Volker Ladenthin

Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts

Beitrag zum Bundeskongress der Katholischen Elternschaft Deutschlands (KED), 19. - 21. März 2010 in Paderborn

Unter „Werterziehung“ oder „Wertorientierung im Unterricht“ versteht man in der Regel Unterrichtskonzepte, die für den Schulunterricht nicht nur die Frage nach dem Wissen, sondern auch die Frage nach einem wertorientierten Umgang mit diesem Wissen vorsehen. Es geht also nicht nur um Wissen, sondern um eine Einstellung zum Wissen, um eine Bewertung des Wissens. Konzepten zur Werterziehung liegt die Überlegung zu Grunde, dass unser Handeln nicht nur richtig, sondern auch gerecht und gut ist, wenn es an Werten orientiert ist, wenn unser Handeln von Werten geleitet wird.[1] Es stellt sich jedoch die Frage:

- Was sind die gewünschten, bevorzugten oder allgemein akzeptierten Werte?
- Wie kann man sie allgemeinverbindlich begründen?
- Wie verbindlich sind diese im Unterricht praktizierten Werte für das Leben außerhalb der Schule?

Bereits zur Zeit des Philanthropismus, in dem die Frage nach der richtigen, zu einer Gesellschaft passenden Erziehung deutlich gestellt wurde, hat ein kritischer Betrachter dieser Versuche eine irritierende Frage gestellt:

> „Noch eine allgemeine Bemerkung steht hier an der rechten Stelle, daß nämlich bei dem Emporwachsen der Kinder aus den gesitteten Ständen ein sehr großer Widerspruch zum Vorschein kommt, ich meine den, daß sie von Eltern und Lehrern angemahnt und angeleitet werden, sich mäßig (= maßvoll), verständig, ja vernünftig zu betragen, niemanden aus Muthwillen oder Übermuth ein Leids zuzufügen und alle gehässigen Regungen, die sich an ihnen entwickeln möchten, zu unterdrücken; daß nun aber im Gegenteil, während die jungen Geschöpfe mit einer solchen Übung beschäftigt sind, sie von andern das zu leiden haben, was an ihnen gescholten und höchlich verpönt ist. Dadurch kommen die armen Wesen zwischen dem Naturzustande und dem der Civilisation gar erbärmlich in die Klemme, und werden, je nachdem die Charakter sind, entweder tückisch, oder gewaltsam aufbrausend, wenn sie eine Zeit lang an sich gehalten haben.“[2]

Offensichtlich ist es nicht nur schwierig, die favorisierten Werte auch bei allen Schülerinnen und Schülern durchzusetzen, zugleich entsteht die Schwierigkeit, dass die im Erziehungskontext favorisierten Werte in der Gesellschaft faktisch nicht die gleiche Anerkennung finden

---

[1] *Rekus, Jürgen : (Art.:) Werterziehung. In: Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hg.): Wörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1993. S.514f.*

[2] *Goethe, Johann Wolfgang von: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. [1811]. In: Goethes Werke. Hg. i. Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen. I. Abt. Bd.26. Weimar 1889. S.104f. (I,2).*

(„Wertewandel“ [3]) und so denjenigen, der diese favorisierten Werte lebt, in einen Widerspruch zu eben dieser Gesellschaft bringt. Während man also gerade diese Werte deshalb favorisiert, weil sie in der Gesellschaft gelten sollen, erfährt der, der gemäß dieser Welt handelt, dass er damit faktisch außerhalb der Gesellschaft steht, für die doch diese Werte sein sollen. Schließlich führt die Erfahrung, dass die gelebten Werte denjenigen, der sie lebt, in eine Außenseiterstellung bringt, dazu, dass nach einer individuellen Lösung gesucht wird, die diese Differenz zur faktischen Gesellschaft überbrückt. Wie ist also mit der Erfahrung umzugehen, dass die von Erziehungstheoretikern favorisierten Werte bereits in der Erziehungspraxis gar nicht von allen zu Erziehenden akzeptiert werden, ja sogar jene, die sie nicht akzeptieren, jene drangsalieren, die diese Werte akzeptieren? Ich lasse diese Fragen an dieser Stelle ersteinmal offen.

