



**Bärbel Kopp / Steffi Schieder-Niewierra /
Andreas Tabbert (Hrsg.)**

Wertebildung im Lehramtsstudium

Beiträge aus Wissenschaft, Forschung und Schulpraxis

Bärbel Kopp / Steffi Schieder-Niewierrra / Andreas Tabbert (Hrsg.)

Wertebildung im Lehramtsstudium

Bärbel Kopp / Steffi Schieder-Niewierra /
Andreas Tabbert (Hrsg.)

Wertebildung im Lehramtsstudium

Beiträge aus Wissenschaft, Forschung
und Schulpraxis

Erlangen
FAU University Press
2024

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.

Autoren-Kontaktinformation:

Bärbel Kopp, FAU ([ROR https://ror.org/oof7hpc57](https://ror.org/oof7hpc57))

Steffi Schieder-Niewierrra, FAU ([ROR https://ror.org/oof7hpc57](https://ror.org/oof7hpc57))

Andreas Tabbert, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
([ROR https://ror.org/oia44gd51](https://ror.org/oia44gd51))

Bitte zitieren als

Kopp, Bärbel, Schieder-Niewierrra, Steffi, Tabbert, Andreas (Hrsg.). 2024.
*Wertebildung im Lehramtsstudium. Beiträge aus Wissenschaft, Forschung
und Schulpraxis*. Erlangen: FAU University Press.

DOI: 10.25593/978-3-96147-746-3

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.
Die Rechte an allen Inhalten liegen bei ihren jeweiligen Autoren.
Sie sind nutzbar unter der Creative-Commons-Lizenz BY.

Der vollständige Inhalt des Buchs ist als PDF über OPEN FAU
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg abrufbar:
<https://open.fau.de/home>

Umschlagbild: Arthimedes/Shutterstock.com. Bild unter Lizenz von Shutterstock.com verwendet.

Verlag und Auslieferung:

FAU University Press, Universitätsstraße 4, 91054 Erlangen

Druck: docupoint GmbH

ISBN: 978-3-96147-745-6 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-96147-746-3 (Online-Ausgabe)

DOI: 10.25593/978-3-96147-746-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort <i>Anna Stolz, MdL, Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus</i>	1
Editorial: Wertebildung im Lehramtsstudium <i>Bärbel Kopp, Steffi Schieder-Niewierrra und Andreas Tabbert</i>	5
Werte bilden – ein unverzichtbares Ziel im Lehramtsstudium Kommentierung aus didaktischer Perspektive <i>Sabine Anselm</i>	9
Werte in Lehrplänen Eine empirische Studie am Beispiel Bayerns <i>Martina Osterrieder und Annette Scheunpflug</i>	29
Wertebildung und bildungspolitisch-pädagogisches Wollen. Entwicklung der Wertebildung in Lehrplänen der Volksschuloberstufe und der Hauptschule ab 1945 <i>Thomas Heiland</i>	41
Werte- und Medienbildung in der Schule – endlich ein erfolgreiches Tandem? <i>Ines Hensch und Hannes Großhauser</i>	55
Fachspezifische demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht. Ein Kurzüberblick <i>Tabea Kretschmann</i>	69
Bunt, bunt, bunt sind alle meine Kleider – Vielfalt braucht Vielfalt. Überlegungen zur diversitätssensiblen Lektüreauswahl <i>Eva Hammer-Bernhard</i>	85

Konstruktion von Geschlecht durch Kinderkrimiserien. Eine Gelegenheit zur Wertereflexion <i>Sophie Schuhmacher</i>	101
Menschen- und Kinderrechte als Leitnormen schulischer Wertebildung. Grundlagen und Konzeption eines Seminarangebots für Lehramtsstudierende <i>Manfred L. Pirner und Franziska M. Trefzer</i>	113
Werte haben ihren Preis <i>Hans Mendl</i>	125
Sinnfluencerinnen und Sinnfluencer im Religionsunterricht. Wertebildung an und mit Biografien in digitalen Welten <i>Rudolf Sitzberger</i>	137
Service Learning als Beitrag zur Wertebildung von Studierenden <i>Petra Hiebl, Claudia Leitzmann und Daniel Oelbauer</i>	149
Lehrkräftebildung braucht Werte. Für eine nachhaltige und systematische Implementierung der Wertebildung im Lehramtsstudium <i>Thomas Gottfried</i>	161
Werteerziehung als Unterrichtsbasis – Möglichkeiten der Umsetzung. Ein Seminarkonzept für die universitäre Lehrkräftebildung <i>Dorothea Kessler-Schnupp und Markus Paus</i>	175
Demokratische Unterrichts- und Schul- entwicklungsprozesse stärken. Rahmenbedingungen, Modell, Praxisbeispiele <i>Elisabeth Demleitner</i>	193

Vorwort

Anna Stolz, MdL, Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus

Ein Ort, an dem Werte lebendig werden

Bei meinen Schulbesuchen erlebe ich Schülerinnen und Schüler, die Antworten suchen auf die Herausforderungen unserer Zeit: Mit Upcycling-Projekten oder nachhaltigen Schülerfirmen setzen sie sich für eine lebenswerte Umwelt ein, bei Projekten gegen Rassismus oder im Einsatz für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die aus der Ukraine geflüchtet sind, zeigen sie Empathie und Solidarität. Sie setzen sich ein für eine gute Klassengemeinschaft und für einen respektvollen Umgang mit den Lehrkräften und der ganzen Schulfamilie. Sie engagieren sich gegen Cybermobbing und für ein respektvolles Verhalten im Netz oder für Partizipation bei der Gestaltung des Schulalltags. All das zeigt: Werthaltungen und Wertefragen sind in Unterricht und Schulleben immer gegenwärtig.

Schule ist ein Ort, an dem Werte lebendig werden, denn an unseren Schulen wird die Frage nach individuellen und gesellschaftlichen Werten ganz konkret. In der Schule zeigt sich Gesellschaft im Kleinen, mit all ihren Konfliktlinien, mit Gemeinschafts- und Partikularinteressen. Aber Schule ist gleichzeitig ein geschützter Raum. Hier besteht im Besonderen die Chance, ein respektvolles Miteinander einzuüben, das sich auch auf andere Lebensbereiche der jungen Menschen überträgt. Jugendliche nehmen ihre Wertvorstellungen in ihren außerschulischen Alltag mit, etwa beim ehrenamtlichen Engagement im Sportverein, einer Jugendgruppe oder bei der freiwilligen Feuerwehr.

Junge Menschen suchen nach einem Wertefundament, das ihre persönlichen Werte mit den Gemeinschaftswerten in Balance bringt. Jede Generation muss für sich neu definieren, welche Werte zentral für eine demokratisch verfasste Gesellschaft sind und welche Werte zu einem gelingenden Leben beitragen. Wertebildung ist deshalb ein Grundpfeiler für die Persönlichkeitsbildung junger Menschen und für das Heranreifen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern. Unsere Lehrkräfte leiten diesen Lernprozess in der Schule an und kommen mit ihren Schülerinnen und Schülern über Werte ins Gespräch. Deshalb ist es entscheidend, dass die Wertebildung für Lehrkräfte schon im Studium, der ersten Phase der Ausbildung, einen zentralen Platz einnimmt.

Die Rolle der Lehrkraft bei der Wertebildung unterscheidet sich von der Rolle der Lehrkraft in anderen Unterrichtssituationen. Lehrkräfte sind bei der Wertebildung vor allem Moderatorinnen und Moderatoren gemeinsamer Dialogprozesse zur Wertefindung. Dabei ist die Lehrkraft besonders als Kommunikatorin oder Kommunikator gefragt. Sie kann Impulse geben und Diskussionen anregen, aber sie sollte sich auch im richtigen Augenblick zurücknehmen und den Schülerinnen und Schülern die Gesprächsführung überlassen und so einen Diskursraum eröffnen – altersgerecht, vorurteilsfrei und ohne erhobenen Zeigefinger. Denn Werte kann man nicht vermitteln wie eine Fremdsprache oder mathematische Formeln. Eine Lehrkraft sollte den Schülerinnen und Schülern vielmehr Erfahrungsräume eröffnen, in denen sie Werte für sich erleben können. So geht für mich Wertebildung auf Augenhöhe.

Gleichzeitig können und sollen Lehrkräfte Haltung zeigen und zu gesellschaftlichen Themen Stellung beziehen, denn sie haben eine wichtige Vorbildfunktion, wenn es darum geht, die Werte unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung vorzuleben. Dies gilt besonders für die Werte, die wir als „Verfassungskern“ bezeichnen, Werte wie die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Gleichberechtigung von Mann und Frau oder die Glaubens- und Religionsfreiheit. Diese Werte sind unverhandelbar. Als Lehrkraft diese Vorbildfunktion so zu erfüllen, dass sie den Diskurs fördert, ohne dabei beliebig zu werden, ist eine zentrale Herausforderung in der Wertebildung. Dafür braucht es ein stabiles Wertefundament, Persönlichkeit und die Kenntnis über die zentralen Wertedebatten in unserer Gesellschaft. Leitplanken wie der Beutelsbacher Konsens bilden einen wertvollen didaktischen Rahmen, in dem sich Lehrkräfte bei der Wertebildung bewegen können.

