

Bernhard Laux

Auf der Suche nach Orientierung

Wertesituation, Wertekommunikation, Wertelernen

0. Einige Merkwürdigkeiten der Wertekommunikation

Die Sache mit den Werten ist theoretisch und praktisch nicht ganz einfach. Deswegen will ich beginnen, indem ich Sie frage, wie Sie es denn mit den Werten halten. Ich frage zunächst einmal: „Wer von Ihnen ist gegen Werte?“ Nun ja, werden Sie sagen, wir sind extra wegen der Werte hierher gekommen; wie sollten wir da gegen Werte sein? Aber auch bei meinen Studentinnen und Studenten habe ich bisher niemand gefunden, der gegen Werte wäre.

Vielleicht sagen Sie: gegen Werte an sich hat natürlich niemand etwas. Die Frage wird erst relevant, wenn es um konkrete Werte geht. Also probieren wir es noch einmal: Wer von Ihnen ist gegen Ehrlichkeit, wer gegen Gerechtigkeit, wer gegen Freiheit, wer gegen Frieden? Nicht nur über Werte an sich, sondern auch über konkrete Werte scheinen wir uns einig zu sein.

Vielleicht sagen Sie: das sind lauter Grundwerte, da sind wir uns einig. Aber es gibt auch andere Werte? Probieren wir es mit den so genannten Sekundärtugenden: Wer ist gegen Fleiß? Wer ist gegen Pünktlichkeit?

Ich fasse – etwas vergrößernd – zusammen: Werte sind etwas Gutes; über Werte sind wir uns einig. Das erklärt auch, warum Politiker – und wir alle – gerne von Werten sprechen. Mit dem Zyniker Niklas Luhmann formuliert: Über Werte zu sprechen ist billig.

1. Der Wertebegriff ist ein konsensgenerierender Begriff. Wer von Werten spricht, erntet Kopfnicken, findet leicht – und in diesem Sinne billig – Zustimmung.
2. In einem zweiten Sinn ist es billig, über Werte zu sprechen: Gute Sozial- und Bildungspolitik ist teuer – und konflikträchtig; Wertebeschwörung kostet nicht viel – und bringt Zustimmung.

3. Ein dritter Punkt kommt hinzu: Der Wertbegriff ist hinreichend diffus, um ganz verschiedene Anliegen unterbringen zu können.

Wir müssen, so meine Quintessenz, mit dem Wertebegriff genau, reflektiert und vorsichtig umgehen.

1. Annäherung an das Wert-Konzept

Ich will eine Annäherung an das Wertkonzept und den Wertbegriff versuchen. Und darin dann auch verdeutlichen, dass wir Wertkonflikte haben können, obwohl wir uns über die Werte einig sind.

1.1. Unterscheidung von Kultur, Sozialstruktur und Persönlichkeit als Denkmittel

Ich beginne mit einer Unterscheidung, die man auf das Handlungs- oder Kommunikationsgeflecht, das wir Gesellschaft nennen, insgesamt beziehen kann, aber auch auf einzelne Institutionen innerhalb der Gesellschaft. Diese Unterscheidung ist analytisch und benennt nicht einzelne Teile, auf die man gewissermaßen deuten könnte, sondern durchgängige Dimensionen, die in allem Handeln enthalten sind. Es sind dies Kultur (auf der Grundlage eines weiten Kulturbegriffs, der sich also nicht primär auf Kunst bezieht), Sozialstruktur und Persönlichkeit.

Kultur bezeichnet die Dimension der Ideen, die eine Gesellschaft oder eine Institution kennzeichnen, etwa ihre Welt- und Menschenbilder, ihre Sinndeutungen, ihre Werte etc. Sie benennen gewissermaßen die Identität oder das Ziel. Die Dimension der Kultur wirkt handlungsorientierend und sinnstiftend.

Sozialstruktur bezeichnet die Dimension der Ordnung der Handlungen und regelt Beziehungen und Zugehörigkeiten bzw. Zusammengehörigkeiten: Sie umfasst insbesondere Normen und Institutionen (als Normkomplexe). Man weiß, welches Handeln gefordert ist, und weiß, wie sich der Andere verhalten wird. Diese Vor-

gaben sind in der Regel auch mit Sanktionen belegt – von der Gefängnisstrafe bis zum Stirnrunzeln. Diese Dimension dient der Abstimmung, der Integration und der Ordnung des Handelns.

Persönlichkeit bezeichnet die Dimension der Einstellungen, Werthaltungen, Tugenden und Kompetenzen der Person. Sie versorgt das Handlungssystem mit Motiven und Kompetenzen, mit Wollen und Können.

Ich verdeutliche diese Unterscheidungen schlaglichtartig an der Institution Ehe, mit der ich thematisch – und privat – zu tun habe. Sie können die Unterscheidungen ja im weiteren Verlauf ihrer Reflexionen auf das Schulsystem übertragen – oder andere Institutionen, mit denen sie zu tun haben.

Zur Ehe gehört eine Idee: ein **Mann** und eine **Frau**, ein Mann und eine Frau, Verlässlichkeit, in

guten und in bösen Tagen, lebenslang, Treue.

