegationsverhalten beginnt bei der Verkehrserziehung und der Gesundheitserziehung und endet bei der Vermeidung von gesellschaftlicher Gewalt – in allen diesen Fällen kann die Schule allein keine Lösungen erreichen. Aber beitragen muss die Schule doch bei allen diesen Problemen, zumindest im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Anders formuliert: Dem Ruf nach Werten können sich Pädagogik und Schule nicht entziehen, aber sie müssen gerade deshalb in reflektierter Weise damit umgehen.

Eine weitere Problematik ergibt sich aus dem *Verständnis von Werteerziehung*. Dass eine Gesellschaft nur funktionieren kann, wenn ihre Mitglieder Bindungen an Werte entwickeln, ist heute fast allgemein anerkannt. Eine freiheitliche Demokratie kann nur gelingen, wenn Menschen diese Freiheit nicht missbrauchen. Prekär bleibt diese Freiheitlichkeit insofern, als sie zugleich verbietet, wertekonformes Verhalten lediglich zu erzwingen, vor allem nicht durch staatliches Handeln. Insbesondere der freiheitlich-demokratische Staat ist deshalb auf nicht-staatliche Quellen der Wertebildung zwingend angewiesen. Eben dies ist der bleibende Sinn des bekannten Böckenförde-Diktums, das auf die nicht vom Staat selbst zu gewährleistenden Voraussetzungen eines freiheitlichen Staates verweist (vgl. Böckenförde, 1992, S. 112).

Die Tradition der Werteerziehung war freilich alles andere als Ausdruck einfach der Freiheitlichkeit. Schon im 19. Jahrhundert finden sich zahlreiche Beispiele dafür, wie gerade die christliche Erziehung durch den Obrigkeitsstaat funktionalisiert werden sollte – als Erziehung zu Gehorsam und Vaterlandsliebe, bis hin zur pietätvollen Achtung vor dem Landesherrn, wie es damals hieß (entsprechende Quellen sind dokumentiert etwa bei Nipkow & Schweitzer, 1994). So hat die Frage der Werteerziehung auch immer wieder polarisierend gewirkt, als Streitpunkt vor allem zwischen konservativer und liberaler Pädagogik. Noch in den 1970er Jahren konnte das sogenannte Forum „Mut zur Erziehung“ eine „Tendenzwende“ fordern,

im Namen klarer Werte und vor allem zu Gunsten von Tugenden wie Ordnung, Fleiß und Pünktlichkeit (vgl. die Darstellung bei Herrmann, 1978). Die Bedeutung solcher Tugenden werde zu Unrecht völlig missachtet. Dem entsprach auf der anderen Seite eine pädagogische Scheu vor Werteerziehung, wie sie in dem oben aufgenommenen Buch von Hentigs noch immer nachklingt: Werteerziehung sei letztlich Erziehung zur Anpassung, eher Ausdruck einer politisch-konservativen Rhetorik als eines zukunftsfähigen pädagogischen Programms.

Inzwischen hat sich die Situation freilich verändert. Die Polarisierungen aus den 1970er Jahren bewegen Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit in aller Regel kaum mehr. Nach Werten etwa im Sinne der Ökologie und Nachhaltigkeit wird heute gerade auch von auf gesellschaftskritische Orientierungen bedachten Pädagoginnen und Pädagogen gefragt, die damals eine Werteerziehung ganz und gar ablehnten. Offenbar kommt es darauf an, welche Werte jeweils gemeint sind. Eine konservative oder liberale Ausrichtung ist Werten nicht schon als solchen inhärent.

