



Leseprobe aus: Schick, Werte bilden, ISBN 978-3-407-29215-5

© 2011 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29215-5>

A. Werte und Tugenden

»Tugend ist Energie gewordene Vernunft.«
Friedrich von Schlegel

Werteentwicklung und -erziehung

Egoismus, Konkurrenz und Materialismus sind inzwischen nicht mehr nur die »heimlichen« Werte, an denen sich bereits Kinder und Jugendliche orientieren, sondern deren »un-heimliche« Orientierungspunkte für ein glückliches Leben. Die Maxime »Get rich or die tryin'«, bringt diese Geld-fixierte Lebensphilosophie vieler Jugendlicher (und [Investment-]Banker) kurz und plakativ zum Ausdruck. Bereits Kinder antworten auf die Frage, was denn das Wertvollste und Wichtigste im Leben sei: »Geld! Mein Vater sagt, mit Geld hat man alles.« Aus einer kindlichen Perspektive ist das sicherlich nachvollziehbar, denn mit »wertvoll« assoziiert man erst im Verlauf der Entwicklung auch nicht-materielle Dinge. Wenn aber auch Erwachsene nach diesem verkürzten und einseitigen Werte-Maßstab leben, dann kann das verheerende zwischenmenschliche (und auch finanzielle) Folgen haben, wie wir es in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen immer wieder erleben. Kann man diesen Entwicklungen entgegenwirken oder spult sich hier ein unaufhaltbares urmenschliches Programm im Sinne von »Jedem das Seine und mir das Meiste« ab? Entwicklungspsychologische Befunde zeichnen zu dieser Frage ein eher optimistisches Bild. Demnach bilden sich egoistische und selbstbezogene Haltungen erst im Verlauf der Entwicklung heraus, während jüngere Kinder meist (noch) intuitiv und komplex nach moralischen Prinzipien urteilen, ohne diese allerdings explizit kognitiv erklären zu können. Diese moralische Intuition verliert sich erst im Entwicklungsverlauf zugunsten egoistischer Motivationen (Speck 1996). Kinder scheinen also noch ein »gesundes« Werteempfinden zu besitzen. Mit zunehmendem Alter verändern sich aber die Rangfolge der Werte und vor allem die Eigenschaften und Verhaltensweisen, mittels derer wir uns der Werte versichern, also die Tugenden, so von Hentig (2007). Diese Entwicklung geschieht in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, meist jedoch ohne gezielte Begleitung und Förderung (Baumert/Fried/Joas/Mittelstraß/Singer 2002). Es ist zwar davon auszugehen, dass die Förderung von Tugenden und eine Werte- und Charaktererziehung im Rahmen jeglicher pädagogischer Bemühungen immer mitgedacht wird, dies ist aber meist nicht das Resultat pädagogisch geplanter oder gesteuerter Sozialisationsprozesse (Giesecke 2005). Werte werden vielmehr quasi nebenbei vermittelt, und das, obwohl die Entwicklung und Verwurzelung von Werten und Wertorientierungen im einzelnen Kind und Jugendlichen analog zu unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit komplexer und komplizierter geworden ist. Überfordert durch den – eigentlich zu begrüßenden – Wertepluralismus und ohne

die entsprechende »Klärungshilfe« durch Erwachsene, entwickeln viele Kinder- und Jugendliche deshalb eine egozentrische Fixierung auf Materielles. Sie folgen damit dem tiefen menschlichen Bedürfnis nach Macht und Sicherheit und nach einer Überführung unserer mehr oder weniger zufälligen Handlungen in den Stand objektiver, aller Willkür entzogener Prinzipien (Standop 2005) und orientieren sich hierbei am Vorbild verschiedenster *role models*.