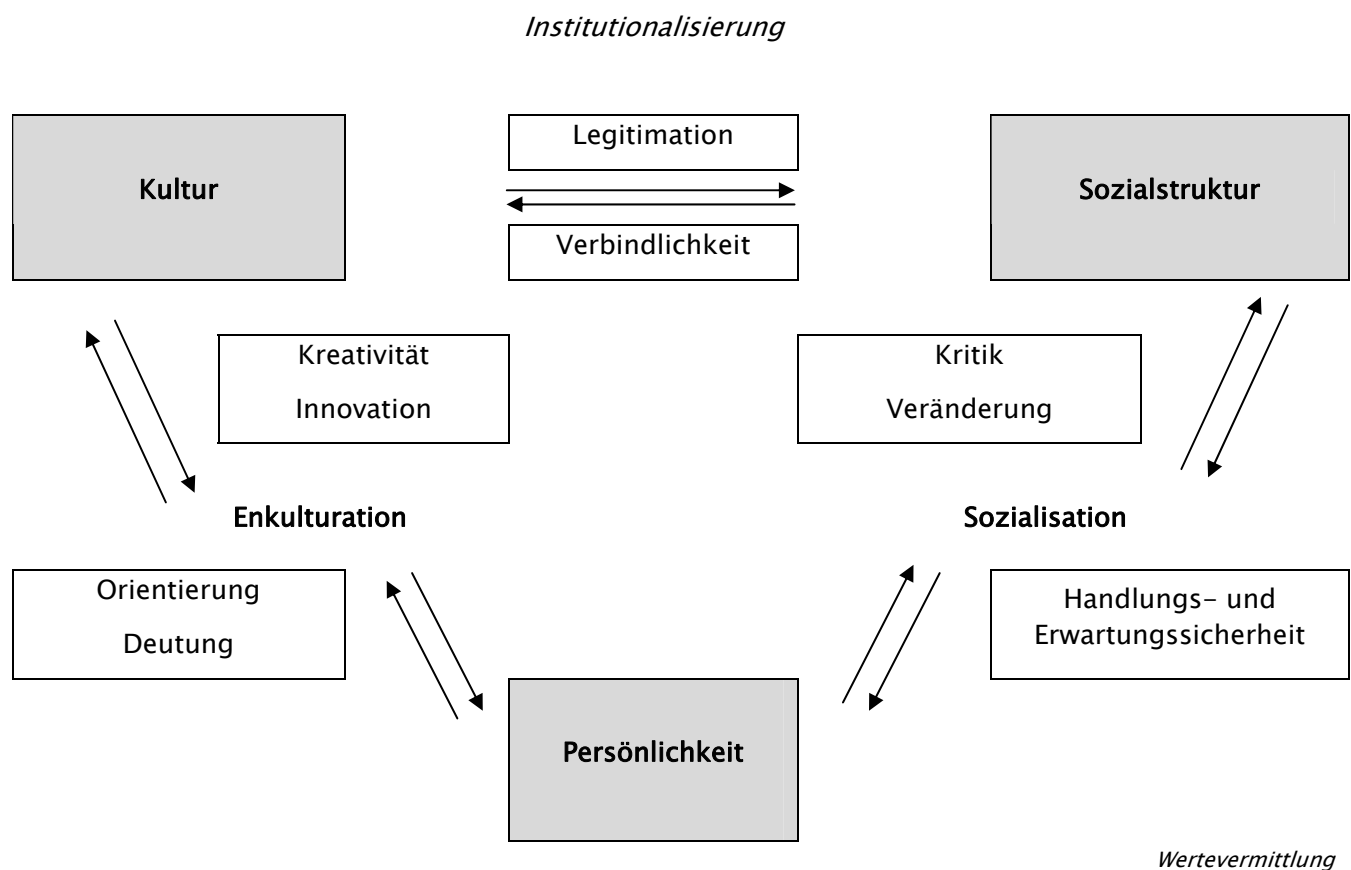
Aber die Idee von der Ehe macht noch keine Ehe: Zur Ehe gehören Regelungen, vom Rechtssystem bis zu den Konventionen: Regelungen zur Eheschließung, zum Leben in der Ehe, zur Frage, wem was gehört (Güterrecht), zu den Rechten gegenüber Staat und Dritten, Regelungen, wie die Ehe besteuert wird, wie sie ggf. wieder geschieden werden kann. Regeln, die die Idee in eine Ordnung gießen und ihr Verbindlichkeit und Erwartbarkeit geben.

Aber die Idee und die Regeln machen noch keine Ehe: Zur Ehe braucht es Menschen, die das können und wollen, was Ehe ausmacht; die ehewillig und ehefähig sind. Notwendig sind Menschen, die das Wissen, die Kompetenzen (z.B. die Kommunikationsfähigkeit) und die Haltungen (oder Tugenden) für ein Leben in Ehe haben. Sie bringen die Motive und Kompetenzen ein.

<i>Dimension</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>ethische Begriffe</i>	<i>z.B. Ehe</i>	<i>z.B. Schule</i>
Kultur	Dimension der Ideen, der Sinndeutungen; wirkt handlungsorientierend	Werte als evaluative Standards geben Orientierung darüber, was erstrebenswert ist.		
Sozialstruktur	Dimension der Ordnung und Regelungen: regelt Handlungen und Zugehörigkeiten; dient der Abstimmung und der Integration des Handelns	Normen und Institutionen regeln das Handeln in konkreten Situationen. Normen orientieren sich an den kulturellen Werten und erhalten von daher Legitimation. Werte erhalten so stabilere Geltungsbasis.		
Persönlichkeit	Dimension der Einstellungen, Werthaltungen und Kompetenzen der Person; steuert Motive und Kompetenzen bei	Werthaltungen geben der Person Interpretationen und Orientierungen; ermöglichen Handlungsfähigkeit und Sozialkompetenz		

An Interaktionsprozessen zwischen den Dimensionen benennt die Soziologie insbesondere:

- den Prozess der *Institutionalisierung*, bei dem wichtige Teile der Kultur, der kulturellen Ideen, in der sozialen Ordnung verankert und in verpflichtenden Normen konkretisiert werden;
- den Prozess der *Enkulturation*, bei dem wichtige Teile der Kultur in der Persönlichkeit verankert werden, indem Wissen, Kompetenzen und Werten vermittelt werden.
- den Prozess der *Sozialisation*, bei dem wichtige Teile der sozialen Ordnung des Zusammenlebens der Persönlichkeit vermittelt werden und die Person sich der sozialen Ordnung anpasst und in ihr seinen Ort findet.



1.2. Zur Unterscheidung von Werten und Normen

Wenn wir uns auf dieser Grundlage den Unterschied von Werten und Normen verdeutlichen, können wir auch erkennen, dass wir bei gleichen Werten trotzdem Wert- bzw. Normkonflikte haben können.