Der Auftrag zur Wertebildung ist ein Auftrag an die gesamte Schulfamilie. „Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (Art. 131 BayVerf). Um diesen Verfassungsauftrag umzusetzen, haben wir die Wertebildung als fächer- und schulartübergreifendes Erziehungs- und Unterrichtsziel in allen Lehrplänen fest verankert. Die Chancen einer gelingenden Wertebildung liegen aber nicht nur im Unterricht, sondern auch in außerunterrichtlichen Projekten und in Schulentwicklungsprozessen sowie im werteorientierten Verhalten einzelner Personen: der Schulleitung, der Lehrkräfte und natürlich auch der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und des pädagogischen Personals. Hierbei spielt die wertschätzende Kommunikation eine zentrale Rolle. Lehrkräfte, die empathisch, offen und lösungsorientiert kommunizieren, gestalten eine ehrliche und angstfreie Gesprächsatmosphäre, in der sich Wertedebatten gut entfalten können.

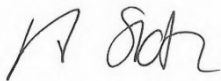
Im Rahmen der Initiative „Werte machen Schule“ hat die Bayerische Staatsregierung in den letzten Jahren Mitglieder der Schulfamilie zu Profis in Sachen Wertebildung gemacht. Wir haben bisher rund 350 Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Jahrgangsstufe aus ganz Bayern zu Wertebotschafterinnen und -botschaftern ausgebildet. Die Jugendlichen starten an ihren eigenen Schulen kreative Projekte zum Thema Werte und geben ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Impulse für eine von gegenseitigem Respekt geleitete Kommunikation. Sie gründen Werte-AGs und leisten so einen Beitrag zur Verstetigung der Wertebildung an ihrer Schule. Die Erfahrungen haben gezeigt: Wertebildung im Peer-to-Peer-Ansatz gelingt besonders gut.

Eine weitere tragende Säule der Initiative „Werte machen Schule“ sind unsere rund 100 Wertemultiplikatorinnen und -multiplikatoren. Als Expertinnen und Experten für die Wertebildung unterstützen sie die Schulen bei der wertebasierten Schulentwicklung, halten Vorträge, leiten Fortbildungsangebote, regen Wertevereinbarungen und Schulverfassungen an oder unterstützen die Schulleitungen bei einer werteorientierten Führung.

Gut ausgebildete Lehrkräfte bringen die Wertebildung an Bayerns Schulen maßgeblich voran. Mit dem wissenschaftlichen Thementag „Wertebildung im Lehramtsstudium“ wurden Impulse gegeben, um die wissenschaftliche Forschung einem breiteren Publikum aus Wissenschaft, Schule und Schulverwaltung vorzustellen und Fachwissenschaft und Schule noch stärker miteinander in Dialog zu bringen. Das kommt auch unseren Studierenden zu Gute! Ich freue mich sehr, dass Dozentinnen und Dozenten, Lehrkräfte und Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsichten aus ganz Bayern an

die Friedrich-Alexander-Universität nach Nürnberg gekommen sind, um sich über den aktuellen Forschungsstand in der Wertebildung auszutauschen. Die interessanten und facettenreichen Beiträge dieses Tagungsbandes zeigen, wie breit die Forschungsprojekte an den Universitäten aufgestellt sind: von Fragen der Geschlechtergerechtigkeit über Kinder- und Menschenrechte bis hin zur Mediendidaktik.

Ich danke allen, die den wissenschaftlichen Thementag zu einem Erfolg gemacht haben. Insbesondere danke ich Frau Vizepräsidentin Prof. Dr. Bärbel Kopp und ihrem Team vom Lehrerbildungszentrum der FAU Erlangen-Nürnberg für die erfolgreiche Organisation der Tagung und die Herausgabe dieses Tagungsbandes. Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich viel Freude bei der Lektüre und viele neue Impulse für die weitere Forschungsarbeit und für die schulische Praxis.



Anna Stolz

Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus

Wertebildung im Lehramtsstudium

Was Werte sind, welche Werte für unsere Gesellschaft grundlegend sind, wie wandelbar Werte sein müssen und wie Werte gelebt werden: Darauf geben Individuen individuelle Antworten, aber eine demokratische Gesellschaft braucht auch verbindende und verbindliche gemeinsame Werte. Dabei stellt sich rasch die Frage, um welche Werte es sich handelt. Wie kommen sie zu Stande, wer legt sie fest und wie zeitlos bzw. zeitgeistabhängig dürfen, sollen, müssen – oder dürfen sie eben nicht sein?

In einer solch herausfordernden Zeit wie der unseren ist es gerade für angehende Lehrkräfte wichtig, sich dem Thema Wertebildung zu widmen. Wir bilden zukünftige Lehrkräfte, die wiederum bei den nächsten Generationen von Schülerinnen und Schülern den Grundstein legen für deren weitere Entwicklung – nicht nur im kognitiven, sondern besonders auch im Persönlichkeitsbereich. Sie tragen mit an der Verantwortung für die nächste Generation mündiger Bürgerinnen und Bürger.

Um Raum für wichtige Fragestellungen zu schaffen, um konkrete Vorstellungen zu artikulieren und diese aus verschiedenen Blickwinkeln zu präsentieren, aber auch unter diversen Perspektiven zu diskutieren, richteten die FAU Erlangen-Nürnberg und das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus den wissenschaftlichen Thementag „Wertebildung im Lehramtsstudium“ im März 2023 aus.

Im Rahmen des Thementags beschäftigten sich knapp 100 bayerische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrkräfte sowie Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht und Kommunen mit den vielfältigen pädagogischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Perspektiven auf Wertebildung und diskutierten, welchen Beitrag Bildung und Hochschulbildung im Allgemeinen, aber Lehrkräftebildung im Besonderen leisten können.

Im vorliegenden Tagungsband finden sich nahezu alle Beiträge wieder, Autorinnen und Autoren steuerten 14 Aufsätze bei, die die Diskussion innerhalb der Lehrkräftebildung anregen können und sollen.

Die Beiträge werden in thematisch gebündelter Form präsentiert. Der Tagungsband spannt den Bogen von Grundlagen und grundsätzlichen Forderungen über die Möglichkeiten von Wertebildung in den verschiedenen

Phasen und in verschiedenen Bereichen der Lehrkräftebildung bis hin zu konkreten Beispielen.

In den Fachartikeln, in denen hinsichtlich einer geschlechtergerechten Sprache vom Amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung abgewichen wird, geschieht dies auf ausdrücklichen Wunsch der Autorinnen und Autoren.

Der Band wird mit den beiden Keynote-Beiträgen eröffnet. Zu Beginn fordert Sabine Anselm in einem grundsätzlichen Artikel Wertereflexionskompetenz als wesentliche zu erwerbende Kompetenz im Lehramtsstudium ein. Es wird klar definiert, dass Schule Ort der Wertebildung sein muss und damit Wertebildung bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung einen bedeutenden Stellenwert einnehmen muss.

Martina Osterrieder und Annette Scheunpflug stellen ein empirisches Forschungsprojekt vor, das danach fragt, wie der Auftrag in puncto Wertebildung in den Lehrplänen der bayerischen Schularten gefasst ist. Die Autorinnen kommen zu einem recht ernüchternden Blick auf die Realität.

Nachdem mit diesem Beitrag der Ist-Zustand analysiert wurde, wirft der nächste Beitrag einen Blick zurück. Thomas Heiland erforscht die Genese der Wertebildung in schulischen Lehrplänen und gibt einen Einblick in sein Dissertationsprojekt. Er fragt nach dem Verständnis von Wertebildung in früheren Lehrplänen der Zeit ab 1945.

Nach dieser historischen Einordnung nimmt der Sammelband mit dem nächsten Beitrag aktuelle Herausforderungen in den Blick. Ines Hensch und Hannes Großhauser widmen sich der Verknüpfung von Medien- und Wertebildung und fordern eine werteorientierte Medienbildung als wichtige Facette im Lehramtsstudium.

Deutlich wurde am Thementag, dass Wertebildung nicht einem bestimmten Fach oder Studienbereich zugeordnet werden kann, sondern dass alle Disziplinen ihren Beitrag leisten können.

Im Anschluss an die fächerübergreifenden Beiträge werden aus zwei Fachperspektiven, Deutsch und Religionspädagogik, Wege für die Wertebildung im Studium aufgezeigt. Der Beitrag von Tabea Kretschmann legt den Fokus auf demokratische Grundbildung mit dem Ziel der „Grundrechtsklarheit“, arbeitet Potenziale des Deutschunterrichts heraus und legt dar, inwiefern Lernziele im Deutschunterricht per se auf Wertebildung ausgerichtet sind. Die beiden folgenden Beiträge aus dem Bereich des Deutschunterrichts fokussieren Diversitätssensibilität mit zwei unterschiedlichen

Schwerpunkten. Während Eva Hammer-Bernhard Fragen der Lektüreauswahl mit Blick auf ihren Beitrag zur Wertebildung diskutiert, nimmt Sophie Schuhmacher eine Genderperspektive ein, in der sie in einem diskurs-ethischen und dekonstruktiven Ansatz eine kritische Analyse weiblicher Identifikationsfiguren in Serien vornimmt.

Manfred Pirner und Franziska Trefzer leisten ebenso wie Hans Mendl und Rudolf Sitzberger Beiträge aus der Religionspädagogik. Dabei beschreiben Pirner und Trefzer die Konzeption eines forschungsbasierten Seminarangebots zum Thema Menschen- und Kinderrechte im Religionsunterricht. Hans Mendl legt die Grundlagen für eine wertebasierte Schulkultur und macht die Bedeutung der Lehrkraft für gelingende Wertebildung deutlich. Mit konkreten Beispielen schließt Rudolf Sitzberger daran an, indem er zeigt, wie Biografien als Sinnfluencer oder Local Heros im Unterricht wirken können.