Der Befund bleibt, dass der Unterricht selbst Ausdruck, Manifestation von Werten ist, dass diese Manifestation gestaltbar ist und dass bei der Gestaltung von Unterricht „Werte“ eine Rolle spielen. Wenn man Unterricht wertorientiert gestalten möchte, sind einige Begriffe zu klären, zum Beispiel, was Werte sind.

1 Was sind Werte?

Mit Eckard König[4] wäre zu unterscheiden zwischen Imperativen, Normen und Werten. Imperative sind „singuläre Handlungsanweisungen“; Normen sind „generelle Handlungsanweisungen“, die „für alle Personen in einer Situation vom Typ S gelten“. Werte sind dann „allgemeine grundlegende Normen“, also gewissermaßen die Orientierungen für die Normen.[5] Wertorientierung meint also sowohl die Orientierung an grundlegenden Einstellungen, die das Handeln in vielen anderen Situationen bestimmen als auch Orientierung an Haltungen, die das Handeln in *anderen Situationen als der Lernsituation* bestimmen.

Eckard König verweist in seinem Artikel auf die „Analytische Ethik“ von William Frankena.[6] Und dort erfahren wir eine weitere Unterscheidung, die für das, was wir wissen wollen, bedeutsam ist: Frankena unterscheidet zwischen moralischen und außermoralischen Werten.
Und in der Tat: Ein sauberer Klassenraum, eine gut einsehbare Tafel, ein funktionierender OHP, eine überschaubare Lerngruppe sind für Lehrer und Schüler wichtige Werte. Sie sichern guten Unterricht. Aber sie sind keine moralischen Werte. Sauberkeit, Funktionalität und Lernatmosphäre sind außermoralische Werte. Außermoralische Werte sollen ein gutes Leben beschreiben.

Von anderer Qualität ist es aber, wenn ein Mitschüler einen anderen auf Grund seiner Herkunft hänselt, wenn etwas entwendet wird oder man sich im Unterricht wechselseitig aggressiv beschimpft, wenn körperliche Gewalt gegen andere Menschen ausgeübt wird. Von dieser Qualität wäre es auch,

---

[3] Vgl. die kritische Diskussion des Begriffs in: Schlöder, Bernd: Soziale Werte und Werthaltungen. Opladen 1993.
[4] König, Eckard: (Art.:) Wert. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. I. Stuttgart 1983. S. 588ff. Hier S.588.
[5] Ibid.
[6] Frankena, William K.: Analytische Ethik. Eine Einführung. München 1972.

wenn die Schüler im Alltag ein verächtliches Verhalten gegenüber Minderheiten zeigen oder rücksichtslos im Straßenverkehr fahren. Hier wird offensichtlich ein moralischer Wert verletzt – die Würde der Person. Immer wenn es um eine Betrachtung von Handlungen unter der Perspektive „Würde des Menschen" geht, sprechen wir von moralisch relevanten Werten.

Außermoralische Werte – so können wir nun im Anschluss an Frankena unterscheiden – betreffen die Lebensbedingungen, die Qualität der Lebensumstände. Sie wollen ein gutes Leben sichern. Wir finden diese Werte, indem wir fragen: Was muss ich tun, um ein gutes Leben führen zu können? *Moralische Werte* betreffen dagegen die Würde des Menschen, seine körperliche und geistige Integrität. Sie wollen zum Beispiel ein gerechtes Leben sichern. Wir finden diese Werte, indem wir fragen: Was muss ich tun, um ein gerechtes Leben zu führen?