Werte sind relativ allgemeine Vorstellungen des Erstrebenswerten, die attraktiven und motivierenden Charakter haben. Normen hingegen sind situationsspezifische Handlungsvorgaben oder -vorschriften, die obligatorischen Charakter haben. Aus den Werten folgen nicht einfach Normen. Man muss sich das eher so vorstellen: Verschiedene relativ allgemeine Werte konkurrieren gewissermaßen darum, in einer bestimmten Situation für die Regelung herangezogen zu werden. Man muss für eine konkrete Situation die allesamt guten Werte in eine Prioritätenliste bringen. So kann man entschieden für den Wert des Lebens eintreten und trotzdem in einer spezifischen Situation Krieg – etwa zur Verteidigung der Freiheit – für gerechtfertigt halten. So kann man sehr für Gerechtigkeit sein und trotzdem bei der Konzeption der Wirtschaftsordnung den Freiheitsgesichtspunkt vorordnen. So kann man sehr für Ehrlichkeit sein und in bestimmten Situationen eine Lüge für gerechtfertigt halten.

Das heißt: Normen, also Handlungsregeln für eine bestimmte Situationsklasse, beruhen darauf, dass sie Werte für diese Situationstypen in einer bestimmten Weise in eine Rangfolge bringen. Wir leben immer in Situationen der Wertekonkurrenz und wie wir sie ordnen und mit Prioritäten versehen, darin liegt unser Programm. Aber wir bringen sie auch nicht einfach generell in eine Rangordnung, sondern situations- und kontextspezifisch. In der Wirtschaft gewichten wir anders als in der Familie und wieder anders im Sportverein.

1.3. Werte als Konzeptionen des Erstrebenswerten

Ich will mit einer Definition abschließen: Man kann Werte – in Kürzestdefinition – als „Konzeptionen des Erstrebenswerten“ verstehen. Das, was sich zu erstreben lohnt, wofür zu bemühen sich lohnt.

Dies ist Kern der klassischen Definition von Kluckhohn:

Ein Wert ist eine für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten (desirable), welche die Auswahl unter verfügbaren Handlungsarten, -mitteln und -zielen beeinflusst.

C. Kluckhohn u.a.: Values and Value-Orientations in the Theory of Action. In: T. Parsons/E.A. Shils (Hg.): Toward a General Theory of Action. New York 1962, 395

An diese Definition schließt sich fast von selbst eine Frage an: Was ist erstrebenswert? Letztlich setzt eine Antwort voraus, dass man Auskunft darüber geben kann, was ein gutes, ein richtiges, ein gelingendes Leben ausmacht. Was ein gutes Leben ausmacht, verweist auf andere Fragen: Was ist der Mensch? Was ist Geschichte und wo geht sie hin? Wie kann man Leid, Sterben und Tod deuten? Das bedeutet: Werte verweisen auf die Frage, was ein gutes Leben ausmacht und diese Frage wiederum verweist auf Religion bzw. allgemeiner auf Weltanschauung, vielleicht sollte man besser „Lebensanschauung“ sagen. Und die sind recht unterschiedlich. Ich führe Ihnen statt vieler Worte einfach vier Bilder von „Straßenveranstaltungen“ vor Augen, wo Werte in die Öffentlichkeit getragen werden: Fronleichnamsprozession, Gewerkschaftsdemonstration, Gorbatschowprotest, Parade zum Christopher-Street-Day. Hier wird schon ein großes Werte- und Milieuspektrum erkennbar.



links: Prozession/Foto: Wolfgang Deike, © DEIKE PRESS Konstanz
rechts: Gorlebenprotest/Foto: Matthias Berg



links: Christopher Street Day, Stuttgart/Foto: Wolfgang Staibl, Stuttgart
rechts: „Gemeinsam für ein gutes Leben“ – Aktionstag der IG Metall am 5. September 2009

Damit lässt sich die Problemlage nun genauer beschreiben:

Werte haben eine Stärke und eine Schwäche – genauer: ihre Stärke ist ihre Schwäche.

- Werte sind starke und dichte Konzepte, weil sie mit der Identität von Menschen und Gemeinschaften und mit Sinn- und Deutungsmustern verbunden sind und daher orientierend und sinnstiftend sein können.
- Darin liegt zugleich ihr Problem: Die Deutungshintergründe werden in der modernen Gesellschaft nicht von allen geteilt. Werte sind deshalb nicht für alle verbindlich zu machen. Sie haben ein Begründungsproblem (z.B. Wert der Ehe).

Ich fasse zusammen:

1. Wir sind uns über den Wert von Werten an sich durchaus einig.
2. Wir sind uns auch über die meisten Werte einig.
3. Konflikte gibt es über die Reihung der Werte in konkreten Handlungssituationen und damit über das richtige Handeln in einer Situation.
4. Die Wertestruktur und -gewichtung ist abhängig von Weltanschauung und kulturellem Kontext.

Ich werde auf damit verbundenen Klärungs- und Abwägungsbedarf noch zurückkommen und will mich zunächst einmal der Frage zuwenden: Wie sieht es mit den Werten in unserer Gesellschaft aus?

2. Zur Lage der Werte

Ich will auf die Frage, wie es eigentlich um die gegenwärtige Wertsituation bestellt ist, nur anhand eines empirischen Zugangs eingehen. Verschiedene andere empirische Zugänge und Ansätze wären möglich und notwendig; etwa sind die Sinus-Milieus ein interessantes empirisches Instrument. Ebenso wären theoretische Konzepte zur Zeitdiagnose notwendig.

Den entsprechenden Abschnitt habe ich aus Zeitgründen aus dem Vortrag wieder herausgenommen. Insofern haben die nachfolgenden Ausführungen mehr exemplarischen Charakter.

2.1. Ein empirischer Zugang: Helmut Klages – Wertewandel und Wertsynthesen

Ich stelle Helmut Klages auch deshalb vor, weil in seinen Arbeiten ein deutlicher Lernprozess im Blick auf die Deutung der Veränderungen sichtbar ist und weil zweitens eine ursprünglich pessimistische Deutung einer sehr viel optimistischeren Interpretation Platz gemacht hat.

2.1.1. Seine ursprüngliche Konzeption

Klages unterschied bis Mitte bzw. Ende der 1980er-Jahre grundlegend zwei Wertegruppen: „Selbstzwang- und Kontrollwerte (oder, konzilianter ausgedrückt, Pflicht- und Akzeptanzwerte) und Selbstentfaltungswerte“ (Klages 1984: 17). Bei Trägern von Selbstzwang- und Selbstkontrollwerten sieht er ein „Einheitskonzept“ von Person und Gesellschaft durch die persönliche Identifizierung mit Tugenden, welche „sozial integrative“ Wirkungen haben.