Die nächsten drei Beiträge nehmen konkrete universitäre, standortspezifische Besonderheiten in den Blick. Petra Hiebl, Claudia Leitzmann und Daniel Oelbauer zeigen, wie in einem fachdidaktischen Pflichtmodul für alle Lehramtsstudierenden Demokratielernen durch Service-Learning erfolgen kann. Ausgehend von der These, dass Wertebildung ein noch marginalisierter Bereich im Lehramtsstudium sei, berichtet Thomas Gottfried über das Zertifikat Wertebildung und gibt ein Seminarbeispiel für die Wertebildung im Kontext des Faches Allgemeine Pädagogik bzw. Schulpädagogik. Dorothea Keßler-Schnupp und Markus Paus geben umfänglich Einblick in eine Lehrveranstaltung im Bereich der Grundschulpädagogik.

Elisabeth Demleitner rundet den Sammelband ab, indem sie die dritte Phase der Lehrkräftebildung adressiert, mit dem „Haus der Demokratie“ Anregungen zum Demokratielernen gibt und ganz konkrete Beispiele aus der Schulpraxis schildert, die Impulse für eine werteorientierte Schulentwicklung liefern.

Im vorliegenden Band wird deutlich: Wertebildung ist ein gesellschaftlich hoch relevantes Thema in allen Bereichen und an allen bayerischen Standorten der Lehrkräftebildung. Mit Kreativität, Engagement und anhaltendem Ringen um leitende Werte in und für unsere Demokratie gelingt es den Dozierenden, Studierende für das Thema zu sensibilisieren und sie mit notwendigen Kompetenzen auszustatten. Wir sagen allen Autorinnen und Autoren, allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern am wissenschaftlichen Thementag „Wertebildung im Lehramtsstudium“ an der FAU Erlangen-Nürnberg sowie allen Leserinnen und Lesern ein herzliches Dankeschön

für das Engagement und das Interesse an dieser aktuell bedeutsamen Diskussion. Mögen Ihre Impulse in die Fläche gehen!

Wir bedanken uns vor allem bei Charlotte Bühl-Gramer und Renate Liebold für die Unterstützung des Reviewprozesses sowie bei Birgit Fischer und Jakob Seitz für die sehr gründliche und verlässliche Begleitung bei der Erstellung des Tagungsbands.

Nürnberg, im Dezember 2023

Das Herausgeberteam

Prof. Dr. Bärbel Kopp ist Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen und war von 2018 - 2024 Vizepräsidentin Education an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Dr. Steffi Schieder-Niewierrra leitet die Geschäftsstelle des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Andreas Tabbert ist stellvertretender Pressesprecher des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Von 2021 bis 2023 war er im Kultusministerium federführend für die Wertebildung als fächer- und schulartübergreifendes Unterrichtsziel verantwortlich.

Werte bilden – ein unverzichtbares Ziel im Lehramtsstudium¹

Kommentierung aus didaktischer Perspektive

1. Ausgangspunkt

Bildung braucht nicht nur den Blick in die Gegenwart, sondern auch eine zukunftsorientierte Perspektive. Denn Schulen tragen maßgeblich zum zukünftigen gesellschaftlichen Zusammenleben bei, indem sie die Verständigung über moralische Fragen und die Bestimmung eines gemeinsamen Wertefundaments einüben. Dabei treten unweigerlich Differenzen auf, die zu Spannungen führen können. Wenngleich Werte zwischen Menschen vermitteln, lassen sie sich im Unterschied zur Geltung von Normen nicht durchsetzen. Zwar kann die Bereitschaft zur Einhaltung der den Werten zugehörigen Normen mit erzieherischen Handlungen angeregt und durch Sanktionen erreicht, aber keinesfalls abgeprüft werden. Daraus resultiert im Blick auf schulische Werteerziehung die Herausforderung, dass Aushandlungsprozesse von Lehrpersonen moderierend begleitet, aber in ihren Ergebnissen nur eingeschränkt kontrolliert werden können. Dieses Spezifikum ist im Blick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen bereits in der ersten Phase des Lehramtsstudiums zu bedenken. Ebenso relevant ist die Fähigkeit, die eigenen Werte reflektieren zu können. Beide Perspektiven sind mit dem Titel des Beitrags impliziert, der sich in zweifacher Weise verstehen lässt:

- (1) *Werte* bilden ein unverzichtbares Ziel im Lehramtsstudium. Denn in den Klassenzimmern treffen – wo sonst nirgends in der Gesellschaft – unterschiedlichste Meinungen und Wertvorstellungen aufeinander und müssen abgeglichen werden.
- (2) „*Werte (zu) bilden* (ist) ein unverzichtbares Ziel im Lehramtsstudium“, das heißt, nur wenn auch die Studierenden den Umgang mit den eigenen Werthaltungen reflektieren, kann ihr Agieren in den Klassenzimmern in der Rolle als Lehrperson gelingen.

¹ Der folgende Beitrag stellt die geringfügig überarbeitete Fassung des Eröffnungsvortrags des wissenschaftlichen Thementags „Wertebildung im Lehramtsstudium“ am 23. März 2023 an der FAU Nürnberg dar.

Lehrpersonen sollten sich dieser verantwortungsvollen Aufgabe bewusst sein. Sie brauchen eine besondere Sensibilität und ein gesteigertes Problembewusstsein im Blick auf die Notwendigkeit, die Schwierigkeiten und Grenzen von Werteerziehung. Die daraus resultierenden Herausforderungen und Chancen, nämlich Aushandlungsprozesse stattfinden zu lassen², sind auf der Basis des Grundgesetzes und der jeweiligen Landesverfassungen sowie weiterer schulischer Rahmenvorgaben wie Beschlüssen der KMK möglich und notwendig, wenn nicht sogar unverzichtbar: So wird nämlich in der von der KMK herausgegebenen Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in bildungspolitischen Fragen in Art. 17 Absatz (1) neben der Beschreibung der Tätigkeiten von Lehrpersonen als sie „unterrichten, erziehen, betreuen und beraten die Schülerinnen und Schüler in eigener pädagogischer Verantwortung“³ auch die zentrale Rolle im Blick auf Werteerziehung benannt: Lehrpersonen „treten aktiv ein für die Unverhandelbarkeit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der ihr zugrunde liegenden Werte, insbesondere in politischen, religiösen und weltanschaulichen Fragen.“⁴ In dieser Positionierung ist ein Aufforderungscharakter erkennbar und das Thema Werteerziehung wird überaus prominent platziert. Daraus leiten sich Implikationen für die Beantwortung weiterführender Fragen ab, die sich im Blick auf die Lehrer:innenbildung und weitergedacht an die schulische Praxis stellen. Sie kommen zum Ausdruck in Fragen wie

- (1) Wie ist sowohl konzeptionell als auch im Klassenzimmer methodisch konkret mit einem derartigen Wertevermittlungsauftrag umzugehen?
- (2) Welchen Stellenwert hat in diesem Zusammenhang das Neutralitätsgebot im Bildungskontext?
- (3) Welche Aus- und Rückwirkungen hat diese Aufgabenbeschreibung letztlich auf die Lehrer:innenbildung?
- (4) Inwiefern ist die Vermittlung von Wertereflexionskompetenz für die Lehrer:innenbildung unverzichtbar?

2 Vgl. Bleisch, Barbara/Huppenbauer, Markus/Baumberger, Christoph: Ethische Entscheidungsfindung: Ein Handbuch für die Praxis. Zürich 2021, S. 185.

3 KMK: Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen 2020.

4 Ebd.

Die Suche nach angemessenen Antworten wird im Folgenden ausgehend von sieben Leitbegriffen strukturiert, die Facetten schulischer Werteerziehung hervorheben.⁵ Werden alle Teilaspekte zusammengesetzt, zeigt sich insgesamt betrachtet wie im Blick durch ein Kaleidoskop: Werte bilden ist ein unverzichtbares Ziel im Lehramtsstudium (Abbildung 1⁶).



Abbildung 1: Facetten schulischer Werteerziehung (eigene Abbildung)

2. Facetten schulischer Werteerziehung

2.1 Gesellschaftliche Verantwortung

Werten kommt für gelingende Bildungs- und Sozialisationsprozesse hohe Bedeutung zu. Da Werte starke Bindungskräfte entfalten können, wirken sie sich sowohl auf das Verfolgen eines eigenen Lebensplans als auch auf das gesellschaftliche Zusammenleben aus. Aber nicht nur Gesellschaften müssen sich über ihre gemeinsamen Ziele verständigen und danach fragen, was die Vorstellungen vom guten Leben sind, sondern auch jede und jeder Einzelne braucht Orientierungen und Überzeugungen, die zum Handeln motivieren. Meist werden diese nicht reflektiert, doch es ist wichtig, mit

5 Vgl. auch Anselm, Sabine: Schulische Werteerziehung als unverhandelbares Bildungsziel. Anregungen für die Lehrkräftebildung 2023b.

6 Kaleidoskopbild abgerufen unter: <https://pixabay.com/de/illustrations/kaleidoskop-muster-ornament-1740677/> (22.08.2023).