Schließlich ist anzumerken, dass derjenige, der von Wert spricht, auch von Wertung spricht: „Werte gibt es nicht ohne Wertende."[7] Ein Wert ist einer Sache oder Handlung nicht inhärent wie eine Eigenschaft. Ein Wert ist nicht etwas, was einem Ding oder einer Handlung anhaftet. Vielmehr *bewerten* Menschen eine Sache oder Handlung so, dass sie für sie „wertvoll" wird oder wertlos bleibt. Eine Zigarette zum Beispiel hat für einen Raucher einen Wert. Für den Nichtraucher aber nicht. Nach dem Krieg waren Zigaretten wertvolle Zahlungsmittel, und manchmal war eine Zigarette so viel wert wie ein Abendbrot. Heute haben Zigaretten ihren „Wert verloren". Für einen Raucher hat eine Zigarette einen hohen Wert, weil sie ihn stimuliert, frisch macht, anregt usw. Für die Reinigungskraft, die die Kippen zusammenfegen muss, für einen Autofahrer, der seine vom Rauch verunreinigte Klimaanlage warten muss, sind Zigaretten ein Unwert – weil sie diese Folgen haben. Im Alltag fragen wir immer nach diesem Wert – zumindest – so illustriert dieses Beispiel, bei außermoralischen Werten. Aber auch bei moralischen Werten können wir diesen Wertungsvorgang beobachten. Sicherlich stellen Almosen oder Spenden nach gemeiner Übereinkunft eine wertbezogene, ja moralische Handlung da.[8] Nun könnte aber ein dauerhaftes Almosen denjenigen, der sie erhält dazu verführen, sich nicht mehr selbst um die Sicherung des Lebensunterhalts zu bemühen. Unter dem Begriff der Subventionen oder Prämien wird eine weitere Wirkung diskutiert, nämlich, die, dass etwas *künstlich* am Leben gehalten wird, was *tatsächlich* niemandem nutzt: „So werden Teile des volkswirtschaftlichen Kapitals dazu verwandt, um Waren auf den Markt zu bringen, deren Preis die Kosten, nebst üblichem Gewinn nicht decken."[9] Daher werden nun Almosen, Spenden, Subventionen oder Prämien aus dieser (ethischen) Perspektive als „große Torheit" verstanden, als „ganz sicher mehr als die übliche Dummheit"[10]. Die gleiche Handlung wird also einmal als positiv, als tugendhaft, zum anderen als negativ (das Gemeinwohl schädigend, daher als lasterhaft) betrachtet.

---

[7] *Art.: Sittliche Erziehung. In: Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2005 (16. Aufl.). S.587f. Hier S.587.*

[8] *Vgl. die eindrucksvollen Belege der Konsequenzen dieser Werthaltung in dem von Klaus Mertes herausgegebenen Themenheft „Schule und Stiftung": engagement. Zeitschrift für Schule und Erziehung. (2005). H.4.*

[9] *Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und Ursachen. [engl. 1776]. Aus dem Englischen und mit einer Würdigung von Horst Claus Recktenwald. München 1974. S.427.*

[10] *Smith: Der Wohlstand der Nationen. S.434.*

2 Wert und Werten

Festzuhalten war, dass eine Sache keinen Wert „hat“, sondern wir einer Sache einen Wert zu messen. Um dies zu können, brauchen wir ein Maß und Maßeinheiten.

Indirekt wurde dieses Maß schon angesprochen: Bei außermoralischen Werten ist das Maß die Lebensqualität. Die Qualität der Lebensumstände – in philosophischer Sprache: Die Conditio Humana. Wertvoll beziehungsweise ein Wert ist, was der Lebensqualität dient. Bei moralischen Werten ist das Maß die Würde des Menschen. (Sittlich) wertvoll bzw. ein (moralischer) Wert ist, was die Würde des Menschen nicht verletzt, sie erhält oder fördert.

Zusammenfassend kann man sagen: Wichtig ist, dass wir zwei Arten von Werten haben – die außermoralischen und die moralischen Werte. Wichtig ist, dass nicht Dinge oder Handlungen einen Wert in sich haben, sondern von uns eine Bewertung, eine Wertung erfahren. Wichtig ist weiterhin, dass wir außermoralische Werte durch die Frage finden: „Was dient einem humanen Leben“? Wichtig ist, dass wir moralische Werte durch die Frage finden: „Was dient der Würde des Menschen?“

3 Wie fällen wir Wertentscheidungen?

Da Werte im Vorgang einer „Wertung“ gefunden werden, setzen sie ein Maß, anhand dessen sie gefunden werden, voraus. Dieses Maß muss gültig, d.h. begründet sein. Werte – so ist dann zu folgern und festzuhalten – können keine *letzte* Rechtfertigung für unser Handeln sein. Sie *bedürfen* vielmehr der Rechtfertigung, um unser Handeln leiten zu können. Hilfreicher also als „Werte“ zu lernen ist es dann, die Begründung für Werte zu kennen – und so Werte zu identifizieren. Schon an dieser Stelle ist festzuhalten, dass es nicht sinnvoll ist, in Schulen „Werte“ zu „vermitteln“: Auch in anderen Fächern lernt man ja nicht Anwendungen sondern Regeln: Im Mathematikunterricht werden nicht alle Multiplikationen („Einmaleins“) auswendig gelernt, sondern die Regel der Multiplikation, so dass künftig alle Multiplikationen durchgeführt werden können, und nicht nur jene, die in der Schule (auswendig) gelernt wurden. Ganz analog scheint es unsinnig, in der Schule jeden einzelnen möglichen Wert zu thematisieren und zu internalisieren statt die Methode des Wertens zu lernen.