Eine weitere Klärungsfrage betrifft das *Erziehungsverständnis*, das bei dem Ruf nach Werteerziehung im Spiel ist. Häufig wird der Erziehungsbegriff hier nämlich im Sinne von Prägung ausgelegt (vgl. als besonders eindrückliches Beispiel Etzioni, 1998, S. 105ff.). In diesem Falle handelt es sich um eine Verengung des Erziehungsverständnisses. Um eine solche Verengung zu vermeiden, eignet sich aus meiner Sicht ein Rückgriff auf den Bildungsbegriff, so dass statt von Werteerziehung besser von Wertebildung gesprochen werden sollte. Der Begriff der Bildung macht deutlich, dass Werte nicht einfach anerzogen, dass Kinder und Jugendliche nicht einfach an gesellschaftliche Erwartungen angepasst oder gar in die Gesellschaft eingepasst werden sollen. Weiterhin macht die Rede von Wertebildung deutlich, dass es bei Werten nicht nur um einen Bedarf der Gesellschaft geht, sondern auch um einen unerlässlichen Beitrag zur individuellen Lebensorientierung. Kinder, Jugendliche und Erwachsene können sich in der Gesellschaft nur orientieren und eine entsprechende – auch autonome – Lebensführung erreichen, wenn sie ihre eigenen Handlungsorientierungen auch in ethischer Hinsicht zu reflektieren vermögen. Die Aneignung von Werten und die kritische Auseinandersetzung mit ihnen gehört deshalb zumindest im weiteren Sinne zu den Bedürfnissen auch von Kindern und Jugendlichen. Sie sind unerlässlich auch für den individuellen Bildungsprozess. Es ist deshalb angemessen, wenn neuere Darstellungen zur ethischen Erziehung bewusst von Selbstbestimmung bzw. moralischer Autonomie ausgehen (siehe etwa Oser & Althof, 1992; vgl. auch Nipkow, 1998).

Insofern gilt auch, dass Kinder und Jugendliche niemals nur Objekte einer Werteerziehung sein können. Als Subjekte sollen sie vielmehr in ethischer Hinsicht mündig werden – fähig zu eigener Stellungnahme und zu einem kritisch-reflektierten Umgang mit Werten, was ohne Bildung wiederum nicht möglich ist.

Wertebildung setzt so gesehen voraus, dass Werte nicht auf die genannten Sekundärtugenden von Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit usw. reduziert werden – auch wenn solche Tugenden etwa im Arbeitsleben keineswegs überflüssig sind. Stattdessen muss es um übergreifende gesellschaftliche und individuelle Orientierungen

wie Gerechtigkeit und Solidarität, Verantwortung und Mündigkeit, Toleranz, Frieden, Gemeinsinn und Nachhaltigkeit gehen. Eine erschöpfende Aufzählung von Werten ist nicht möglich. Ein festliegender Wertekanon ist in einer pluralen Gesellschaft ohnehin nicht denkbar. Die genannten Werte machen aber deutlich, in welchem Sinne ein friedliches und zukunftsfähiges Leben und Zusammenleben in der Gesellschaft von solchen Werten abhängig ist. Dies lässt sich auch als ein pädagogisches Kriterium für Werte ausdrücken: Pädagogisch förderlich und tragfähig sind solche Werte, die ein friedliches und zukunftsfähiges Leben und Zusammenleben ermöglichen.

Ein solches Verständnis von Wertebildung, das ist von vornherein deutlich, kann auch nicht mehr der traditionellen theologischen Kritik am Wertebegriff und an der Werteerziehung unterliegen. Auf theologische Fragen soll im Folgenden aber noch genauer eingegangen werden. Zunächst ist jedoch eine Vorfrage aufzunehmen:

1.3 Was genau sind eigentlich Werte?

Die Religionspädagogik verfügt nicht über ein eigenes Verständnis von Werten. Sie hat keinen besonderen Wertebegriff ausgebildet. Vorherrschend ist in der Religionspädagogik vielmehr die Aufnahme der heute in den Sozialwissenschaften weithin üblichen Auffassung, die sich anhand der Unterscheidung zwischen Werten und Normen erläutern lässt (vgl. dazu etwa Joas, 1997; in der Pädagogik und Religionspädagogik: Löwisch, 1995; Lachmann, Adam & Rothgangel, 2006; Mokrosch & Regenbogen, 2009). Demzufolge unterscheiden sich Normen und Werte vor allem im Blick auf das jeweilige Niveau der Abstraktion sowie in zeitlicher Hinsicht. Bei Werten handelt sich so gesehen um langfristig zu beobachtende und insofern zeitüberdauernde Formen von Einstellungen hinsichtlich des Vorzugswürdigen. Ihren zeitüberdauernden Charakter können Werte nur aufrechterhalten, weil sie vergleichsweise handlungsdistant sind. Anders formuliert müssen Werte, damit sie in bestimmten Handlungssituationen überhaupt relevant werden können, deshalb jeweils weiter konkretisiert werden. Genau darauf zielt der Begriff der Normen, die sich im Unterschied zu den Werten auf situationsspezifische Einstellungen beziehen. Insofern sind Normen viel stärker wandelbar und veränderlich als Werte. Diese Unterscheidung zwischen Werten und Normen impliziert zugleich, dass auch aus gleichen Werten unterschiedliche Normen abgeleitet werden können. Am Beispiel der Politik ist dies leicht nachzuvollziehen. Gleiche Werte etwa im Bereich der Ökologie (Nachhaltigkeit, Schonung von Ressourcen usw.) führen hier häufig zu sehr unterschiedlichen Konsequenzen auf der normativen Ebene, beispielsweise in Gestalt unterschiedlicher Vorstellungen zur Steuerpolitik (Besteuerung oder Nicht-Besteuerung von Treibstoffen für den öffentlichen Nahverkehr, Subventionierung von Solar-Technologien usw.).