Das Selbstwertgefühl ist durch ein Ethos bestimmt, „welches die Einordnung in eine Gemeinschaft, die Erfüllung autoritativ geltend gemachter Außenanforderungen und den eigenen ‚Einsatz‘ im Hinblick auf vorgegebene Zielsetzungen zum Maßstab der persönlichen Selbstbeurteilung werden lässt“ (Klages 1984: 27).

Im Gegensatz dazu kennzeichnet die Träger von Selbstentfaltungswerten eine Polarisierungskonzeption zwischen Selbst und gesellschaftlicher Umwelt. Dementsprechend besteht eine abwehrende Grundeinstellung gegenüber autoritativ geltend gemachten Außenanforderungen. Hoch bewertet werden Unabhängigkeit, Autonomie, Selbständigkeit und Kreativität sowie die Ideale der Emanzipation, Partizipation und Gleichbehandlung.

Die Richtung des Wertwandels verläuft von den – insgesamt schrumpfenden – Pflicht- und Akzeptanzwerten zu den – insgesamt expandierenden – Selbstentfaltungswerten hin. Durch den Trend des Wertwandels sieht Helmut Klages Systemfunktionen bedroht. Als bedenklich sieht er vor allem die generalisierte Abwertung systembezogener Ordnungsfunktionen an, die nicht unmittelbar auf den Schutz oder die Erweiterung der individuellen Freiheitssphäre gerichtet sind. So formuliert er 1984: „Der mit den

Selbstentfaltungswerten verknüpfte Akzeptanzmangel betrifft so betrachtet alle diejenigen sozialen Prozesse und Mechanismen, die gemeinhin – mit stabilisierender, ordnungserhaltender und ‚integrativer‘ Funktion – dem Bereich der ‚öffentlichen Interessen‘ zugeschrieben werden. Wo sich der aktuelle Wertewandel dezidiert durchsetzt, führt er also zur Indifferenz oder zur Unduldsamkeit im Hinblick auf vieles, was für das ‚Gemeinwohl‘ erforderlich ist“ (Klages 1984: 48).

Ab Ende der 1980er-Jahre verändert Klages seine Konzeption, indem er – die schon zuvor nicht recht konsistenten Selbstentfaltungswerte – ausdifferenziert: in eine hedonistisch-materialistische Konzeption vom Selbstentfaltung, konzentriert auf den eigenen Vorteil und den eigenen Genuss. Demgegenüber sieht er auch eine soziale und idealistische Konzeption von Selbstentfaltung, die eher auf Kreativität, soziales Engagement und politische Partizipation zielt.

Es ergeben sich also drei Wertmuster:

- **traditionelle Werte:** Akzeptanz vorgegebener Ordnungen und Gemeinschaften, Bereitschaft zu Ein- und Unterordnung, Bestreben nach Sicherheit im Rahmen dieser Ordnungen, Religion,
- **Hedonismus und Materialismus:** materielle Ausrichtung, Durchsetzungsfähigkeit, Orientierung am eigenen Vorteil und am Lebensgenuss,
- **Selbstentfaltung und Idealismus:** verbindet eine kritische Haltung gegenüber dem Alt-hergebrachten mit Spontaneität, Kreativität sowie mit sozialem und politischem Engagement.

Aus diesen drei Wertmustern bildet er fünf Personengruppen: Nämlich drei reine Gruppen sowie zwei Mischgruppen: Letztere bejahen entweder alle drei Werttypen deutlich („Aktive Realisten“) oder stimmen allen Werten nur gering zu („Resignierte“).

Klages Favoriten sind die *Aktiven Realisten*. Er setzt also auf keines der drei Wertmuster, sondern auf deren Verbindung, auf Wertsynthese. Und er sieht in der Wertsynthese auch den Haupttrend des Wertewandels. Wertegruppen, Werteblocks stehen sich heute nicht mehr unversöhnlich gegenüber, sondern die Verbindung von Werten, die früher als eher unvereinbar galten, prägen die persönlichen Wertmuster – gerade in der jüngeren Generation.

Dies hat damit zu tun, dass sich die Wertmuster früherer Generationen stärker in ideologischen Auseinandersetzungen entwickelt haben, die heute eine geringe Rolle spielen. Jugendliche bewerten heute Werte pragmatischer im Blick auf ihre Lebenssituation und ihre Lebensperspektive im Sinne dessen, welche Werte für sie dafür nützlich bzw. sinnvoll sind.

In diesem Sinn kommt dann Klages auch zu einer insgesamt sehr positiven Bewertung des Wertewandels. Die Wertsynthese, die insbesondere aber nicht nur die *Aktiven Realisten* prägt, repräsentiert „das spannungsreiche Persönlichkeitsprofil, das dem Menschen in Zukunft mehr und mehr abgefordert wird und zu dessen Realisierung es aller Voraussicht nach der von den Aktiven Realisten verkörperten ‚Wertsynthese‘ als mentaler Grundlage bedarf.“¹

Auf der Grundlage dieser Bewertung hält Helmut Klages einen Rollback der Werte weder für wahrscheinlich noch für nötig. Ein zurück zu den alten Werten hält er in der Tendenz sogar für schädlich.

Die strategische Frage, ob der Wertewandel die Zukunftsfähigkeit der Menschen unter den Bedingungen der Moderne stärkt, kann insoweit mit „Ja“ beantwortet werden.

¹ H. Klages: Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B 29/2001. S. 10.

3. Gesellschaftliche Wertkommunikation – wie viel Wertübereinstimmung braucht eine Gesellschaft, wie viel Differenz kann sie bzw. muss sie zulassen?

Ich will – in extremer Verkürzung – drei Idealtypen beschreiben.

3.1. Betonung der Differenz, des Widerstreits und der Uneindeutigkeit

Für diese Position steht vor allem die „Postmoderne“ mit Namen wie Jean-Francois Lyotard, Michel Foucault, Zygmunt Bauman etc. Ihre Position ist dadurch gekennzeichnet, dass sie Vielheit, Differenz und Uneindeutigkeit positiv werten, während sie eindeutigen Wertungen und Wahrheitsansprüchen begrenzenden, disziplinierenden und – im Extremfall – vernichtenden Charakter zusprechen. Zygmunt Bauman beschreibt die Moderne als „Gärtner“, der alles ausmerzt, was aus dem Rahmen fällt und die Ordnung stört.