Aber noch eine zweite Konsequenz ergibt sich. Auf den ersten Blick müsste es möglich sein, durch Zuschreibungen auf Grund von vorausgesetzten Maßen eine Wertehierarchie aufzubauen. Wenn das Maß und die Maßeinheit klar sind, dann müssten sich doch niedrige und höhere Werte festlegen lassen; dann gäbe es Grundwerte und Überbau-Werte. Da aber die Maßgaben „Conditio Humana“ und „Würde des Menschen“ nicht schon jene Inhalte bestimmen, in denen nach Maßgabe dieser Kriterien entschieden werden soll, ist die Vorstellung einer inhaltlichen Wertehierarchie nicht haltbar. Teamfähigkeit z. B. ist kein situationsunabhängig zu bestimmender Wert, der eine feste Beziehung zu anderen Wertungen (z. B. Selbstbestimmung, Leistung, Individualität) hat. Sondern Teamfähigkeit wird durch eine auf eine Situation bezogene Begründung zum Wert – oder zum Unwert. Bezogen auf gemeinsame Aufgaben wie z. B. die Vorbereitung einer Klassenfahrt hat die Teamfähigkeit einen sehr hohen Wert. Wenn man aber beim 100 Meter-Lauf gewinnen will, ist

Teamfähigkeit so ziemlich das Letzte, was man zeigen sollte. Man läuft doch nicht so, dass alle gemeinsam mit den anderen Läufern durchs Ziel gehen. Im Gegenteil, man verlässt das Team beim Start möglichst schnell und versucht „Erster“ zu werden.

Nebenbei sei bemerkt, dass Eliteförderung, Leistungsmessungen, Vergleichsarbeiten, Ranking nunmehr seitens der Schulbehörden ausdrücklich den Wert „Teamfähigkeit“ zugunsten des „Wettbewerbs“, d.h. des Wettstreits gegen andere negieren. Man sieht, wie schnell sich Wertschätzungen von Handlungen verändern. Teamgeist wird also gerade von den Schulorganisatoren nicht als jene „unbedingte“ Schlüsselqualifikation anerkannt, als die sie so gerne in den Lehrplänen der gleichen Schulorganisatoren hingestellt wird. Wettbewerb und Solidarität geraten in einen herben Konflikt.

Bezogen aber auf Geselligkeit und gemeinsame Projekte ist Teamfähigkeit sicherlich ein Wert. Er erleichtert die Kontaktaufnahme, fördert Gemeinsinn und so weiter. Wenn wir den Wert der Teamarbeit beschreiben, müssen wir also eine Wertentscheidung in einer Situation treffen. Wir entscheiden uns anlässlich unterschiedlicher Aufgaben unterschiedlich. Das ist nicht nur bei den außermoralischen Werten so, sondern auch bei den moralischen Werten.

Gewaltfreiheit etwa ist ein moralischer Wert, weil sie den anderen als gleichwertige Person achtet und unversehrt lässt. Aber nun muss ein Polizist vielleicht einem gewaltbereiten Menschen die Waffe gewaltsam entwenden und ihn mit Gewalt daran hindern, andere Menschen zu verletzten. Gewaltlosigkeit ist also kein absoluter Wert, kein Wert, der immer und in jeder Situation gilt.[11] Wer sich also zwischen dem Einsatz von Gewalt und Gewaltlosigkeit entscheiden muss (und das betrifft Kinder auf dem Schulhof ja fast alltäglich), muss bedenken, das Gewalt einerseits die Würde desjenigen verletzt, auf den Gewalt ausgeübt wird, andererseits aber denjenigen schützen kann, der von der Gewalt Dritter bedroht wird. Er muss bedenken, dass Gewalt*losigkeit* einerseits die Gleichwertigkeit des anderen Menschen achtet, andererseits aber andere Menschen gefährdet. Dies ist keine leichte Entscheidung.