Ein solcher sozialwissenschaftlich orientierter Wertebegriff hält sich im Blick auf weiterreichende wertephilosophische Annahmen, wie sie in der Vergangenheit

häufig vorherrschend waren, bewusst zurück. Es werden keine Voraussetzungen etwa im Blick auf eine – angeblich – objektive Existenz von Werten getroffen. Vielmehr kann in sozialwissenschaftlicher Sicht dann von Werten gesprochen werden, wenn diese als Einstellungen der genannten Art wirksam werden. Auch Vorstellungen von vorauszusetzenden Wertehierarchien, die zum Teil in die ältere Religionspädagogik Eingang gefunden haben – im Anschluss vor allem an eine idealistische Ethik und eine Theorie der ethischen Höherentwicklung vom Sinnlichen zum Ideellen (etwa bei Niebergall, 1918/1919) –, können heute kaum mehr auf Zustimmung hoffen. Ein (religions-)pädagogisch sinnvoller Wertebegriff muss so gesehen bewusst nüchtern konzipiert und für empirische Untersuchungen offen sein.

Hingegen schließt ein sozialwissenschaftlich gefasstes Werteverständnis keineswegs weiterreichende Interpretationen etwa theologischer Art aus. Wie im Folgenden noch deutlich werden soll, lassen sich durchaus theologische Kriterien dafür angeben, welche Werte im Sinne des christlichen Glaubens erstrebenswert oder jedenfalls zustimmungsfähig sind und welche nicht. Eine solche theologische Interpretation und Beurteilung von Werten ändert jedoch nichts an der sozialwissenschaftlich beschreibbaren Funktionsweise von Werten im Sinne einer übergreifenden Orientierung, sei es für einzelne Menschen oder für Gesellschaften.

1.4 Werte, Wertebildung und Religion

Im öffentlichen Bewusstsein besteht ein enger Zusammenhang zwischen Religion und Werten. Es wird erwartet, dass eine bestimmte religiöse Überzeugung – also auch der christliche Glaube – mit bestimmten, in der Regel sozial wünschenswerten Wertorientierungen einhergeht. In der Sicht der Theologie ist mit solchen Erwartungen allerdings nicht unreflektiert umzugehen. Die erwünschte Verbindung von Glaube und Werten kann jedenfalls auch negativ gesehen werden, auch jenseits der bereits erwähnten früheren Totalablehnung des Wertebegriffs.

Theologisch ist die Verbindung von Werten und Glaube dann problematisch und abzulehnen, wenn beide einfach miteinander gleichgesetzt werden. Entsprechendes gilt für die abzulehnende Reduktion von religiöser Erziehung und Bildung auf Werteerziehung (vgl. dazu kritisch Biesinger & Hänle, 1997). Theologisch gesehen sind Werte nicht das erste, wovon beim Glauben zu sprechen ist. Der Glaube an Gott ist nicht abhängig von Werten! Allerdings lässt sich durchaus sagen, dass aus dem Glauben an Gott auch bestimmte Wertorientierungen erwachsen können.