Hans Joas gesprochen, die unhinterfragten Ziele unseres Handelns und damit die zugrunde liegenden Werte, die „attraktiven Charakter“⁷ haben, zu benennen. Denn sie bilden unseren persönlichen Kompass. Werte zielen im Unterschied zu Normen, die dem Einzelnen äußerlich bleiben, auf die Persönlichkeit des Einzelnen ab. Zudem sind moderne Gesellschaften durch eine beständig steigende Pluralisierung von Wertvorstellungen gekennzeichnet. Damit verbunden stellt sich die Frage, wie viel Wertepluralität eine Kultur verträgt bzw. wie groß das Minimum an geteilten Wertvorstellungen sein muss, damit ein erfolgreiches Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft möglich ist.

In diesem Zusammenhang geben Studienergebnisse vom Juli 2022 zur Besorgnis Anlass, die dokumentieren, dass am stärksten gesellschaftliche Werte von Verlusten betroffen sind.⁸ Das Vertrauen in Gesellschaft und Staat ist im Vergleich von repräsentativen Erhebungen in den Jahren 2018 und 2021 bei jungen Erwachsenen im Alter zwischen 16 und 26 Jahren um 25 Prozent zurückgegangen. Ausdruck hiervon sind beispielsweise eine zunehmende Skepsis gegenüber Politiker:innen und das Auseinanderklaffen von Wissen um die gesellschaftliche Notwendigkeit von Werten und einem darauf bezogenen Handeln beispielsweise im Blick auf den persönlichen Einsatz für Umweltschutz im Alltag. Zudem geht die Zahl derer, die dafür eintreten, dass eine Gesellschaft Werte braucht, um zu funktionieren, stark zurück. Ergebnisse wie diese stimmen bedenklich, lassen sie doch darauf schließen, dass eine individuumbezogene, selektive Sichtweise vorherrscht.⁹

Und noch etwas kommt hinzu: Die Debatte über Werte vollzieht sich als ein medial öffentlicher Diskurs. Erziehung erfolgt nicht nur im Spannungsfeld zwischen familiärer Privatheit und sozialer sowie schulischer Öffentlichkeit, sondern durch die mediale Vermittlung von Werten. Hier haben sich in den letzten Jahren mit Zunahme der Nutzung sogenannter „sozialer“ Medien gravierende Veränderungen vollzogen. Niemand anderes als der Philosoph Jürgen Habermas weist darum auf Probleme hin, die die Orientierungsfähigkeit der Einzelnen in der Demokratie – und allmählich auch die demokratische Form an sich – gefährden:

7 Joas, Hans: Die Entstehung der Werte. Frankfurt 2017, S. 15.

8 Vgl. Wertebündnis Bayern/Brunswick Group: Werte-Atlas Bayern. Ergebnisse der zweiten Wertestudie 2022.

9 Ausführlicher dazu: Anselm, Sabine: „Wer mitreden will, muss sprechen können.“ Demokratie- und Werteerziehung (nicht nur) im Deutschunterricht 2023a.

„Der Aufstieg der neuen Medien vollzieht sich im Schatten einer kommerziellen Verwertung der einstweilen kaum regulierten Netzkommunikation. Diese droht einerseits den traditionellen Zeitungsverlagen und den Journalisten als der zuständigen Berufsgruppe die wirtschaftliche Basis zu entziehen; andererseits scheint sich bei exklusiven Nutzern sozialer Medien eine Weise der halböffentlichen, fragmentierten und in sich kreisenden Kommunikation zu verbreiten, die deren Wahrnehmung von politischer Öffentlichkeit als solcher deformiert. Wenn diese Vermutung zutrifft, wird bei einem wachsenden Teil der Staatsbürger eine wichtige subjektive Voraussetzung für den mehr oder weniger deliberativen Modus der Meinungs- und Willensbildung gefährdet.“¹⁰

Mit dieser Analyse wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass alle Staatsbürger:innen entsprechend auszubilden sind, dass sie die Voraussetzungen für das Funktionieren der demokratischen Staatsform erwerben. Das heißt auch: Schulen werden mit erweiterten Aufgabenzuschreibungen konfrontiert: Soziale Medien entfalten in einer Scrollgesellschaft Prägekräfte, die sich weniger durch Urteilskompetenz als mehr durch schnelle Klicks leiten lässt. In der Folge dieses Phänomens und angesichts der Herausforderungen der Digitalität müssen sich die Schulen stärker um die Entwicklung einer umfassenden Medienkompetenz bemühen, die die Auswirkungen digitaler Medien auf den politischen Prozess umfasst und besonders Fragen schulischer Werteerziehung betrifft.

2.2 Demokratieerziehung

Demokratie ist kein Selbstläufer, sondern muss immer wieder aufs Neue gestärkt, verteidigt und vor allem gemacht werden.¹¹ Dazu gehören das Wissen um die eigenen Werte und die Auseinandersetzung mit den Werten der anderen. Werte bestimmen die Persönlichkeit des/der Einzelnen, prägen Einstellungen und müssen von jeder und jedem für sich gebildet und in Begegnungen mit anderen ausgehandelt werden.¹² Dies gelingt nicht immer spannungsfrei, sondern Konflikte (nicht nur im Klassenzimmer) sind eine notwendige Begleiterscheinung. Klassenzimmer sind darum als Orte der Vorbereitung auf das demokratische Miteinander zu begreifen. Denn Schule ist zwar ein gegen ideologische Indoktrination und politische Denunziation geschützter Raum, aber kein gesellschaftsfreier Raum. Eine

¹⁰ Habermas, Jürgen: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Frankfurt 2022, S. 11 f.

¹¹ Vgl. Achour, Sabine: Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. Bonn 2021.

¹² Vgl. Joas, Hans: Die Entstehung der Werte. Frankfurt 2017.

positive Einstellung zur Demokratie kann nicht nur über Wissen erzeugt werden, sondern bedarf affektiver Bindungen. Damit ein professioneller Umgang mit Implikationen wie diesen eingeübt werden kann, bedarf es geeigneter Lerngelegenheiten bereits während der universitären Ausbildung. Im schulischen Unterricht ist dies durch die performative Gestaltung einer demokratischen Unterrichtskultur zu realisieren, die diskursive Entscheidungsfindungsprozesse ermöglicht.¹³ Diese Empfehlung spiegelt sich in den Leitlinien der KMK (2018) „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“:

„Kinder und Jugendliche brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Schule ist dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechten entspricht. [...]. Somit ist auch Schule kein wertneutraler Ort.“¹⁴

Darum kommt in diesem Zusammenhang der Schule als sozialisierender Institution eine zentrale Aufgabe zu, und zwar vor allem deswegen, weil die Personen, die zukünftig stärker in der Gesellschaft mitbestimmen, bereits heute in den Klassenzimmern sitzen. Darum sind hier nicht zuletzt angesichts der Herausforderung einer durch Migration und Flucht bedingten Veränderung der Lerngruppen anwendungs- und inhaltsorientierte didaktische Konzepte gefragt, die diese gesellschaftsbezogene Verantwortung des Deutschunterrichts für gelingende Integration entwickeln und mitgestalten. Und hier sind die sprachlichen Fächer – besonders der Deutschunterricht – gefordert wie selten zuvor. Bildungsprozesse sind für das Miteinander in unserer Gesellschaft essenziell, denn Integrationsprozesse erfolgen in erster Linie über Sprache.¹⁵

Und noch etwas kommt hinzu: Sprachliche Bildung ermöglicht umfassendes Verstehen. Sie kann nicht durch Zahlen, Statistiken und Meinungsumfragen ersetzt werden, denn auch diese müssen begründet, gedeutet und bewertet werden. Das bedeutet: Auf die Einzelnen kommt es an. Jede und jeder muss in der Lage sein, selbst Position zu beziehen und Fakten von

13 Vgl. Franzmann, Elisabeth/Beljan, Jens: Schule auf dem Prüfstand – John Dewey revisited: Die Schule als „embryonic society“ 2020, S. 126.

14 KMK: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.

15 Weiterführend vgl. Anselm, Sabine: „Wer mitreden will, muss sprechen können.“ Demokratie- und Werteerziehung (nicht nur) im Deutschunterricht 2023a.

Fakes unterscheiden zu können. Dies ist, wie die Ergebnisse der Sonderstudie PISA-E zeigen, nicht mehr für alle deutlich und wird nicht mehr von allen zuverlässig beherrscht.¹⁶

2.3 Identität und Sprache

Sprache dient nicht nur der Verständigung, sondern sie beeinflusst, wie und was wir denken bzw. uns vorstellen können und damit auch, wie wir die Welt und uns selbst in ihr erfahren und wie wir uns anderen Menschen zuwenden. In diesem Sinne ist Sprache immer auch hochpolitisch – und das ist im Blick auf Demokratieerziehung wiederum inhaltsbezogen von großer Bedeutung: So geht es nämlich beispielsweise in der kritischen Auseinandersetzung mit stigmatisierender und diskriminierender Sprache – anders als die Gegner der sogenannten Political Correctness es häufig darstellen – um sehr viel mehr als persönliche Be- und Empfindlichkeiten. Es geht um Möglichkeiten sozialer und politischer Teilhabe. Diese sicherzustellen ist in einer Demokratie von zentraler Bedeutung. Darum ist die Debatte um angemessene Bezeichnungen richtig und wichtig. Darum sind die öffentlichen Kämpfe um nichtdiskriminierende Sprache bisweilen unbahaglich, und zwar besonders dann, wenn Debatten so geführt werden, dass der Eindruck entsteht, mit der Festlegung einer korrekten oder angemessenen Terminologie seien alle Probleme gelöst. Hier sind die „dynamischen Zonen“ zwischen Werten und Normen deutlich wahrnehmbar.