Aufgrund dieser Entwicklungen werden immer mehr Stimmen laut, die einen Werte-Umwelt-Schutz und eine (Rück-)Besinnung auf alte Werte anmahnen (z. B. Haydon 2004). Auch von der Politik wird eine Stärkung der Moral und eine verstärkte Orientierung an allgemein verbindlichen Werten gefordert. Doch gibt es verbindliche, humanistisch orientierte Tugenden und Werte, die für *alle* Menschen gültig sind? Allgemeingültige Werte, die unseren Kindern (und auch den Erwachsenen) dabei helfen, aus einer stetig ansteigenden Flut von Angeboten an Lebenschancen auszuwählen, abzuwägen und gegebenenfalls auch abzulehnen? Hierzu konnten kulturvergleichende Forschungen zeigen, dass Menschen trotz unterschiedlichster kultureller und familiärer Sozialisationseinflüsse und individueller Erfahrungen im Grunde sehr ähnliche Werte entwickeln und dass sich – trotz vielfältiger regionaler und kultureller Unterschiede – tatsächlich allgemeingültige, übergeordnete Werte identifizieren lassen, die für ein Zusammenleben unter humanen Bedingungen unerlässlich sind (Blank-Mathieu 2002). Zur Frage, wie, wo und wann diese Werte vermittelt werden sollen, lassen neuere entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse schließen, dass vor allem die Grundschulzeit eine sehr günstige Phase für den Erwerb moralischer und sozial-emotionaler Kompetenzen ist (Pfeiffer 2008). Gerade die in der Kindheit und der Pubertät internalisierten Wertesysteme scheinen langfristige Auswirkungen auf Haltungen und Verhalten zu haben (Standop 2005). Werteerziehung sollte aber auch deshalb in der Schule bzw. der Vorschulzeit angesiedelt sein, weil Wissen und Ge-Wissen, Bildung und Werte-Bildung in einem unlösbaren Zusammenhang stehen. Schulen (und Kindergärten) sind zudem ein hervorragendes Feld zum praktischen Üben mit anderen und zum Probehandeln (z. B. Krenz 2007), was vor allem deshalb von großer Bedeutung ist, weil zwischenmenschliche Beziehungen für die Entwicklung von Werten sehr entscheidend sind und vielleicht sogar *die* wesentliche Grundlage hierfür darstellen (Standop 2005). Die meisten Werte machen außerhalb einer Gemeinschaft gar keinen Sinn, sondern müssen in Beziehungen gelebt und immer wieder neu gegeneinander abgewogen werden (Spitzer 2007). Schulen bieten sich somit aus verschiedenen Gründen als Orte für eine Werteerziehung an. Ob Werteerziehung allerdings in Form eines expliziten Werte-Unterrichts erfolgen soll, wird kontrovers diskutiert. Standop (2005) fordert z. B., Werteerziehung solle als ein durchgehendes, alle Fächer einschließendes Unterrichtsprinzip aufgefasst werden. Dies wird vor allem damit begründet, dass für die Übernahme von Werthaltungen das Lernen durch Nachahmung und Identifikation eine entscheidende Rolle spielt. Als ideal wird deshalb betrachtet, Werte im täglichen Miteinander, durch das praktische Vorleben der Erwachsenen (Eltern, Erziehungskräfte, Lehrkräfte) zu vermitteln. Obwohl die Moral- und Werteerziehung per Nachahmung bzw. Modellier-

nen mit verschiedenen methodisch-empirischen Problemen behaftet ist (Kristjánsson 2006), ist dem im Wesentlichen sicher zuzustimmen. Vieles deutet jedoch darauf hin, dass die Wertunsicherheit von Lehrkräften eher größer ist als die ihrer Schülerschaft (Giesecke 2005) und dass das Wertebewusstsein vieler Erwachsener von Wertewandel und Verunsicherung geprägt ist (Standop 2005). Wird also – wie an den meisten Schulen der Fall – auf eine implizite Wertevermittlung per Modellfunktion der Erwachsenen gesetzt, so bleibt Werte- und Tugenderziehung äußerst willkürlich, unregelmäßig, unsystematisch und vor allem wenig reflektiert. Die für die Entwicklung von Werten so wichtige Werteerfahrung (Latzko 2006) verlangt zudem nach Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, was bei uns allerdings die Ausnahme und nicht die Regel darstellt (von Hentig 2007).

Es bleibt somit die Frage, wie Werte und Tugenden im Grundschulalter gezielt, systematisch und kindgerecht vermittelt werden können. Vorgeschrieben und verordnet werden können Werte jedenfalls nicht, oder wie es Speck (1996, S. 41) formuliert: »Werte können nicht implantiert werden«, sondern entstehen aus Erfahrungen. Grundvoraussetzung dafür, dass Werte auch gelebt werden, ist, dass sie vom Subjekt selbst gefunden und bejaht werden (Standop 2005). Es ist also nicht damit getan, einen für alle Menschen gültigen Grundwertekatalog vorzugeben, denn Wertebindung, also die innerliche Verpflichtung, sich an Werte zu halten, entsteht nicht durch die Kenntnis von Werten, sondern durch praktische Erfahrungen mit Werten, und diese Erfahrungen müssen vermittelt und organisiert werden (Baumert et al. 2002). Der Weg dorthin sollte dialogisch, begleitend und beziehungsorientiert sein (Mokrosch/Regenbogen 2009). Als Mittel der Wahl haben sich hierfür Erzählungen bewährt, denn das Erzählen bzw. Vorlesen von Geschichten schafft einen Raum innerhalb dessen Werte, Regeln und Tugenden für Kinder bedeutungsvoll werden und in einem interaktiven Prozess spielerisch und kindgerecht thematisiert und reflektiert werden können (Leming 2000). Erzählungen und Geschichten haben zudem den Vorteil, dass sie situationsspezifisch eingesetzt werden können, und Lernen so per flexibler Anpassung an die motivationalen und emotionalen Ausgangsbedingungen der Kinder optimiert wird (Spitzer 2007). Mittels passender Geschichten können so nicht nur aktuelle Themen aufgegriffen und vertieft, sondern auch neue Themenfelder eröffnet werden. Narrative ermöglichen somit eine optimale Balance zwischen »Vorgabe« und »Selbst (Er)Finden«, also zwischen der gezielten Einführung »neuer« Werte und Tugenden einerseits und der eigenmotivierten Erarbeitung und Vertiefung »bekannter« Werte und Tugenden andererseits.