In diesem Sinne hat auch der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) im Blick auf den Religionsunterricht formuliert:

„Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.“ (EKD, 2006, S. 3)

Dies wird so erläutert:

„Manchmal wird religiöse Bildung bloß als eine Form der Werteerziehung angesehen. 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. Werte lassen sich auch ohne Bezug auf Religion begründen. Ebenso wichtig bleibt aber, dass Religion in Geschichte und Gegenwart zu den wichtigsten Quellen der ethischen und normativen Orientierung zu zählen ist. Politik und Wissenschaft gewinnen in der Gegenwart neu Achtung vor der ethischen Motivationskraft von Glaubensüberzeugungen, die ein verantwortliches Handeln begründen. Neu bewusst geworden sind insbesondere die religiösen Wurzeln von Freiheit, Verantwortung und Toleranz sowie der gesellschaftlichen und globalen Solidarität von Menschen, die sich im biblischen Schöpfungsglauben über alle Grenzen hinweg als Brüder und Schwestern erkennen können.“ (EKD, S. 3)

Eine solche Überzeugung kann sich auch auf die Geschichte des evangelischen Erziehungs- und Bildungsdenkens berufen. Schon bei Martin Luther wird hervorgehoben, dass es selbst beim Katechismus-Lernen auch um das „Stadtrecht“ gehen muss (Vorrede zum Kleinen Katechismus von 1529, zitiert nach BSLK, 1976, S. 504). In heutiger Sprache ausgedrückt: Es muss um die Ordnung des gemeinsamen Lebens in Frieden und Gerechtigkeit gehen. Die Ausrichtung an Frieden und Gerechtigkeit ist denn auch für das gesamte pädagogische Denken Luthers maßgeblich. Philipp Melanchthon fügt hinzu, „dass alle eine Sittenlehre und Beschreibung der Tugenden brauchen, damit uns bei unserem eigenen Verhalten und bei der Beurteilung der menschlichen Angelegenheiten einsichtig wird, was sich gehört und was sich nicht gehört, wo recht gehandelt wurde und wo unrecht“ (Melanchthon, 1534/1989, S. 139).

An Comenius, den großen evangelischen Pädagogen des 17. Jahrhunderts, ist hier ebenfalls zu denken. Sein Bildungsdenken ist geradezu durchdrungen vom Gedanken einer umfassenden Erneuerung von Menschen und Gesellschaft im Horizont eines allgemeinen Friedens, den Comenius in den Wirren des Dreißigjährigen Krieges und angesichts der von diesem Krieg ausgehenden nachhaltigen Zerstörung nur kontrafaktisch, aus dem Glauben heraus, einfordern konnte. Bei Comenius begegnet auch eine globale Ausweitung des Bildungsdenkens. Sein Bildungsverständnis steht insgesamt im Horizont einer „allgemeinen Beratung“ (consultatio catholica), was man heute wohl als „globaler Dialog“ im Interesse von Frieden und Gerechtigkeit übersetzen müsste (vgl. Comenius, 1965).

Vielleicht auf den ersten Blick am überraschendsten kann auch der dritte Vater des evangelischen Bildungsdenkens, Friedrich Schleiermacher, als Zeuge für die ethische Dimension als integraler Bestandteil dieses Denkens in Anspruch genommen werden. Hatte er in seinen frühen „Reden über die Religion“ von 1799 noch für eine klare Abgrenzung von Religion und religiöser Bildung gegenüber der Ethik und ethischer Bildung plädiert und hatte er seinen Zeitgenossen damals versichert, der Theologe wolle sich keineswegs in ethische Angelegenheiten einmischen (vgl. Schleiermacher, 1799/1967), so entfaltet der reife Schleiermacher sein

Bildungsverständnis in ganz anderer Weise. In seinen berühmten Pädagogikvorlesungen von 1826 verweist er auf den Begriff des „Gemeingeistes“, auf den jede Gesellschaft für die ethische Bildung angewiesen sei. Dieser Gemeingeist aber lasse sich am besten mithilfe des sich im christlichen Glauben herausbildenden Gemeingeistes entfalten und unterstützen. Der im Bereich des Christentums ausgebildete Gemeingeist soll der moralischen Entwicklung bzw., wie ich hier formuliere, der Werteerziehung oder -bildung, ihr „Maß“ geben (Schleiermacher, 1849, S. 243). In heutiger Sprache ausgedrückt: Nach Schleiermacher begründet der christliche Glaube ein Verständnis von Mensch und Gesellschaft, in dem Individualität und Sozialität miteinander versöhnt werden. Dadurch kann der christliche Glaube der Wertebildung eine tragfähige Grundlage bieten, ohne dass er einfach verzweckt oder auf Ethik und Werte reduziert wird.