Den großen Projekten, den großen „Erzählungen“ (den Religionen aber auch den profanen Fortschritts- und Vollendungskonzepten) setzen sie das Fragmentarische und Zersplitterte, das Uneindeutige und Subjektive entgegen.

Ich denke, dass diese Perspektiven und Deutungen bedenkenswert und inspirierend, jedoch in ihrem im Kern problematisch und widersprüchlich sind.

Die Wertschätzung der Vielheit setzt doch zumindest darüber Einigkeit voraus, dass diese Vielheit wertzuschätzen ist. Einigkeit muss auch darüber bestehen, wie mit der Vielheit der Meinungen, wie mit anders Denkenden und anders Lebenden umzugehen ist und wie angesichts von Vielheit und Differenz gemeinsame Entscheidungen getroffen und gemeinsame Institutionen und Strukturen geschaffen werden können.

Vielheit kann also nicht das letzte Wort der Konzeption sein. Die Stärkung von Vielheit braucht einen Einheitskern, in dem die Vielheit zusammenkommt. Sie braucht zumindest einen Konsens über den Umgang mit Differenz.

3.2. Betonung von Gemeinschaft, Gemeinsamkeit und Wertekonsens

Diese Gegenposition betont die Bedeutung von gemeinsamen Überzeugungen und Werten innerhalb einer Gesellschaft oder Gemeinschaft und setzt auf möglichst viel Gemeinsamkeit in Weltdeutung, Lebensstil und Kultur. Die Gemeinsamkeit ermöglicht das Zusammenleben und die Ausbildung von Identitäten. Für diese Position steht unter anderem der Kommunitarismus.

Die Betonung der Notwendigkeit von Konsens und Gemeinsamkeit ist aber nicht nur dem Kommunitarismus eigen, sondern steht traditionell auch dem Gesellschaftsverständnis monotheistischer Religionen nahe. Die *eine* Religion soll die gemeinsame Grundlage von Gesellschaft sein.

Diesen Positionen ist also insgesamt ein breiter Wertekonsens wichtig. Er wird als grundlegend erachtet. Im Extremfall läuft dies auf die Vorstellung einer religiös oder weltanschaulich homogenen Gesellschaft hinaus.

Diese Position hat insofern die Problematik, dass in ihr Freiheit bedroht sein kann, wenn die Konsenserfordernisse zu weitgehend gedacht werden. Zugleich entstehen, wenn Gesellschaft so integralistisch gedacht wird, Spaltungs- bzw. Gewaltpotenziale in der Gesellschaft. Denn Wertdifferenzen oder religiöse Differenzen bedrohen die Möglichkeit des Zusammenlebens – wie in der abendländischen Geschichte die Konfessionskriege ja sehr deutlich gemacht haben.

Als Konsequenz ziehe ich daraus die Folgerung, dass Einheit nicht das letzte Wort haben kann. Wir müssen – gerade in modernen Gesellschaften – lernen, mit Differenzen zusammen-zu-leben.

3.3. Konzentration auf einen Einheitskern, der Verschiedenheit und Differenz ermöglicht

Die Notwendigkeit eines Einheitskerns, der Verschiedenheit und Differenz ermöglicht, wird vor allem im Rahmen – nicht liberalistischer – liberaler Positionen zum Ausdruck gebracht. Für sie stehen Namen wie Jürgen Habermas und John Rawls. Sie unterscheiden Grundlagen des Zusammenlebens, über die wir uns einig sein

müssen von weiteren Vorstellungen, die für die Lebensführung bestimmter Gruppen bedeutsam sind und unterschiedlich sein können.

In den Grundlagen des Zusammenlebens geht es um das, was wir unbedingt voneinander erwarten müssen und worauf wir uns verlassen dürfen. Es geht um die Frage, wo die Rechte und die Lebensmöglichkeiten anderer verletzt werden, so dass ihnen Unrecht zugefügt wird. In diesen Grundlagen, die die Integrität und Lebensmöglichkeiten sichern, müssen wir uns einig sein; in anderen Fällen ist Verschiedenheit möglich, ja sie muss zugelassen werden, um nicht Unrecht zu begehen.

In der Tat scheint mir erst diese letztere Konzeption hinreichend für das Verständnis des Wertelernens. Sie kann verdeutlichen, dass es in den Prozessen des ethischen Lernens nicht nur wichtig ist, Werte zu internalisieren, sondern dass es auch darauf ankommt, die Grenze zwischen dem, was wir unbedingt voneinander erwarten können und müssen und dem, was wir als Konzeptionen des guten Lebens frei geben können und müssen, zu verstehen und ethisch argumentativ begründen zu können. Insofern gehört zum ethischen Lernen auch die Fähigkeit, reflektiert mit Wertedifferenzen und -konflikten umgehen zu können.

4. Wertelernen

Wiederum in idealtypischer Vereinfachung sollen nachfolgend drei grundlegende Vorstellungen, wie man Wertelernen konzipieren kann, dargestellt werden. Weitere Konzepte wären möglich.

4.1. Drei Grundkonzepte ethischen Lernens

4.1.1. Wertübertragung¹

Das Konzept der Wertübertragung geht von vorgegebenen Werten aus, die in geeigneter Weise an Schüler vermittelt werden sollen. Es geht also um eine gesteuerte Vermittlung eines vorgegebenen Wertesatzes.

Dieses viel zu einfache – leider m.E. auch viel zu verbreitete – Vorstellungsmodell weist zwei grundlegende Schwachpunkte auf.

- a) Es ist nicht in der Lage, eine Antwort zu geben, welche Werte an die Schüler vermittelt werden sollen, wer sie aussucht und woher die Legitimation für diese Auswahl kommt.
- b) Der pädagogische Prozess selbst ist sehr asymmetrisch konzipiert und sehr einseitig gedacht. Die Eigentätigkeit und Eigenständigkeit der Lernenden wird weitgehend ausgeblendet. Behavioristische Lernkonzepte liegen besonders nahe.
- c) Damit hängt als weiteres Problem zusammen, dass den Jugendlichen keine Instrumente an die Hand gegeben werden, um mit Wertepluralität und mit Wertkonflikten umgehen zu können.