Verallgemeinern wir die Beispiele, so stellen wir fest: Wir fällen alle Wertentscheidungen, indem wir eine Situation auf mögliche Werthaltungen analysieren und dann bezogen auf Kriterien beurteilen – eben bewerten. Diese Kriterien sind (ich erinnere): Die Conditio Humana und die Würde des Menschen. Nun kann man sich natürlich darüber streiten, was man unter Conditio Humana versteht. Aber dieser Streit setzt voraus, dass man die Conditio Humana als regulative Idee bereits anerkennt. Unsere Geschichte besteht aus dem Versuch, zu erkennen, was diese Conditio Humana ist, und wie man sie ermöglichen oder sichern kann. Schule kann diesen Diskurs nicht beenden, aber sie kann den Einzelnen befähigen, an diesem Diskurs qualifiziert teilzunehmen, eigene Vorstellungen zu entwickeln und diese angemessen durchzusetzen.

Die Folgerungen für eine (schulische) Werterziehung liegen auf der Hand: Wenn wir zum Werten auffordern, dann müssen wir zuvor oder dabei über die beiden zentralen Kriterien zum Werten

---

[11] Vgl. Ladenthin, Volker: Gewalt als pädagogisches Problem. In: Fischer, Reinhard; Heitkämper, Peter (Hg.): Montessori Pädagogik. Aktuelle und internationale Entwicklungen. Fs. Harald Ludwig. Münster 2005. S.47-59.

sprechen und diese geklärt haben. Wertorientierung heißt also: Helfen, auf Grund des Maßstabs der Conditio Humana und der Würde des Menschen, Werte zu identifizieren. Und in einem weiteren Schritt heißt es dann den Wert zu bevorzugen, der am meisten geeignet ist, die Conditio Humana zu sichern – oder die Würde des Menschen. Dieser Begründungsakt ist rational. Zwar muss es jeder selbst wissen, weil jeder immer alles selbst wissen muss. Aber wir können die Argumentationslogik rational betrachten und begründen.[12] Jedenfalls sehr weit. Ich werde später noch eine Grenze benennen. Damit komme ich zur nächsten Frage.

4 Wie kann man Werten Geltung verschaffen?

Kann ein Erzieher Werten Geltung verschaffen? Man denkt etwa an emotionale Beeinflussung, an Betroffenheit oder Appelle. All dies mag begleitend wichtig sein. Aber es geht um etwas anderes bei der Wertorientierung: „Werterziehung darf nicht verstanden werden als die Vermittlung vermeintlich feststehender (meistens sehr traditionalistischer) Werte, sondern als die Ermutigung und Befähigung von Kindern bzw. Heranwachsenden, selber zu ‚werten', d.h. selbständige und eigenverantwortliche Wertentscheidungen zu treffen."[13]

Zudem braucht man „Werte" nicht zu vermitteln; denn jeder hat ja schon „Werte". Jeder, der handelt, realisiert Werte. Aber vielleicht kennt er nicht genügend Werte, um abwägen zu können. Er versteht das Abwägen nicht oder ist sich unklar über die Kriterien. Schule muss also Werte vorführen, die Wertevielfalt vergrößern. Das geschieht im Unterricht. Das geschieht durch Lehrer, die ihre Werte vorleben. Das geschieht durch eine Schule, die Ausdruck von Werthaltungen ist. Unterricht muss also den Schülerinnen und Schülern Werte vorstellen und sie zum Werten befähigen.

Dabei sind folgende Schritte zu unterscheiden:

a. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, die Werthaltigkeit von Situationen und Entscheidungen zu erkennen.

   Beispiele:

   Wenn man raucht, dann betrifft dies die Werte Gesundheit, Sauberkeit, aber eben auch Geselligkeit und Wohlbefinden.

   Wenn man gewaltsam in einen Streit eingreift, dann betrifft dies die körperliche und geistige Unversehrtheit einer anderen Person, aber eben auch die Durchsetzung berechtigter, zum Beispiel fürsorglicher Absichten.