Diese knappe Erinnerung an die Klassiker des evangelischen Bildungsdenkens belegt, dass es für das evangelische Bildungsdenken keine grundsätzliche Abstinenz von ethischen Fragen geben kann. Sie führt allerdings zugleich vor Augen, dass diese Klassiker allesamt auch dort von einem allein christlichen Referenzrahmen ausgehen, wo sie sich auf die gesamte Gesellschaft oder gar auf das Zusammenleben der Nationen und Völker beziehen. Die für unsere eigene Gegenwart zentrale Herausforderung der Pluralität von Glaubensweisen, Lebensformen und eben auch Wertorientierungen stand ihnen noch nicht vor Augen.

Demgegenüber beziehen sich zeitgenössische Vergewisserungen im Blick auf den Zusammenhang von Religion und Werten konsequent auf eine religiös plurale Situation. Beispielsweise bestätigen die von Hans Joas und Klaus Wiegandt herausgegebenen viel beachteten Analysen den Zusammenhang von Werten und Religion in eindrücklicher Weise, nun aber eben im Blick auf verschiedene Religionen und in Verknüpfung mit unterschiedlichen Wertorientierungen (vgl. Joas & Wiegandt, 2005). Daraus ergibt sich für die Religionspädagogik die doppelte Notwendigkeit, zum einen den Zusammenhang zwischen religiöser und ethischer Erziehung konsequent wahrzunehmen (vgl. Joas, 2007), zum anderen die religiös begründete Form der Wertebildung zugleich dialogisch auszugestalten – nämlich so, dass sie auf heute von Anfang an nur noch plural vorstellbare Formen der Wertebegründung eingestellt ist (vgl. dazu auch Schweitzer, 2006).

Ein eindrückliches Beispiel dafür stellt auch der Versuch dar, eine Konvergenz der Toleranzbegründungen im Dialog zwischen verschiedenen Religionen zu gewinnen. Leitend ist dabei die von Christoph Schwöbel beschriebene Auffassung, dass Toleranzbegründungen letztlich nur dann tragfähig sein können, wenn sie aus den religiösen Überzeugungen selbst erwachsen (Schwöbel, 2003). Eine Toleranz, die den Religionen von außen, etwa im Namen von Demokratie und Menschenrechten, lediglich aufgezwungen wird, bleibt demgegenüber abstrakt und kann sogar zu Gegenreaktionen führen. Der Zusammenhang zwischen Glaube und Toleranz zeigt exemplarisch, wie eine religiös begründete Form der Wertebildung in der Pluralität heute ausgestaltet werden kann (vgl. auch Schweitzer & Schwöbel, 2007).

1.5 Werteverlust bei heutigen Jugendlichen?

Jenseits der allgemeinen Befürchtungen im Blick auf die jüngere Generation, wie es sie schon immer gegeben hat, wird von einem Wertewandel als Werteverlust vor allem seit dem Aufkommen der so genannten Postmaterialismus-Diskussion in den 1980er Jahren gesprochen. Damals war der amerikanische Werteforscher Ronald Inglehart mit seiner durch empirische Untersuchungen gestützten Behauptung an die Öffentlichkeit getreten, dass sich in der westlichen Welt ein tiefgreifender Wertewandel vollziehe und zum Teil bereits vollzogen habe (mit Einzelnachweisen und zur religionspädagogischen Rezeption vgl. Baumann, 1987). Durch diesen Wandel würden vor allem Jugendliche und junge Erwachsene sich immer weniger an die traditionellen Werte gebunden sehen, um sich stattdessen sogenannten postmaterialistischen Genusswerten und dem Streben bloß nach dem individuellen Glück zuzuwenden. Zugespitzt: Statt Altruismus Hedonismus, statt sozialverpflichtetem Handeln allein individueller Lebensgenuss, statt Engagement ein konsumförmiger Rückzug ins Private!