Für eine einheitliche, vormoderne Gesellschaft mag ein solches Konzept des Wertelernens vorstellbar sein. Für eine moderne und in sich plurale Gesellschaft ist dieses Modell unterkomplex und auch in ethischer Hinsicht problematisch, weil sein ethisches Konzept zu einfach und unter Umständen sogar fundamentalistisch ist.

Das schließt allerdings nicht aus, dass in bestimmten Lebensaltern ein solches Konzept der Wertvermittlung durchaus angemessen ist. Moralisches Lernen und Werteerziehung finden zunächst einmal in einem bestimmten Wertekontext statt, der gesellschaftlich vorgegeben ist. Wir können an die Familie denken, in der die ersten Prozesse der Werterziehung stattfinden. Diese stellt eine Wertewelt dar und das Kind wächst in diese Wertewelt hinein. Die Eltern versuchen dem Kind ihre Werte nahe zu bringen und zu vermitteln. Insofern ist in diesem Modell also durchaus richtig, dass es eine vorgegebene soziale Gemeinschaft mit ihren Werten gibt und Werteerziehung auch das Hineinwachsen in diese Gemeinschaft mit ihren Werten bedeutet. Wir können Berechtigung und Grenzen dieses Gedankengangs allerdings erst auf der Grundlage eines differenzierteren Konzepts des Wertelernens diskutieren, das ich als drittes Modell vorstelle.

¹ vgl. dazu Ziebertz, Hans-Georg: *Ethisches Lernen*. In: Georg Hilger u.a., *Religionsdidaktik*. 2. Aufl. München 2003, 402–419

4.1.2. Werterhellung

Das Konzept der Werterhellung ist eine direkte Alternative zum Modell der Wertübertragung. Es geht nicht von bestehenden Werten und Normen aus, die von Jugendlichen internalisiert werden sollen, sondern von den Werten, die Heranwachsende verinnerlicht haben.

Jugendliche sollen lernen, über ihre eigenen Werte und Werttraditionen nachzudenken und über den Weg einer biografischen Reflexion zu mehr Wertklarheit zu kommen.

Zielsetzung der Werterhellung ist, Werte ans Licht zu heben und einer Bearbeitung zugänglich zu machen, um sie nach einer Reflexion „im Licht von heute“ entweder zu bestätigen, zu korrigieren oder zu verwerfen und neu zu wählen. Das, was als Ergebnis früherer Wertübertragung angesehen werden kann (Internalisierung von Werten), wird durch die Werterhellung biografisch rekonstruiert und problematisiert. Ziel ist das Aufspüren von Konsistenzen und Inkonsistenzen im Wertempfinden entlang der eigenen Biographie zwischen „früher“ und „jetzt“. Gefragt wird, ob sich die erworbenen Werthaltungen mit dem aktuellen Bewusstsein und dem aktuellen Befinden in Einklang befinden. Methodisch geht es also um den Prozess des „Auftauens“ erworbener Werte, dem „Sich-Einlassen“ auf eine neue Wahl- und Entscheidungssituation und schließlich dem „Einfrieren“ der neuen Haltung.

Diese reflektierende Klärung der eigenen Wertvorstellungen – die insofern sehr stark auf die Eigentätigkeit der Heranwachsenden setzt – soll durch ein klärendes Nachfragen der Lehrerin und des Lehrers, durch Fragebogen, Wochenrückblicke etc stimuliert werden.

Dieses Modell hatte in den 1970er- und 1980er-Jahren in den Vereinigten Staaten einen Boom. Es ist natürlich gerade für eine liberale und plurale Gesellschaft von besonderer Attraktivität. Es vermeidet viele Probleme der Wertübertragung, hat aber mindestens so viele eigene.

Das Grundproblem ist, dass ihm ein ausgesprochen relativistisches, ja subjektivistisches ethisches Konzept zugrunde liegt. Werte werden gewissermaßen danach bestimmt, ob sie zu ei-

nem passen, mit positiven Gefühlen einhergehen und in sich konsistent sind. Jugendliche sollen durch die Herstellung einer Einheit von Denken, Fühlen und Handeln ihre persönliche Identität finden und stabilisieren.

Wertklärung nach dem Ansatz von Raths und Co-Autoren unterscheidet letztlich nicht deutlich zwischen fundamentalen moralischen Problemen und eher trivialen Problemen persönlicher Neigung und liefert keine Kriterien für Klärung von Recht und Unrecht. Moralische Fragen werden Geschmacksfragen angeglichen.

4.1.3. Entwicklung moralischer Urteils- und Argumentationsfähigkeit

Das auf Lawrence Kohlberg zurückgehende Konzept ist sicherlich das Konzept, das in der Theorie der moralischen Entwicklung und der moralischen Bildung seit 20 Jahren die größte Aufmerksamkeit einnimmt und intensiv diskutiert wird.

Ich kann es Ihnen nur in äußerster Verknappung skizzieren: Kohlberg geht davon aus, dass moralische Urteilsfähigkeit sich einem Entwicklungsprozess verdankt.

Moralische – aber auch kognitive – Entwicklung kann man sich sehr vereinfacht so vorstellen:

Aus unseren Erfahrungen mit der natürlichen Umwelt und der sozialen Mitwelt entwickelt sich eine kognitive Struktur. In diese Struktur sortieren wir weitere Erfahrungen ein und machen sie dadurch reicher und vielfältiger. Manchmal gibt es aber auch Erfahrungen, die sich nicht mehr in diese bisherige Struktur einpassen lassen, so dass sie diese sprengen. Sie zwingen zur Weiterentwicklung der Struktur, die ein höheres Niveau erreicht, und zwar so, dass sowohl die alten Erfahrungen als auch die neuen Erfahrungen im Rahmen dieser Struktur gedeutet werden können. Von der neuen Denkstruktur aus, kann man auch die Leistungsfähigkeit und das Unge-nügen der alten Struktur erkennen und benennen und ist deswegen – im Grundsatz – davor gefeit, auf die alte Struktur zurückzufallen, weil man deren Grenzen erkannt hat.