Im Klassenzimmer sind Lehrpersonen durch ihre sprachliche Tätigkeit wichtige Vorbilder und Modelle.¹⁷ Sie sind maßgeblich an Prozessen des Sprachwandels sowie an der Ausbildung kognitiver Prozesse und an der Konstruktion des kommunikativen (Lern-)Raumes beteiligt, in dem es eben nicht nur um die Vermittlung von Kompetenzen, also von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, geht, sondern immer auch um Identitätsbildungsprozesse. Im Blick auf diese Vorbildwirkung ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass Tradierungen und Normsetzungen, die im schulischen Alltag – und das eben immer auch sprachlich – vorgenommen werden, die weitere Weltsicht der Lernenden mitbestimmen. Im Unterricht werden beispielsweise positive Bewertungen vermittelt, die einer Person zugeschrieben werden und die motivierend wirken können. Wenn diese Aussagen allerdings negativ ausfallen wie „Du bist faul“, „Du verstehst

16 Vgl. OECD 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA 2021.

17 Vgl. weiterführend Anselm, Sabine/Werani, Anke: Kommunikation in Lehr-Lernkontexten. Analyse, Training, Reflexion personaler Sprechstile. Bad Heilbrunn 2017.

Mathe einfach nicht“ etc., können sich diese Formulierungen als Überzeugungen ein Leben lang etablieren und unter Umständen fatale Folgen haben. Sprachliche Tätigkeit prägt als konstruktives Mittel der Persönlichkeitsbildung das Selbstkonzept ausgehend von sprachlichen Bewertungen. Sprache übt Macht aus und es ist offensichtlich, dass verschiedene sprachliche Bewertungen zu unterschiedlichen Interaktionsprozessen führen. Auch hierbei spielen die den Äußerungen zugrunde liegenden Werte eine zentrale Rolle.

Die Komplexität und Vielfalt mündlicher Kommunikation wirft im schulischen Kontext zudem die Frage auf, wie das Wissen um die Wirkung von Wortwahl und Framing umgesetzt werden kann. Jeder Begriff umfasst nämlich einen komplexen Deutungsrahmen (frame), in dem neben der reinen Bedeutung eines Wortes eine ganze Reihe anderer Bedeutungen vorhanden sind, die aktiviert werden.¹⁸ Diese Einsicht, dass Sprache keine objektiven Bedeutungen hat, sondern subjektive Weltwahrnehmung das Denken prägt und sich sprachlich unterschiedlich realisiert¹⁹, sollte für Lehrpersonen eine Aufforderung zur Reflexion der eigenen Wortwahl darstellen.

Hinzu kommt ein weiterer Effekt: Die Aufforderung, nicht an einen blauen Elefanten zu denken, führt sogleich dazu, sich zunächst einen blauen Elefanten vorzustellen. Der logische sprachliche Operator *nicht* wird zwar verstanden, das Gehirn aktiviert jedoch automatisch zu den gehörten Wörtern entsprechenden Assoziationen. Für den schulischen Alltag ist darum zu berücksichtigen, dass es wesentlich effektiver ist, Lernende darüber zu instruieren, was sie tun sollen, als darüber, was sie *nicht* tun sollen, das heißt, hier haben positive Formulierungen einen großen Effekt auf die mentale Selbstregulation.²⁰

Vor dem Hintergrund von Erkenntnissen wie diesen ist nachvollziehbar, weshalb die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den eigenen Werten wichtig ist und Fragen der Werteerziehung im Lehramtsstudium unverzichtbar sind: Lehrpersonen sind Vorbilder und Modelle. Schüler:innen leiten sich nämlich durch Beobachtung ab, was der jeweiligen Lehrperson wichtig oder wertvoll ist. Dies kommt besonders in der Sprache zum Aus-

¹⁸ Vgl. Hofmann, Ute: Mit Sprache Politik machen 2018.

¹⁹ Vgl. Lakoff, George/Wehling, Elisabeth: Auf leisen Sohlen ins Gehirn: Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg 2016, S. 164–167.

²⁰ Vgl. dazu auch Anselm, Sabine/Werani, Anke: Kommunikation in Lehr-Lernkontexten. Analyse, Training, Reflexion personaler Sprechstile. Bad Heilbrunn 2017, S. 111–113.

druck und entfaltet Wirksamkeit im Prozess des Wertelernens. Diese Dechiffrierung des Handelns bzw. der eigenen Positionierung, insbesondere die sprachliche Artikulierung, ist ein entscheidender Prozess im Wertelernen von Schüler:innen.

Auch empirische Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den eigenen Werten grundlegend wichtig ist. Darauf hat beispielsweise die FORSA-Studie „Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland“ aus dem Jahr 2018 hingewiesen und dafür plädiert, in allen Phasen der Lehreraus- und -fortbildung ein fundiertes Angebot zu etablieren, das die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Werteverständnis der angehenden Lehrpersonen zum Ziel hat.²¹

2.4 Macht der Medien und Narrationen

Ausgehend von Texten und Narrationen sowie weiteren Medienformaten/Serien, die universell verfügbar sind, werden im Medium der Ästhetik zentrale ethische Fragen verhandelt. Narrationen bringen auch das Unausprechliche, also das, was auf direkten Wegen nicht mitteilbar ist, erzählend zur Sprache. Ganz nach dem Motto: „Sagen lassen sich die Menschen nichts, aber erzählen lassen sie sich alles“ (Bernhard von Brentano). Darum haben im Sinne des Storytellings insbesondere literarische Texte Potenzial für Bildungsprozesse und Werteerziehung: Sie thematisieren und inszenieren moralisch und ethisch brisante Situationen.²² Narrativ vermittelte Botschaften involvieren die Rezipierenden, fordern sie dazu heraus, entstehende (moralische) Diskrepanzen auszuhalten bzw. sich in der Auseinandersetzung mit den Texten einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten. Dies bedarf der kompetenten Inszenierung durch Lehrerinnen und Lehrer. Es verändern sich die Gewichtungen, und ein traditionelles Herangehen mittels eines Kanons- bzw. Epochenunterrichts tritt zugunsten einer politischen Dimension des Literaturunterrichts zurück. Um mit Sabine Zelger zu

²¹ Vgl. Drahmann, Martin/Cramer, Colin/Merk, Samuel: Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. FORSA-Studie. Tübingen 2018.

²² Kreft, Jürgen: Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler 1978. Vgl. dazu weiterführend Anselm, Sabine/Grimm, Sieglinde/Berbeli, Wanning, (Hrsg.): *Er-lesene Zukunft – Werteerziehung durch Literatur*. Göttingen 2019 u. Anselm, Sabine/Grimm, Sieglinde/Berbeli, Wanning, (Hrsg.): *Werte der Klassiker – Klassiker der Werte. Zukünftige Perspektiven im Rückblick (Reihe TOLD)*. Göttingen 2023 u. Anselm, Sabine/Hoiß, Christian: *Storytelling im Deutschunterricht. Zum Umgang mit Narrationen im Kontext des Anthropozäns*. Innsbruck und Wien 2022.

sprechen: Literaturunterricht ist als „Empowerment“²³ zu verstehen, der darauf abzielt, handeln, mitreden und urteilen zu können und zu wollen. Somit realisiert sich ein vielfältiger Erfahrungsraum, der zur Selbstverortung herausfordert, aber durch die ästhetische Distanz von dem Druck befreit, sogleich für die ethischen Konsequenzen der Handlungen einstehen zu müssen. Lesend ist es gewissermaßen erlaubt, ein anderes Leben zu führen als jenes, in das die Einzelnen als sozial handelnde Menschen eingespannt sind. Und auch in formaler Hinsicht kann der Literaturunterricht als Mittel der Werteerziehung betrachtet werden: Die Interpretation literarischer Texte ist notwendig individuell und plural zugleich. Es gilt, sich im Unterricht über eine gemeinsam geteilte Deutung zu verständigen, wie dies beispielsweise von Jürgen Kreft im Vier-Phasen-Modell unter Bezug auf die kognitive Entwicklungstheorie des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg ausgeführt wurde.²⁴ Ergänzt um emotionale Aspekte ist die moralische Bildung bis heute mehr denn je eine der wichtigsten Aufgaben der Schule überhaupt, besonders aber des Literaturunterrichts:

„In literarischen Texten werden Auffassungen, Überzeugungen und Handlungsweisen von Figuren gefühlsmäßig nachvollziehbar gemacht, auch solche, die die Leserinnen und Leser für ihr eigenes Handeln ablehnen. Da es sich bei Literatur um Fiktion handelt, kann dabei das moralische Gewissen – wenigstens teilweise – für die Lektüre suspendiert sein. Das kann entlastend sein und manchmal auch zu einem Überdenken der eigenen moralischen Auffassungen führen.“²⁵

Hinzu kommt, dass für Vermittlungsprozesse auch die Modellwirkung literarischer Texte bedeutsam ist: Literatur wird so verstanden zur ermutigenden Zumutung.²⁶ Im Zusammenhang mit dem Lesen geht es also um sehr viel mehr als um die Frage, welches die richtigen Lesekompetenzen sind. Nicht zuletzt deswegen ist die Entscheidung darüber, was zu lesen ist, eine komplexe Herausforderung (vgl. dazu auch die Beiträge von Hammer-Bernhard sowie Schuhmacher in diesem Band). Ebenso wichtig wie die Tatsache, dass gelesen werden kann, ist die Entscheidung dafür, was gelesen werden soll. Ob Lesefähigkeit positive Wirkung entfaltet, dafür tragen auch die Lehrpersonen Verantwortung.