Die empirische Werteforschung zeichnet freilich ebenfalls seit Jahren ein anderes Bild, zumindest für Jugendliche in Deutschland. Als Beispiel dafür können die Shell-Jugendstudien herangezogen werden (zuletzt: Deutsche Shell Holding, 2010). Auch diese repräsentativ angelegten Studien diagnostizieren durchaus einen Wertewandel, aber eben nicht einfach als Werteverlust. Statt zu einem Verlust aller traditionellen Werte komme es bei den heutigen Jugendlichen vielmehr zu neuen, teilweise überraschenden Wertemischungen. Die herkömmlichen Gegensätze zwischen Idealismus und Materialismus seien bei den heutigen Jugendlichen nicht mehr wiederzufinden, weil für die Jugendlichen beides zusammengehen kann. Gesprochen werden könne am ehesten von einem „Werte-Cocktail“, zum Teil auch von einer „Inflation“ der Werte, denen in ihrer Vielzahl und Vielgestaltigkeit keine klare Orientierungsfunktion mehr zukomme. Fantasie und Kreativität beispielsweise stehen für die Jugendlichen nicht in einem Gegensatz zu Fleiß und Ehrgeiz, sondern beides kann sich auch miteinander verbinden, d.h. dieselben Jugendlichen, die vermehrt für Fleiß und Ehrgeiz votieren, sprechen sich auch für Fantasie und Kreativität aus. Ähnliches gilt für das Verhältnis zwischen Fleiß oder Ehrgeiz und Lebensgenuss. Beides lässt sich so gesehen miteinander vereinbaren und bildet in den Augen der Jugendlichen keinen wirklichen Gegensatz. Am besten treffe der Begriff einer „pragmatischen Generation“ die gegenwärtigen Verhältnisse bei den Werten Jugendlicher (Deutsche Shell Holding, 2010, S. 28).

Von einem Verlust sozialer Werte sollte diesen Befunden zufolge ebenfalls nicht gesprochen werden. Nicht zu übersehen ist zwar eine Abwendung der Jugendlichen von politischem Engagement und besonders von den politischen Parteien, denen die Jugendlichen nicht über den Weg trauen, aber diese Abwendung betrifft nicht oder nicht gleichermaßen das soziale Engagement. Nach wie vor sind gerade Jugendliche in vielen gesellschaftlichen Bereichen aktiv und zeigen damit, dass ihnen soziale Bindungen und Werte keineswegs gleichgültig sind. Insgesamt gelte:

„Abgesehen von der ‚widersprüchlichen' Konstellation aus Leistung und Genuss, die allerdings mehr den Versuch eines Ausgleichs anzeigt, bestätigt auch die aktuelle Shell Jugendstudie, wie sich die Jugend der 2000er Jahre wieder in den Konsens des Wertesystems der Bevölkerung einfügt" (Deutsche Shell Holding, 2010, S. 29).

Demnach sollte die Aufgabe der Wertebildung, im Gegensatz zu früheren Auffassungen, nicht von einer mitunter naiv vertretenen Sorge um einen allgemeinen Werteverlust her begründet werden.

Die repräsentativen Befunde der Shell-Jugendstudien schließen auch die Schülerschaft im beruflichen Bildungswesen ein. Insofern gilt das Gesagte auch für diese Schülerinnen und Schüler. Da deren Wertorientierungen jedoch im vorliegenden Zusammenhang von besonderem Interesse sind, soll auf entsprechende Untersuchungen, die freilich nur in sehr begrenzter Zahl verfügbar sind, eigens eingegangen werden (s.u. S. 149ff.).

1.6 Was können die Schulen tun?

An dieser Stelle gehe ich auf verschiedene Möglichkeiten ein, die in der Diskussion über ethische Bildung oder Wertebildung empfohlen werden (ausführlicher dargestellt bei Schweitzer, 1996, 2006). Dazu zunächst zwei Vorüberlegungen, die Missverständnissen vorbeugen sollen:

Die vielleicht bekannteste Vorstellung beim Thema ethische Erziehung oder Werte ist wohl noch immer die *Moralpredigt*, gleichsam der erhobene Zeigefinger. Diese Form ist ebenso verbreitet wie wirkungslos. Werte können auf diese Weise kaum entdeckt und von Kindern sicher nicht wirksam angeeignet werden. Eben deshalb hat Werteerziehung häufig einen so schlechten Ruf, weil sie es bei schönen Worten bewenden lässt.