Wenn man nun im pädagogischen Prozess will, dass die Denkstrukturen des Kindes und des Jugendlichen reifer, komplexer und das heißt hö-

herwertiger werden, dann muss man dem Kind – allerdings altersangemessen seiner bisherigen Struktur entsprechend – neue Erfahrungen ermöglichen, die die bisherige Struktur sprengen und zu ihrer Reorganisation auf einem höheren Niveau zwingen.

Das heißt auch, dass moralische Entwicklung nicht einfach von selbst erfolgt und auch nicht geschieht, indem man immer mehr Werte an die Heranwachsenden heranträgt, sondern indem sie mit neuen, komplexeren moralischen Herausforderungen bzw. Argumentationsfiguren in Berührung kommen und so lernen, differenzierter und reflektierter moralisch zu argumentieren und zu urteilen.

Kohlberg benennt drei Ebenen moralischer Urteilsfähigkeit, die er noch weiter differenziert. Sie können jeweils nicht vor einer bestimmten Altersstufe erreicht werden, weil sie auch auf kognitive und andere Fähigkeiten angewiesen sind. Aber sie werden nicht notwendig überhaupt bzw. mit einem bestimmten Alter erreicht.

- Präkonventionelle Ebene: Orientierung an Gehorsam, an Belohnung und Strafe. Man tut Dinge nicht, weil man sonst bestraft wird.
- Konventionelle Ebene: Konformität und Loyalität gegenüber den Regeln und Überzeugungen der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft, zu der man gehört. Regeln begründen sich von der Gemeinschaft her und werden von der Gemeinschaft übernommen.
- Postkonventionelle Ebene: Orientierung an moralischen Prinzipien, an denen sich auch die Regeln der Gemeinschaft messen lassen müssen. Die Regeln der eigenen Gemeinschaft werden so kritisierbar.

In diesem Modell wird deutlich, dass ethisches Lernen ein Prozess ist, der eine aktive Tätigkeit der Heranwachsenden fordert. Sie sind es, die in moralisch relevanten Situationen – und nicht zuletzt in moralischen Konflikten – moralisches Urteilen lernen, ihre moralische Unterscheidungsfähigkeit verfeinern und ihre Argumentationsfähigkeit verbessern. Ethisches Lernen entwickelt sich in Kommunikationen und Interaktionen.

Es zeigt sich jetzt auch: Ethisches Lernen kann nicht im Sinne einfacher Wertübertragung konzipiert werden. Sondern im Idealfall geht es darum, dass die Heranwachsenden *gegenüber* den an sie herangetragenen Werten eine Urteilsfähigkeit gewinnen und sie im Lichte von grundlegenden moralischen Prinzipien bewerten können.

Nur auf diese Weise haben sie auch ein ethisches Instrumentarium an der Hand, um mit Wertkonflikten – etwa zwischen unterschiedlichen Milieus – umgehen zu können.

4.2. Ziele ethischer Erziehung (in der Schule und anderswo) im Anschluss an Karl Ernst Nipkow

Ich will, bevor ich zum Schluss komme, im Anschluss an den evangelischen Religionspädagogen Karl Ernst Nipkow noch auf drei Zielebenen ethischer Erziehung eingehen, die nicht exklusiv für die Schule – aber doch auch für sie gelten.

4.2.1. Einübung von Moral – erste Ebene

Auf dieser Ebene treten konkrete Ziele vor Augen. Hier geht es primär um die Vermittlung erwünschter und praktizierter Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen, bei denen Wertvorstellungen eine Rolle spielen.

Diese Ebene der Einübung in konkrete Haltungen und Handlungsweisen ist sicherlich berechtigt und auch für die Schule unverzichtbar. Ihr letztlisches Ungenügen wurde bereits dargelegt.

4.2.2. Reflexion und Begründung von Moral – zweite Ebene

Die zweite Zielebene betrifft den Bereich der Reflexion und Begründung von Moral. Hier geht es um Rechenschaftsabgabe über Herkunft, Gewichtung und Begründung von moralischen Konzepten. Hier kommt der Gedanke zur Geltung, dass ethische Erziehung reflexiven und diskursiven Charakter haben muss, so dass sie die Bedingungen einer ethischen „Bildung“ erfüllen und zur kritischen und selbstkritischen ethischen Urteilsbildung beitragen kann.

Gerade Moral ist darauf angewiesen, dass wir nicht nur tun, was wir immer schon getan haben, oder was uns gesagt wird, sondern dass wir nach dem Grund und nach der Begründbarkeit fragen. Dieses Nachfragen nach der Moral

ist nicht der Anfang vom Ende der Moral (dies nur, wenn man Moral mit Disziplin und Fügsamkeit gleichsetzt), sondern der Anfang moralischen Denken und Handelns und einer moralischen Welt.

Autorität hat in diesem Kontext durchaus einen Platz, wenn Autorität nicht als letzter Moralgrund verstanden wird, sondern als ein Vertrauensvorschuss, weil man darauf setzt, dass argumentativ gegebene Anordnung und Anweisungen auch autoritativ gedeckt werden können und auch immer wieder gedeckt werden.

4.2.3. Umgang mit Dissens und die Gewinnung von Konsens – dritte Ebene

Auf der dritten Ebene der Ziele geht es um den Umgang mit Dissens und die Gewinnung von Konsens. Der Wertewandel und Wertepluralismus in der modernen Gesellschaft erfordert den Umgang mit ethischen Differenzen und letztlich auch mit ethischen Uneindeutigkeiten. Es bleibt das Spannungsfeld zwischen der einen Ethik, die notwendig ist, um grundlegenden Anforderungen des Umgangs miteinander gerecht zu werden, einerseits, und der Vielfalt der Ethiken im Sinne unterschiedlicher Konzepte des guten Lebens andererseits.

Die Situation von Pluralität und Dissens fordert die Bereitschaft, auf die Gegenseite zu hören, den moralischen Gehalt anderer Positionen ernsthaft zu wägen und wertschätzen zu wollen und andere Menschen in ihrer Gleichheit, Freiheit und Menschenwürde zu achten und sie anzuerkennen. Sie fordert mithin Toleranz.

Erziehung zu Toleranz zielt auf nicht auf Gleichgültigkeit und Relativismus, die selbst Unrecht gelten lassen. Toleranz ist ein moralisch starker Wert, der das Unrecht der Nicht-Anerkennung der Anderen erstens meidet und zweitens bekämpft. Die Toleranz ist kein Feigenblatt, hinter dem sich moralische Indifferenz und intellektuelle Schwäche verbergen.