23 Zelger, Sabine: Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. Schwalbach 2015.

24 Vgl. Kreft, Jürgen: Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler 1978.

25 Spinner, Kaspar H.: Moralische Subjektbildung im Literaturunterricht. In: Bildungswert Deutschunterricht. 2023, S. 320.

26 Vgl. Anselm, Sabine: 20 Jahre PISA-Schock – Literatur(unterricht) als Zumutung?! 2020.

2.5 Professionelle Persönlichkeiten

Professionalisierung im Lehramtsstudium bedeutet im Blick auf Werteerziehung, die angehenden Lehrpersonen dazu zu befähigen, die unterschiedlichen Facetten theoretisch einordnen und praxisbezogen handeln zu können. Von zentraler Bedeutung ist die werterelexive Kompetenz der Lehrpersonen als professionelle Persönlichkeiten sowie ihre Präsenz, die Kontaktaufnahme und Beziehung ermöglicht. Im Blick auf den Deutschunterricht zeigt sich dies fachbezogen beispielsweise zum einen in der Fähigkeit, angemessene Lektüreauswahlentscheidungen treffen zu können. Das bedeutet, bei den Auswahlentscheidungen die unumgänglichen normativen Festlegungen zu bedenken, transparent zu halten und bewusst zu reflektieren. Zum anderen bedarf es des Wissens darum, dass Sprache im Unterricht mit der Bewertung von Identität einhergeht, das heißt dass die Wahl der richtigen Worte im Rahmen der Werteerziehung von entscheidender Bedeutung ist. Und schließlich ist die pädagogisch-didaktisch ausgerichtete Einschätzung der Schüler:innen im Wissen um entwicklungspsychologische Grundlagen wichtig: Ab dem Alter von drei Jahren bildet sich die Fähigkeit zur geteilten Intentionalität und zur kooperativen Kommunikation mit den jeweiligen Bezugspersonen. Dies ist die Grundlage dafür, Konventionen und Normen zu respektieren und zu vertreten. Zur Zeit der Einschulung verfestigen sich, wie Studienergebnisse der evolutionären Anthropologie zeigen²⁷, eine kognitive und eine moralische Identität. Je weiter die persönliche Entwicklung voranschreitet, desto wichtiger werden Erfahrungen und das Lernen gegenüber der Vorstellung einer bloßen Reifung. Darum sollte das Ziel von Werteerziehung von Anfang an darin bestehen, Wertebildungsprozesse insbesondere durch Reflexion anzuregen, damit diese eingeübt werden und mit fortschreitendem Alter besser gelingen. Dies gilt auch für die Fähigkeit, Wertekonflikte in der eigenen Person wahrzunehmen, auszuhalten und zu entscheiden. Wer nie gelernt hat, Werteentscheidungen hierarchisch zu ordnen, der würde im Extremfall handlungsunfähig. Kinder und Jugendliche ohne Werteerziehung aufwachsen zu lassen bedeutet, sie zu vernachlässigen. Um dem vorzubeugen, ist aus pädagogischen Gründen nachvollziehbar, dass Werteerziehung ein unverzichtbares Bildungsziel ist.

Da Werteerziehung also eine persönliche Aufgabe ist, werden professionelle Persönlichkeiten benötigt. Denn Lehrpersonen sind – in allen Fächern und Schularten – für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände verantwortlich und dieser Vorgang ist begründungspflichtig. Auch darüber sollte im

²⁷ Vgl. Tomasello, Michael: Mensch werden. Berlin 2020.

Unterricht gesprochen werden. Denn insbesondere Schüler:innen zeigen ein Wertebewusstsein bei der Auswahl und (eigenständigen) Beurteilung schulischer Themen und Gegenstände, was im Unterricht die Möglichkeit zu einer diskursiv begleiteten Entscheidung eröffnet.²⁸ Denn Werte basieren gerade darauf, dass man sich ihnen nicht verpflichtet, sondern sich von ihnen angezogen fühlt.

Anzustreben ist darum eine Wertereflexionskompetenz, verstanden als individueller Kompass im Sinne ethischer Urteilsfähigkeit. Und diese Wertereflexionskompetenz entsteht bei Prozessen des unterrichtlichen Wertens. Wer als Lehrkraft nämlich den moralischen Zeigefinger hebt, wird keine Werteerziehung bzw. Wertebildung gestalten, sondern Werte nur noch vermitteln.

2.6 Wertereflexionskompetenz

Durch den Aufbau von Wertereflexionskompetenz kann ein Beitrag zur gesellschaftlichen Stabilität geleistet werden. Denn die großen Konflikte der Gegenwart, sowohl national als auch international, entstehen nicht – wie es viele glauben machen wollen – aus dem Verlust von Werten, sondern aus dem Gegeneinander verschiedener, konfligierender Wertvorstellungen. In diesem Sinne ist es wichtig, als Lehrperson um den eigenen Standpunkt zu wissen und zugleich offen für die Standpunkte anderer zu sein und nicht zu viel des Guten zu tun.

Werteerziehung im hier dargestellten Sinn erfordert – das sei realistischerweise ausgesprochen – ein hohes Reaktionsvermögen der Lehrperson, da es vor dem Hintergrund des pädagogischen Auftrags unmöglich ist, alle Antworten, ob nun formal oder inhaltlich, unkommentiert stehen zu lassen. Spontan würde man als Lehrperson vielleicht manchmal am liebsten mit Entrüstung oder Ablehnung reagieren. Doch das ist nicht immer eine sinnvolle Lösung. Es würde von den Schüler:innen gelernt, dass offene und ehrliche Antworten im Unterricht unerwünscht sind. Das Verdrängen derartiger Gedanken wäre ebenfalls kontraproduktiv, so schnell dann auch das sichtbare Problem zunächst aus dem Unterricht verschwunden wäre. Stattdessen sollten herausfordernde Wertungen Gesprächsanlass zur Wertereflexion sein, beispielsweise während diskursiver Prozesse im Unterricht.

²⁸ Vgl. Bär, Florian: Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen. Göttingen 2019.

Hier lassen sich Antworten auf ethische Fragestellungen erproben bzw. reflektieren.²⁹ Ansonsten wird allzu schnell eine problematische „Kathedersprophetie“ wirksam, vor der der Soziologe Max Weber gewarnt hat.³⁰ In der Schlusspassage der Rede „Wissenschaft als Beruf“ (1919) wird auf eindringliche Weise deutlich, dass die Aufgabe der Lehrpersonen nur darin bestehen kann, den Wertebildungsprozess anzuregen, nicht aber irgendwie geartete Entscheidungen vorzugeben. Vielmehr sollen die Erklärungen der Lehrenden frei von persönlichen Werturteilen sein.³¹

Eine erkennbar werdende Spannung zwischen orientierender und ideologisierender Funktion der Werte wird häufig übersehen, wenn von schulischer Werteerziehung die Rede ist. Gerade deswegen ist daran zu erinnern, dass Werte nicht ungefährlich sind. Über Werte kann man manipulieren. Es besteht die Gefahr einer Ideologisierung durch die grundsätzliche Interpretationsoffenheit des Wertbegriffs, die vergessen oder verschleiert wird. Darum ist stets zu reflektieren, ob die Wortführer:innen eines Programms schulischer Werteerziehung für Werteerziehung überhaupt eintreten oder eher für eine Erziehung nach den eigenen Werten. Auf diesen Sachverhalt wird in der philosophischen Diskussion hingewiesen und sie spiegelt sich auch in der gegenwärtigen Debatte über die Bedeutung der Werte in Bildungsprozessen und über die Rolle, die Lehrende in diesem Zusammenhang spielen sollen. Ein aktuelles Beispiel stellt die Diskussion um die Abi-Pflichtlektüre in Baden-Württemberg „Tauben im Gras“ von Wolfgang Koeppen dar. Kann die Auseinandersetzung mit einem Text, in dem das N-Wort häufig verwendet wird, als Abi-Lektüre vorgeschrieben werden? Wird durch die Lektüre nicht wieder das rassistische Gedankengut aktiviert? Eine Lehrperson hat im Frühjahr 2023 eine Petition gestartet, mit Erfolg: Nun werden die zu lesenden Pflichttexte im Abitur erweitert um den Roman „Transit“ von Anna Seghers – wobei auch hier nicht neutral erzählt wird, wie Hilmar Klute pointiert herausarbeitet und die (Un-)Möglichkeit zum vollständigen *sensitiv reading* anspricht.³² Die Medienberichterstattung trägt, das wird exemplarisch deutlich, zur Positionierung der unterschiedlichen Stellungnahmen bei – die Aushandlungsprozesse werden sichtbar und sorgen weiterhin für Anschlusskommunikation.