---

[12] *Vgl. meine Analyse des Begründungsvorgangs: Ladenthin, Volker: Gut-gerecht-sinnhaft. Zur Struktur moralischer Urteile und den Möglichkeiten ihrer Lernbarkeit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (77) 2001. S.25-50.*

[13] *Art.: Sittliche Erziehung. In: Böhm: Pädagogisches Wörterbuch. S.587.*

Wenn man multiplizieren lernt, kann man zeitaufwendiges Addieren radikal abkürzen.

b. In einem zweiten Schritt muss reflektiert werden, welche dieser Werte (Gesundheit, Sauberkeit, Geselligkeit und Wohlbefinden oder Unversehrtheit bzw. Fürsorglichkeit) bedeutsam sein könnte – für die Conditio Humana oder für sittliches Handeln.

Dieser zweite Urteilsakt ist in der Schule stets eine hypothetische Überlegung, denn keiner der Schülerinnen und Schüler geht sogleich hinaus und handelt. Sie müssen ersteinmal die Schulzeit beenden. Gleichwohl ist diese hypothetische Reflexion wichtig. Typische Wertungsfragen sind:

Warum verhält sich Maria Stuart so, wie sie sich verhält? Wie würdest du in einer solchen Situation handeln?
Wozu ist ein Staudamm da? War es richtig, den Ägyptern einen Staudamm zu empfehlen?
Wozu ist es gut, die Wahrscheinlichkeit zu berechnen? Wann ist es sinnvoll, die Wahrscheinlichkeit zu berechnen, wann nicht?
Was war wichtiger, Caesars „Gallischer Krieg" oder die Liebesgedichte des Ovid? Wie würden Franzosen, Bretonen diese Frage beantworten?
Dient ein Benzinmotor dem Fortschritt, der Verbesserung der Lebensverhältnisse?

Man merkt all diesen Fragen das Hypothetische an. Es geht darum, Argumente zu erproben, kennen zu lernen. Und dann bildet sich dabei die Haltung heraus, nach Gründen, Motiven und nach Werten zu fragen. Um diese Haltung geht es uns.

Im Unterricht wird also gefragt, was man in der konkreten Handlung bevorzugen sollte. Hierfür gibt es keine Regel, sondern nur reflektierende Urteilskraft.[14] Diese muss man üben. Die Entscheidung kann man nicht aus höheren Werten ableiten.

Man verschafft also Werten dadurch Geltung, dass man das Werten übt – in dem beschriebenen zweischrittigen Verfahren:

a. Identifikation von Werten in Situationen,
b. Hierarchisierung der Werte mit reflektierender Urteilskraft im Hinblick auf Lebensqualität und Würde des Menschen.

5 Warum fühlt man sich an das eigene Werturteil gebunden?

[14] *Regenbrecht, Aloysius: Reflektierende Urteilskraft als Kriterium moralischer Erziehung im Unterricht. In: Rekus, Jürgen (Hg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Festschrift zum 70. Geburtstag Karl Gerhard Pöppels. Weinheim; München 1998. S.95ff.*

Allen Werten liegen eine lehrbare und einübbare interpretatorische und reflektierende Leistung zugrunde. Wir verschaffen also Werten Geltung, indem wir mit Schülern das Argumentieren und Reflektieren üben. Welche Werte man diskutiert, hängt natürlich von Alter und geistiger Entwicklung sowie von den kognitiven Fähigkeiten ab. Das sechsstufige Analyseschema von Lawrence Kohlberg stellt dabei eine große Hilfe zur Identifikation des Ist-Zustands und zur Auswahl von Problemgeschichten dar.[15] Aber das wäre ein eigenes Thema, auf das hier nicht weiter eingegangen werden soll. Festzuhalten ist: Es geht bei einer Wertorientierung des Unterrichts nicht darum, bestimmten, vorab festgelegten Werten Geltung zu verschaffen. Vielmehr geht es darum, die Schülerinnen und Schüler zum Werten zu befähigen und zu ermutigen, das heißt die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Werten auszulösen.

Die Fähigkeit zum Werten besteht aus einer interpretativen und einer reflektierenden Argumentation. Sie ist also lehrbar. Aber werden die Schüler auch gemäß den eigenen Einsichten handeln? Wenn Schülerinnen und Schüler Werte zu unterscheiden gelernt haben – wie werden sie sich entscheiden?