Als übergeordnete Ziele einer Werteerziehung formulieren Baumert et al. (2002) a.) Respekt vor unterschiedlichen Wertorientierungen, b.) das Erkennen von Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen Wertetraditionen und c.) Empathie. Empathie und emotionale Kompetenzen im Allgemeinen werden auch von Pfeiffer (2008) als Basis einer Moral- und Werteerziehung betrachtet. Verschiedene derzeit in Schulen und Kindergärten umgesetzte Programme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (unter anderem Gewaltpräventionsprogramme und Lebenskompetenzprogramme) sind somit als implizite Wertevermittlungsstrategien zu betrachten. So ist

z. B. eine der tragenden Säulen der »Faustlos«-Curricula (Cierpka 2005; Schick 2006; Schick/Cierpka 2008) die Förderung der Empathiefähigkeit. Im Kern geht es in sämtlichen »Faustlos«-Unterrichtseinheiten um Werte wie Frieden, Gewaltlosigkeit, Respekt und Toleranz (für eine Übersicht zu den in einzelnen »Faustlos«-Lektionen implizit vermittelten Werten vgl. Anhang). Die dem Programm zugrunde liegenden Haltungen, Menschenbilder und Wertvorstellungen werden allerdings weder mit den Erwachsenen noch mit den Kindern explizit thematisiert. Didaktisch wird vielmehr darauf gesetzt, dass das Einüben verschiedener sozial-emotional kompetenter Verhaltensweisen zunächst möglicherweise ohne innere Überzeugung durch häufige Wiederholung zu sozialen Gewohnheiten führt, die irgendwann als Wertüberzeugungen verinnerlicht und zum Boden werden, auf dem Entscheidungen getroffen werden. Diese indirekte Vermittlungsstrategie kann und sollte ergänzt werden durch direktere Zugangswege mit dem Ziel, unbewusste Verhaltensmaximen und Werthaltungen bewusst zu machen und zu einer Reflexion derselben anzuleiten.

Soziale Werte und Tugenden

Doch welche Werte sollen bewusst gemacht, vermittelt und reflektiert werden? Die zu dieser Frage zu findenden Antworten sind genau so mannigfaltig und bunt, wie die Menschen, die sich dazu äußern. Ihre Wertelisten sind geprägt von professionell bedingten Schwerpunktsetzungen und Überlegungen, subjektiven Vorlieben, den jeweiligen kulturellen und religiösen Hintergründen und vielfältigen bewussten oder unbewussten Sozialisationseinflüssen. Von Hentig (2007, S. 162) hält z. B. folgende Werte bzw. Wertkomplexe für zentral:

1. das Leben
2. Freiheit/Selbstentfaltung/Selbstbestimmung/Autonomie
3. Frieden/Freundlichkeit/Gewaltlosigkeit
4. Seelenruhe/Schuldlosigkeit
5. Gerechtigkeit
6. Solidarität/Brüderlichkeit/Gemeinsamkeit
7. Wahrheit
8. Bildung/Wissen/Einsicht/Weisheit
9. lieben können/geliebt werden
10. körperliches Wohl/Gesundheit/Freiheit von Schmerz/Kraft
11. Ehre/Achtung der Menschen/Ruhm
12. Schönheit

Bereits an dieser Liste wird deutlich, dass die Begriffe »Wert« und »Tugend« häufig als Synonyme verwendet werden. So können z. B. »Freundlichkeit«, »Gerechtigkeit« und »Weisheit« sowohl als Werte als auch als Tugenden bezeichnet werden. Gemeinhin sind jedoch mit Tugenden auf Werte bezogene positive Eigenschaften und Verhaltensweisen gemeint. Werten wird hingegen eher eine richtungsweisende, orientie-