29 Vgl. Anselm, Sabine: Schule ist ein wertvoller Ort 2021.

30 Weber, Max: Wissenschaft als Beruf. München und Leipzig 1919, S. 37.

31 Dazu ausführlich Anselm, Sabine: Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht) 2012, S. 402–409.

32 Klute, Hilmar: Das Beste kommt zum Schluss 2023.

Für die Schule als Institution stellt Werteerziehung eine beträchtliche Herausforderung dar: Sie muss, wie sich an diesem Beispiel zeigt, damit umgehen, dass sich Werte wandeln. Diese verdanken sich keiner überzeitlich gültigen Vorstellungswelt, sondern stellen eine historisch kontingente Konstruktion dar. Denn unter modernen Bedingungen ist eine metaphysische Begründung der Werte nicht mehr möglich. Sie sind durch relative Absolutheit gekennzeichnet und verpflichten den Einzelnen unmittelbar – darin liegt auch ihre Gefahr: Das bedeutet nämlich nicht, dass sie sich nicht verändern können. So sind z. B. in den letzten Jahren Work-Life-Balance und persönliche Sinnfindung als Werte gegenüber Wohlstand oder Karriere immer wichtiger geworden. Zudem können Werte auch geformt werden. Die 1968er-Bewegung sowie die Fridays-For-Future-Bewegung in ihren Anfängen sind ursprünglich positive Beispiele; doch es gibt bekanntlich negative, nicht zuletzt die Korruption der Werte durch die Nationalsozialisten. Auch diese historische Dimension von Werteerziehung gilt es zu thematisieren. Ein Wertevakuum gibt es nämlich nicht. Das bedeutet: Die Verschiebungen sind zu thematisieren, um dadurch in diskursive Austauschprozesse über die Relevanz von Werten einzutreten. Hierbei sind im Sinne einer direkt im Unterricht thematisierten Werteerziehung – sei sie formaler, materialer oder auch impliziter Art – vielfache Wirkweisen denkbar. Dabei gibt es allerdings – das sei abschließend betont – Grenzen von Werteerziehung, die durch die Beachtung von Leitlinien berücksichtigt werden können.

2.7 Leitlinien und Grenzen der Werteerziehung

Eine Grundsatzfrage schulischer Werteerziehung ist es, zu hinterfragen, inwieweit es dem Staat zukommt, verpflichtend bestimmte Wertvorstellungen zu vermitteln. In den Fokus der Diskussion gerät hierbei die Vereinbarung, die beispielsweise in den drei Prinzipien der politischen Bildung im Beutelsbacher Konsens ihren Niederschlag findet, der nach wie vor aktuelle Bedeutung hat³³: Das sogenannte Überwältigungsverbot oder Neutralitätsgebot verweist darauf, dass es dem Staat verwehrt ist, auf die innere Mentalitätsstruktur der Bürgerinnen und Bürger einzuwirken; diese Pflicht zur Neutralität muss leitend sein. Das bedeutet aber keineswegs, dass Lehrpersonen ihre Meinung nicht sagen dürften – eine weit verbreitete Fehlannahme, wie eine empirische Studie jüngst dokumentierte³⁴, sondern dass Lehrpersonen ihre Machtposition nicht dazu verwenden sollen, eigene

³³ Vgl. Scherb, Armin: Der Beutelsbacher Konsens 2010.

³⁴ Vgl. Heil, Matthias: Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. Implikationen für die Lehrer:innenbildung 2021.

Überzeugungen zu oktroyieren. Sie müssen diese vielmehr im Sinne des Kontroversitätsgebots zur Diskussion stellen, was bedeutet, die Unterrichtsgegenstände sind kontrovers einzuführen. Und schließlich sollen sich Lehrpersonen bei der Themenwahl an den Interessen der Schüler:innen ausrichten und sich zielgruppenorientiert mit den relevanten Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen.

Eine zweite Leitlinie besteht darin, dass angesichts aller staatlichen Aufgaben und Gesetze zur Werteerziehung in der Schule immer auch zu bedenken ist, wie die schulische Erziehungspflicht in ihrem Verhältnis zum Elternrecht zu beschreiben ist (Art. 6 Abs. 2 GG), also dem verfassungsmäßigen Recht der Eltern, ihre Kinder nach den eigenen Wertvorstellungen zu erziehen. Für die Schule besteht eine große Herausforderung darin, die Schüler:innen im Zusammenwirken mit den Elternhäusern auf ihrem Weg in die Selbstständigkeit zu begleiten. Das kann bedeuten, Lernende da zu stützen, wo sie die Verlässlichkeit durch die Eltern nicht bekommen. Es kann aber auch heißen, Kindern und Jugendlichen eigene Wege zu zeigen, da sie durch die Eltern zu sehr festgelegt werden. Gerade dieses Motiv ist beispielsweise in Adoleszenzromanen, die zum Teil auch Lektürevorschläge für das Abitur darstellten, vielfältig behandelt worden und lässt sich im Deutschunterricht als Schullektüre thematisieren, um Reflexionsprozesse zu initiieren.³⁵

Dass im Kontext der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zuweilen programmatische Entscheidungen getroffen werden müssen und notwendige juristische Diskurse sogar den Literaturunterricht berühren, zeigt beispielsweise das im Jahr 2013 ergangene Krabat-Urteil: Die Eltern eines Schülers, die den Zeugen Jehovas angehören, standen dem Schulbesuch der Verfilmung des Jugendromans (D 2008, Regie: Marco Kreuzpaintner) *Krabat* von Otfried Preußler (München: dtv 1980)³⁶ aufgrund der Berührungspunkte mit Spiritismus und Magie kritisch gegenüber und suchten beim Schulleiter um eine Unterrichtsbefreiung nach. Diese wurde ihnen jedoch verweigert, wogegen die Eltern unter Verweis auf die elterliche Erziehungskompetenz in Fragen der weltanschaulichen Orientierung und damit der Wertevermittlung gerichtlich vorgehen. Nachdem die Vorinstanzen einmal den Eltern, einmal dem Schulleiter recht gegeben hatten, entschied das

³⁵ Weiterführend Anselm, Sabine/Anselm, Reiner: Vom Sinn der Wertfreiheit in der Schule – eine doppelte Perspektive. Tübingen 2018.

³⁶ Vgl. Krabat-Urteil: BVerwG, Urteil vom 11.09.2013 – 6 C 12.12; ECLI:DE:BVerwG:2013:110913U6C12.12.0.

Bundesverwaltungsgericht letztinstanzlich zugunsten des Schulleiters.³⁷ Das Gericht gab mit dieser Akzentsetzung zu verstehen, dass die Erfüllung der Bildungsziele Vorrang haben müsse vor dem Schutz allfälliger Beeinträchtigungen der Werteüberzeugungen von Schüler:innen oder Eltern. Im Ergebnis läuft die Entscheidung darauf hinaus, der Lehrperson bzw. staatlichen Schulen einen breiten Entscheidungsspielraum der mit der Lektüreauswahl und -vermittlung immer auch verbundenen Werthaltungen zuzubilligen.

3. Ausblick

Einerseits bedarf schulische Werteerziehung der Grundlage von Demokratie und Pluralismus, andererseits ist Werteerziehung erst auf diesem Fundament vorstellbar. So ist eine entscheidende Voraussetzung für eine diskursiv verstandene schulische Werteerziehung darin zu sehen, dass das Zusammenleben im Staat mittels Normen auf Basis der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der ihr zugrunde liegenden Werte geregelt ist und den Einzelnen größtmögliche Freiheit bei der Aushandlung der persönlichen Überzeugungen und Werte überlässt. Aber auch wenn grundsätzliche Entscheidungen zur Reichweite staatlicher Handlungsmöglichkeiten zu einem reflektierten Umgang mahnen, muss ein gemeinsamer Unterricht in Bereichen, die Werte tangieren – und das dürfte in fast allen Fächern der Fall sein – möglich sein.

Wenn Schule auf individuelle Wertorientierungen Rücksicht nähme, dann wäre – so lässt sich die Argumentation des Krabat-Urteils ergänzen – das

37 Das Urteil enthält u. a. folgende Begründung: Die Befreiung von einzelnen Unterrichtseinheiten [darf] nicht als routinemäßige Option der Konfliktauflösung fungieren [...]. Auch die Gewährung von individuellen Unterrichtsbefreiungen liefe, könnten die Betroffenen sie in jedem Konfliktfall beanspruchen, auf einen prinzipiellen Nachrang des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags hinaus, indem sie diesen für Minderheiten – zwar nicht mit Wirkung gegenüber allen Beteiligten, aber doch bezogen auf sich selbst – disponibel machte. Ist die staatliche Pflicht zur Rücksichtnahme auf religiöse Belange aus Gründen der Praktikabilität und insbesondere auch aufgrund der Integrationsfunktion der Schule im Prinzip begrenzt, so folgt hieraus für alle Eltern, dass sie in einem bestimmten Umfang Beeinträchtigungen religiöser Erziehungsvorstellungen als typische, von der Verfassung von vornherein einberechnete Begleiterscheinung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags und der seiner Umsetzung dienenden Schulpflicht hinzunehmen haben, das heißt nicht über das Recht verfügen, ihnen beliebig auszuweichen. Hierdurch ist zugleich sichergestellt, dass der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag – der auch für die Schule im Grundsatz nicht disponibel ist – gleichmäßig gegenüber sämtlichen Schülern erfüllt wird. (BVerwG, Urteil vom 11.09.2013 – 6 C 12.12).

nicht möglich. Individualisierung und Pluralisierung hätten zur Konsequenz, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler oder eine Schülerin bzw. deren Eltern in ihrer individuellen Wertorientierung betroffen wären und daher die Befreiung vom Unterricht beantragen würden, so hoch sei, dass kaum mehr im Klassenverband unterrichtet werden könnte. Dass im Schulunterricht Werte nicht nur direkt, sondern implizit zur Sprache kommen bzw. vorgelebt werden, ist unvermeidlich. Und darum ist es unverzichtbar, im Lehramtsstudium Werte zu bilden.