Auch heute noch empfohlen werden, wie wir bei Autoren wie etwa Bernhard Bueb (2006) sehen können, *Zwang*, *Überwachung* und vor allem *Disziplin*. Bueb lobt die Disziplin – schon sein Buchtitel ist Programm: „Lob der Disziplin". Er schreckt nicht davor zurück, zum Strafen zu ermutigen. Wer gerecht erziehen wolle, der müsse auch „bereit sein zu strafen", so überschreibt er ein ganzes Kapitel. Er spricht von Härte und Konsequenz, wie sie in der Salemer Schule zu pädagogischem Erfolg geführt hätten. Sein Paradebeispiel ist die Einführung täglicher Urinproben, mit deren Hilfe man „dem Konsum von Drogen" Herr geworden sei: „Jeden Morgen", so berichtet er, „wird seither ein Schüler nach einem Losverfahren bestimmt, der eine Urinprobe abzugeben hat. Wenn die Prüfung einen positiven Befund ergibt, wird der Schüler fristlos entlassen" (Bueb, S. 110). Solche Maßnahmen mögen, insbesondere in Grenzfällen und als Notfallhilfe, unumgänglich sein, aber im Blick auf Erziehung und Bildung führen sie nicht wirklich weiter. Sie erzwingen vielmehr eine äußere Konformität im Verhalten, aber Werte werden so nicht wirklich aufgebaut. Zwang, Überwachung und Disziplin sollten deshalb

auch nicht zu den grundlegenden Formen der Wertebildung gezählt werden, sondern – jedenfalls zum Teil und zumindest in gewisser Weise – zu deren Voraussetzungen. Wo keinerlei Disziplin gegeben ist, wird es auch keine Wertebildung geben, aber umgekehrt gilt gerade nicht, dass Disziplin Wertebildung gewährleistet. Ein Grundproblem der Darstellung bei Bueb besteht darin, dass er nicht genügend zwischen Notfallmaßnahmen, die eigentlich nicht mehr pädagogisch zu nennen sind, und wirklicher Wertebildung unterscheidet.

Nach dieser Vorklärung wenden wir uns den Grundformen der Wertebildung zu:

- Nach wie vor grundlegend ist die Einsicht von pädagogischen Klassikern wie Johann Heinrich Pestalozzi, der sein moralpädagogisches Programm als *„sittliche Elementarbildung“* bezeichnet und ausgestaltet hat (Pestalozzi, 1799/1961, S. 231). Gemeint ist, dass das Gute zuerst erfahren und erlebt werden muss, erst danach kann es auch begrifflich aufgenommen und weitergeführt werden. Wo Erfahrung und Erleben fehlten, bleibe es beim „Maulbrauchen“ – also wiederum bei schönen, aber eben leeren Worten, die insbesondere solche Kinder und Jugendliche nicht nachvollziehen können, denen es an entsprechenden Erfahrungen außerhalb der Schule fehlt. Pädagogische Institutionen einschließlich der Schule müssen deshalb immer danach streben, zu Orten zu werden, an denen das Gute erfahren und erlebt werden kann.

  Unterricht kommt bei einer solchen Forderung, wie sie Pestalozzi für die Situation des gemeinsamen Lebens in einer Einrichtung für Kinder und Jugendliche – also für ein Internat o.ä. – beschreibt, natürlich rasch an seine Grenzen. Für unser eigenes Forschungsprojekt zum BRU lässt sich dennoch davon lernen. Wertebildung sollte auch im Unterricht nicht nur als eine Frage der Inhalte oder allein kognitiv verstanden und ausgelegt werden. Deshalb analysieren wir im Folgenden auch die Kommunikationsstrukturen, die den Unterricht jeweils prägen. Diese Strukturen gehören zumindest mit zu den Erfahrungen, die bei dem Modell der „sittlichen Elementarbildung“ gemeint sind. Im Übrigen gehören aber auch die in der Religionspädagogik weit verbreiteten Ansätze eines erfahrungsorientierten Unterrichts in diesen Zusammenhang.
- In Alltag, Öffentlichkeit und Politik immer wieder betont wird die Bedeutung von *Vorbildern*, die zum Teil auch durch empirische Forschungen aus der Psychologie bestätigt wird (vgl. die inzwischen klassische Darstellung bei Bandura, 1976). Allerdings gilt in dieser Hinsicht: Der Lehrer als Vorbild wirkt eben auch in solchen Hinsichten, in denen er alles andere als vorbildlich ist – und besonders in evangelischer Sicht geht moralische Vorbildlichkeit allen Menschen ab. Dennoch gilt, was Hans Joas formuliert: „Ohne Zeugenschaft kommuniziert Wertunterricht Indifferenz“ (Joas, 2004, S. 49). In unserer Tübinger Arbeit (Biesinger, Münch & Schweitzer, 2008) haben wir dies mit der Formel „Glaubwürdig unterrichten“ zusammengefasst. Glaubwürdigkeit ist eine vernachlässigte Dimension von Erziehung und Bildung. Sie betrifft die Dimension der Persönlichkeit und der Überzeugungen, für die jemand einzustehen bereit ist. Genauer untersucht haben wir dies am Beispiel des Religionsunterrichts, für