Dies will ich mit einer Gegenfrage beantworten: Handeln Erwachsene immer gemäß ihren eigenen Einsichten? Schule kann zu Kenntnissen verhelfen. Sie kann analytische Fähigkeiten einüben. Sie kann zum Bewerten auffordern und so dabei helfen, eine reflektierte (und reflektierbare) Haltung zu entwickeln. Aber Schule darf nicht Verhalten determinieren.[16] Das menschliche Handeln ist letztlich frei. Dies ist – im Unterschied zur psychologisch argumentierenden Verhaltenssteuerung – die Grundposition der Pädagogik. Denn Pädagogik ist ja nur nötig und möglich, weil die Menschen weder durch Natur noch Gesellschaft festgelegt sind. Sie können sich ins Verhältnis zur sie umgebenden Gesellschaft und ihren Einflüssen setzen. Dafür zu sorgen, dass dieses "sich-ins-Verhältnis-setzen-Können" vernünftig geschieht, ist Aufgabe aller Pädagogik. Aber die Pädagogik darf sich nun nicht als *Ersatz* für Natur und Gesellschaft verstehen und ihrerseits determinieren wollen. Pädagogisches Handeln setzt zur Selbstverantwortung frei.[17] Aber sie kontrolliert nicht die Selbstverantwortung. Das gilt für alles, was an der Schule geschieht. Diese Selbstverantwortung beginnt, wenn das Handeln beginnt. Schule kann beim Reflektieren helfen. Sie kann zu Kenntnissen verhelfen, Interpretationen einüben, formal Urteile einüben. Sie kann immer wieder die Urteilskraft herausfordern. Sie kann Lernleistungen an sachlichen Vorgaben messen und bewerten.[18] Aber das Handeln selbst darf die Schule nicht determinieren und erzwingen wollen. Deswegen kann es in der Schule nicht um moralische Imperative gehen. Es kann nicht einmal um Normen in dem Sinne gehen, dass sie das Handeln situativ festlegen. Wenn Menschen handeln, dann stehen sie ganz allein und ganz selbstverantwortlich da. Menschen sind ihrer eigenen Vernunft ausgeliefert. Sie müssen selbst denken und entscheiden. Sie können sich beraten lassen, aber entscheiden müssen sie vor dem

---

[15] Vgl. Oser, Fritz; Althof, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertbereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1994 (2. Aufl.).

[16] Vgl. Rekus, Jürgen: Schule als ethischer Handlungsraum? Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Schule. In: Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Grundfragen zu seiner Theorie und Praxis. Opladen 1999. S. 251-266.

[17] Vgl. Heitger, Marian: Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn 2004.

[18] Vgl. Schilmöller, Reinhard: Anspruch und Gefährdung. Vom richtigen Umgang mit Leistung und Leistungsbeurteilung in Schule und Unterricht. In: engagement 1992 H.3-4. S.231-261.

Richterstuhl der eigenen Vernunft. Bei Entscheidungen endet das pädagogische Verhältnis – in der Schule, aber ebenso auch im Elternhaus. Dies hat einen bestimmten Grund. Denn mit dem Urteil darüber, ob eine Handlung der Conditio Humana dienlich ist und nicht die Würde des Menschen verletzt, ist eine weitere Frage noch nicht beantwortet. Es ist die Frage noch nicht beantwortet, *warum* man der Conditio Humana dienen und die menschliche Würde nicht verletzen soll. Es ist dies letztlich die Frage nach dem Sinn des Lebens – und diese Frage kann man nicht für andere Menschen beantworten.

6 Warum soll man moralisch sein?

Wer moralisch handeln will, sieht sich nicht nur mit der Frage konfrontiert, was er tun soll, um die Würde anderer Menschen nicht zu verletzen. Er sieht sich auch mit der Frage konfrontiert: Warum eigentlich? Warum soll ich mich eigentlich an das halten, was ich mit meinem Verstand eingesehen habe. Warum soll ich eigentlich moralisch handeln?[19]

Unsere Vernunft braucht eine Antwort auf diese Frage, wenn wir uns an das, was sie formuliert hat, auch gebunden fühlen sollen, wenn wir vernünftig leben wollen, wenn wir über uns selbst aufgeklärt leben wollen. Wird die Frage, warum man moralisch handeln *soll*, ausgespart, dann wird sie eine von der Vernunft aufgespürte Frage im Dunkeln, in der Unvernunft. Der, der vernünftig handeln will, bliebe sich über die Motive seines Handelns im Unklaren. Er bliebe über sich selbst im Unklaren. Er erkennte sich nicht selbst. Selbsterkenntnis und Erkenntnis des Erkennens hatten wir aber als Ziele von Bildung beschrieben. Wer die Frage nach den Motiven seines Tuns nicht angeht, handelt aus Motiven, über die er nicht selbst bestimmt hat. Er bliebe fremdbestimmt. Er ließe zu, dass andere über sein Leben bestimmen. Er passt sich dem an, was er nicht aufgeklärt hat.