5. Schluss: Wo sind die Werte? Und wie kommen sie dahin?

Ich komme zum Schluss und versuche den Ertrag zu bündeln:

- Werteorientierte Entwicklung ist mehr als die **Übertragung von Werten** auf Kinder und Jugendliche. Auch wenn das Kennenlernen und Hineinwachsen in eine Wertewelt dazugehört, so geht es doch primär um die Fähigkeit, Werte bewerten und moralisch urteilen zu können. Zur Wertekompetenz gehört auch die Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit Wertedifferenz. Unsere Gesellschaft und Kultur ist erstens durch bestimmte Werte gekennzeichnet; mindestens so sehr – man kann auch sagen als Teil davon – gehört zweitens zu den Errungenschaften des Abendlandes, die mit dem Christentum (und zeitweise auch gegen das Christentum) erkämpft wurden, das Recht und die Legitimität von Wertedifferenz.
- Werteorientierte Entwicklung ist mehr als die Übertragung von Werten **auf Kinder und Jugendliche**. Es geht nicht nur um die Internalisierung von Werten, sondern auch um deren Institutionalisierung. Werte stecken in den Strukturen unseres Bildungssystems; und wenn man eine Werteinitiative startet, muss man auch über diese Werte nachdenken. Etwa: Wie geht man mit der – unausweichlichen, aber oft in die Heimlichkeit abgedrängten – Selektions- und Platzierungsfunktion des Bildungssystems und ihren Konkurrenzwerten um und wie vereinbart und verbindet man sie mit den sozialintegrativen Wertkomplexen? Oder auf der Ebene der Organisationen des Bildungssystems, den einzelnen Schulen und Einrichtungen: Welche Kultur des Umgangs praktiziert die einzelne Schule (oder andere Bildungsstätte) im Rahmen des Bildungssystems und welche Werte bringt die Schulkultur zum Ausdruck?
- Werteorientierte Entwicklung bedeutet die **Übertragung von Verantwortung** auf Kinder und Jugendliche. Ich will es im Anschluss an Helmut Klages sagen: Wenn wir den aktiven, verantwortungsbewussten und sozialintegrativen Persönlichkeitstypus mit seinen Wertsynthesen fördern wollen – für Klages ist dies vor allem der „Aktive Realist“ –, dann müssen

wir schon Heranwachsenden Räume verantwortlicher Eigengestaltung geben. Vor allem dort, wo Gestaltungs- und Verantwortungsräume sind, entwickeln sich – wie Klages zeigen kann – auch die entsprechenden Werte und Persönlichkeiten. Die Betonung der Pflichtwerte ebenso wie die Dominanz hierarchischer Strukturen kann gerade Verantwortung nicht befördern und behindert empirisch nachweisbar die Entwicklung von Engagement, Freiwilligendienste und Ehrenamt. Es nützt auch nichts, Eigenverantwortung als wünschbare Tugend zu beschwören, wenn es nichts zu verantworten gibt als die pflichtbewusste Ausführung und Ausfüllung von Vorgaben.

Werteorientierte Entwicklung ist deshalb ein gemeinsamer Prozess von Lehrenden und Lernenden, die ihre Lernprozesse und ihren Lernort gestalten, und nicht ein einseitiger Vermittlungsprozess. Werteorientierte Entwicklung ist so auch ein Prozess der Co-Evolution von Strukturen und Persönlichkeiten, die interagieren. Es hängt von den Strukturen des Bildungssystems und seiner Organisationseinheiten vor Ort ab, welche Werte im Bildungsprozess Platz haben und welche nicht.

Ich ende – pädagogisch vielleicht ungünstig – mit einem Beispiel, wie man es nicht machen sollte. Ein Lehrer sagte: Wir haben so viel Konflikte an unserer Schule, wir kommen gar nicht zur Wertevermittlung. Wenn nicht in den Konflikten – wann dann? Ethisches Lernen ist keine „Schön-Wetter-Veranstaltung“, sondern gerade Lernen an den Konflikten und bei der Suche nach Konfliktlösungen.

Bernhard Laux

Prof. Dr. Bernhard Laux ist Professor für Theologische Anthropologie und Werteorientierung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg. Er hielt diesen Eröffnungsvortrag zum Projekt „Eine wertelose Gesellschaft ist wertlos“ am 15. Februar 2008 im Katholisch-Sozialen Institut in Bad Honnef.

LITERATUR

Dem Beitrag liegt das ursprünglich nicht für eine Veröffentlichung konzipierte Vortragsmanuskript zugrunde; im Text fehlen deswegen Quellen- und Literaturangaben weitgehend. Wichtige Quellen und Literatur sind:

Eid, Volker: Art. „Wert“. In: Bernhard Stoeckle (Hg.): Wörterbuch Christlicher Ethik. Freiburg: Herder 1975, 270–275.

Habermas, Jürgen: Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen. In: Ders.: Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt/M. 1988, 153–186

Hurrelmann, Klaus (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main 2006 (Shell-Jugendstudie 15)

Klages, Helmut : Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 29 / 2001, 7–14.

Klages, Helmut u.a. (Hg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt/Main 1992

Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M 1995

Laux, Bernhard: Wert der Werte. Zur Bedeutung und Tragfähigkeit des Wertkonzepts in der pluralen Gesellschaft. In: Stimmen der Zeit 220 (2002), 507–518

Laux, Bernhard: Exzentrische Soziallehre. Zur Präsenz und Wirksamkeit christlichen Glaubens in der modernen Gesellschaft. Münster: Lit 2007

Lind, Georg: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis der moralischen und demokratischen Bildung. München 2003

Nipkow, Karl Ernst : Ziele ethischer Erziehung heute. In: Gottfried Adam und Friedrich Schweitzer (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen, 1996, 38–61.

Wildfeuer, Armin G. : Werte/Wertediskussion. In: Lexikon der christlichen Demokratie in Deutschland. Paderborn 2002, 684f .

Ziebertz, Hans-Georg : Ethisches Lernen. In: Georg Hilger u.a., Religionsdidaktik. 2. Aufl. München 2003, 402–419.