den Glaubwürdigkeit eine besondere Herausforderung darstellt, aber die Forderung „Glaubwürdig unterrichten“ gilt wohl für allen Unterricht, unabhängig vom Fach.

Im Blick auf die vorliegende Untersuchung zum BRU verweist auch die Frage nach Vorbildwirkungen und nach Glaubwürdigkeit vor allem auf die kommunikativen Verhältnisse im Unterricht. Ähnlich wie schon bei der „sittlichen Elementarbildung“, von der oben im Anschluss an Pestalozzi die Rede war, wird hier deutlich, dass Wertebildung auch die emotionale und personale Dimension einschließt.

- In der Tradition wird gerne auch vom *erziehenden Unterricht* gesprochen (vgl. Ramseger, 1991; Hellekamps, 1991). Im Anschluss vor allem an Johann Friedrich Herbart wird hier hervorgehoben, dass Unterricht nicht nur Fertigkeiten vermitteln, sondern den Charakter bilden und die ethische Urteilsfähigkeit stärken soll. In der Gegenwart bieten sich dafür vor allem die Methode der Wertklärung (value clarification, dazu Mauermann, 1981) sowie die Stimulierung der Entwicklung des moralischen Urteils im Sinne von Lawrence Kohlberg an (siehe dazu grundlegend Oser & Althof, 1992). Während der Ansatz der Wertklärung heute in seiner relativistischen Grundlegung weithin kritisiert und deshalb in der Regel nur im Blick auf die bei diesem Ansatz entwickelten praktischen Übungen genutzt wird (vgl. dazu im vorliegenden Band S. 160ff.), hat das von Kohlberg ausgehende Modell der Arbeit mit Dilemma-Geschichten, unbeschadet der kritischen Diskussion zu Stufentheorien, breite Aufmerksamkeit gefunden, in der Religionspädagogik ebenso wie in der Erziehungswissenschaft (vgl. Kuld & Schmid, 2001; Lind, 2003). Die Diskussion von Dilemma-Geschichten meint die Bearbeitung von ethischen Problemstellungen, bei denen unterschiedliche Werte im Spiel sind. Von einem Dilemma wird gesprochen, weil alle denkbaren Lösungen gegen bestimmte Werte verstoßen.

  Auch im Blick auf diese Methode muss gelten: Die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit ist eine notwendige, aber allein nicht hinreichende Möglichkeit für die Aneignung von Werten, insbesondere dann nicht, wenn eine Verzahnung mit den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen fehlt. Sie muss deshalb mit erfahrungsbezogenen Ansätzen verbunden werden. Zudem sollte sie nicht auf förmliche Dilemma-Geschichten beschränkt werden. Auch offenere Formen des unterrichtlichen Diskurses, wie sie im vorliegenden Projekt erfasst werden konnten, schließen die gemeinsame Arbeit an ethischen Problemstellungen ein und können die Urteilsfähigkeit unterstützen.
- Diese Einsicht ist auch für die Wiederentdeckung des *Schulethos* in der neueren Diskussion maßgeblich geworden (vgl. Grunder & Schweitzer, 2006). Gute Schulen haben demnach ein gemeinsames Ethos. Sie sind wirksamer sowohl im Blick auf das unterrichtliche Lernen als auch hinsichtlich des Verhaltens und der Werteorientierung.

  Genau hier stoßen wir freilich erneut auf die Schwierigkeit, die aus der Vielfalt von Kulturen und Religionen erwächst. Ein Ethos bedeutet ja, dass in einer