Bildung – das ist aber Aufklärung über die Motive des eigenen Handelns. Zu lernen, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und es vor der eigenen Vernunft zu rechtfertigen – ohne den Fragen nach der Begründung eben dieser Vernunft auszuweichen, das ist – kurz gesagt – das Profil einer bildenden Schule.

Alles Lehren geschieht daher unter der Maßgabe, dass es Sinn macht, das Gelehrte zu lernen. Es macht Sinn, Ernest Hemingway zu lesen und Justus von Liebig zu kennen. Es macht Sinn, die Heisenbergsche Unschärferelation und die Versteppung der Erde zu verstehen.

Schüler vertrauen darauf, dass es Sinn macht, das zu lernen, was Lehrer sie lehren. Schüler unterstellen, dass Lehrer diesen Sinn gefunden haben. Sie erwarten ein Bekenntnis zu diesem Sinn – nicht als Lippenbekenntnis – sondern in der Art und Weise des Unterrichts.

Es besteht, allein durch die Tatsache des Lehrens, ein unaufkündbares Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Ob man Religion oder Mathematik unterrichtet: Aller Unterricht steht aus der

---

[19] *Vgl. die Darstellung in: Gosepath, Stefan (Hg.): Motive, Gründe, Zwecke. Theorien praktischer Rationalität. Frankfurt/M. 1999.*

Schülerperspektive in diesem Vertrauensverhältnis. Unterricht ist für Schüler Ausdruck einer Überzeugung. Lehrer bezeugen mit ihrem Unterricht Lebenssinn. Dieser Erwartung kann sich kein Lehrender entziehen. Schüler vertrauen hierin ihren Lehrenden absolut. Sie geben Lebenszeit für etwas, das sie nicht kennen. Sie vertrauen darauf, dass die Zeit sinnvoll genutzt wird. Sie zeigen dieses Vertrauen und lernen, wenn sie spüren, dass der Lehrer nicht nur Stoff vermittelt, sondern sein Unterricht Ausdruck von Lebenssinn ist.

Über Lebenssinn indes kann man nicht direkt sprechen; man kann die Frage nach dem möglichen Sinn allen Handelns vielleicht in Stellvertretung diskutieren. Aber der Lehrende kann sich nicht für den lernenden Menschen entscheiden. Er darf andere Menschen nicht nötigen, sie in dem Sinne zu entscheiden, den er selbst bevorzugt. Denn die Frage nach dem Sinn des Lebens ist jene Frage, die dem Menschen die Würde der Einmaligkeit verleiht. Die Frage nach dem Sinn des Lebens unterliegt dabei nicht der Willkür, der Beliebigkeit oder dem Zufall. In biographischen Texten zum Beispiel reflektieren wir diese Frage am Beispiel einer anderen Person; vielleicht in Bezug auf uns, aber eben doch an einer anderen Person. In den Konfessionen wird diese Frage sogar gemeinschaftlich und tradierbar reflektiert. Aber auch hier entscheidet der persönliche Glauben. In der Frage nach dem Sinn des Lebens gibt es keine Lehre durch den Argumentationszwang der Vernunft, folglich auch keinen Lehrenden, keine Autorität und mithin keinen Unterricht mehr. Hier endet auch die Verantwortung des Lehrers für seine Schüler. Er kann sie unterrichten, zum Interpretieren und Reflektieren auffordern – vielleicht sogar beraten. Aber er kann nicht *für* seine Schülerinnen und Schüler entscheiden. Er kann sie nicht mit Vernunftgründen – also mit Unterricht – zu einer bestimmten Entscheidung nötigen. Sinnorientiertes Handeln kann also im Unterricht zwar erhofft, vielleicht sogar erwartet – aber nicht verordnet oder gar erzwungen werden.