Literatur

- Achour, Sabine (2021): Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. In: Schröter, Franziska i. A. der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Die geforderte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: J. H. W. Dietz Nachf. 311–331.
- Anselm, Sabine (2023a): „Wer mitreden will, muss sprechen können.“ Demokratie- und Werteerziehung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 3/70. 221–241.
- Anselm, Sabine (2023b): Schulische Werteerziehung als unverhandelbares Bildungsziel. Anregungen für die Lehrkräftebildung. In: Denniz Dietz/Petra Deger (Hrsg.): Werte – Bildung – Neutralität. *heiEDUCATION Journal*. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung Heft 12/6. Jg. Heidelberg: University Publishing (<https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24906>; letzter Zugriff: 19.01.2024).
- Anselm, Sabine/Hoß, Christian (2022): Storytelling im Deutschunterricht. Zum Umgang mit Narrationen im Kontext des Anthropozäns. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin/Scheuch, Martin (Hrsg.): Das Anthropozän lernen und lehren. Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren. Innsbruck und Wien: Studienverlag. 67–89.
- Anselm, Sabine (2021): Schule ist ein wertvoller Ort. In: Werte schätzen – Werte leben. *Grundschulmagazin* 3/21. 6–8.
- Anselm, Sabine (2020): 20 Jahre PISA-Schock – Literatur(unterricht) als Zumutung?! In: Literatur und Bildung. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 1/67. 34–22.
- Anselm, Sabine (2012): Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 4/59. 401–415.

- Anselm, Sabine/Anselm, Reiner (2018): Vom Sinn der Wertfreiheit in der Schule – eine doppelte Perspektive. In: Weilert, A. Katharina/Hildmann, Phillip W. (Hrsg.): Religion in der Schule. Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätsverpflichtung. Tübingen: Mohr Siebeck. 123–139.
- Anselm, Sabine/Grimm, Sieglinde/Berbeli, Wanning, (Hrsg.) (2023). Werte der Klassiker – Klassiker der Werte. Zukünftige Perspektiven im Rückblick (Reihe TOLD). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Anselm, Sabine/Grimm, Sieglinde/Berbeli, Wanning, (Hrsg.) (2019): Erlebte Zukunft – Werteerziehung durch Literatur. Göttingen: Edition Ruprecht.
- Anselm, Sabine/Werani, Anke (2017): Kommunikation in Lehr-Lernkontexten. Analyse, Training, Reflexion personaler Sprechstile. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bär, Florian (2019): Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen. Göttingen: Edition Ruprecht.
- Bleisch, Barbara/Huppenbauer, Markus/Baumberger, Christoph (2021): Ethische Entscheidungsfindung: Ein Handbuch für die Praxis. Versus: Zürich. 173–190.
- Drahmann, Martin/Cramer, Colin/Merk, Samuel (2018): Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. FORSA-Studie. Tübingen.
- Franzmann, Elisabeth/Beljan, Jens (2020): Schule auf dem Prüfstand – John Dewey revisited: Die Schule als „embryonic society“. In: Koerrenz, Ralf/Berkemeyer, Nils (Hrsg.): System Schule auf dem Prüfstand. Weinheim und Basel: Beltz. 124–139.
- Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Frankfurt: Suhrkamp.
- Heil, Matthias (2021): Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. Implikationen für die Lehrer:innenbildung. In: Angela Häußler/Michael Haus und Alexander Wohnig (Hrsg.): Schule und Normativität: Kompetenzen gelingender Lebensführung in Lehrer:innenbildung und Schule. heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung Heft 7/4. Jg. Heidelberg: University Publishing (doi: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7>; letzter Zugriff: 20.08.2023).

- Hofmann, Ute (2018): Mit Sprache Politik machen. In: Netzwerk Ethik heute: <https://ethik-heute.org/mit-sprache-politik-machen/> (letzter Zugriff: 19.01.2024).
- Joas, Hans (2017): Die Entstehung der Werte. Frankfurt: Suhrkamp, 7. Aufl.
- Klute, Hilmar (2023): Das Beste kommt zum Schluss. In: SZ 155 vom 8. Juli 2023. 19: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/seghers-koeppen-baden-wuerttemberg-abitur-1.6006541> (letzter Zugriff: 20.08.2023).
- KMK (Hrsg.) (2020): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. In: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf (letzter Zugriff: 14.05.2024).
- KMK (Hrsg.) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (letzter Zugriff: 14.05.2024).
- Krabat-Urteil: BVerwG, Urteil vom 11.09.2013 – 6 C 12.12; ECLI:DE:BVerwG:2013:110913U6C12.12.0. In: <https://www.bverwg.de/110913U6C12.12.0> (letzter Zugriff: 20.08.2023).
- Kreft, Jürgen (1978): Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 12. 498–502.
- Lakoff, George/Wehling, Elisabeth (2016): Auf leisen Sohlen ins Gehirn: Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- OECD (2021): 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA. In: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> (letzter Zugriff: 20.08.2023).
- Scherb, Armin (2010): Der Beutelsbacher Konsens. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Strategien der politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2. Aufl. 31–39.
- Spinner, Kaspar H. (2023): Moralische Subjektbildung im Literaturunterricht. In: BildungsWERT Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/70. 317–326.
- Tomasello, Michael (2020): Mensch werden. Berlin: Suhrkamp.

- Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. München und Leipzig: Duncker & Humblot. 37. In: https://de.wikisource.org/wiki/Wissenschaft_als_Beruf (letzter Zugriff: 14.05.2024).
- Wertebündnis Bayern/Brunswick Group (2022): Werte-Atlas Bayern. Ergebnisse der zweiten Wertestudie. In: https://www.wertebuendnis-bayern.de/wp-content/uploads/2024/01/Werteatlas-Bayern_Ergebnisse-2_Wertestudie.pdf (letzter Zugriff 14.05.2024).
- Zelger, Sabine (2015): Didaktik. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: Zelger, Sabine/Krammer, Stefan (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag. 21–41.

Über die Autorin

Prof. Dr. Sabine Anselm ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie Leiterin der Forschungsstelle „Werteeerziehung und Lehrer:innenbildung“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: schulische Werteeerziehung, Kommunikation in Lehr-Lern-Kontexten, Fragestellungen von Diversität, Digitalität und Didaktik sowie didaktische Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Werte in Lehrplänen

Eine empirische Studie am Beispiel Bayerns

1. Einleitung

Der nachfolgende Beitrag legt empirische Befunde zu Wertemanifestationen in Lehrplänen dar und schließt damit an Diskurse zu Lehrplan- und Werteforschung an. Lehrpläne transportieren gesellschaftliche Werte. In diesem Beitrag sollen diese offengelegt, reflektiert und an die Lehrkräftebildung bzw. Lehrkräftebildungsforschung anschlussfähig gemacht werden.

Referiert werden Befunde aus einem empirischen Forschungsprojekt zur Manifestation von Werten im LehrplanPLUS der bayerischen Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien. Im Nachfolgenden wird anhand ausgewählter Ergebnisse dargestellt, wie der gesellschaftliche Auftrag in puncto Werteerziehung und -bildung an bayerischen Schulen im LehrplanPLUS der verschiedenen Schularten rekonstruiert werden kann und welche Werte höher oder geringer priorisiert werden. Dabei soll auch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schularten eingegangen werden.¹

2. Forschungsstand und theoretische Rahmung: Werte als fluide Konstrukte und gesellschaftliche Statements in Lehrplänen

2.1 Werte in Lehrplänen

Bezugnehmend auf den Lehrplandiskurs liegen bislang noch wenige Studien vor, in denen Wertepriorisierungen in Lehrplantexten systematisch analysiert worden sind (OECD, 2021; Oeschger et al., 2022), obgleich die Bedeutsamkeit des Wertebezugs für Curricula immer wieder betont wird (z. B. Priestley et al., 2021). Der deutschsprachige Diskurs zu Lehrplänen geht auf eine lange Tradition zurück (Biehl et al., 1999; Biller, 1988; Terhart,

¹ Die Ergebnisse, die in diesem Artikel zusammenfassend dargestellt werden, wurden bereits an anderer Stelle publiziert oder eingereicht (Abele-Brehm & Scheunpflug, 2022; Osterrieder & Banze, 2022; Osterrieder et al., o. J., under review.; Scheunpflug et al., 2023; Scheunpflug et al., 2024).

2021; Weniger, 1956). Empirische Perspektiven auf Lehrpläne sind zumeist durch eine fachdidaktische Perspektive (z. B. Schöps, 2017; Stibbe, 2018) geprägt und seltener durch thematische Perspektiven (Vorländer et al., 2021). Für deutsche Lehrpläne wurden die darin vorfindlichen Wertepriorisierungen bislang noch nicht untersucht. Diese wurden nun in einer explorativ angelegten Studie erforscht (Osterrieder et al., under review; Scheunpflug et al., 2023; Scheunpflug et al., 2024).

2.2 Theoretische Rahmung: Fluide Konstrukte für eine empirische Studie fassbar machen

Werte werden als Leitbegriffe für moralische Diskurse in der Öffentlichkeit verwendet. Sie treten als fluide Konstrukte auf, die als unscharfe Begriffe gebraucht werden, deren Bedeutung sich in der Regel erst aus dem Kontext erschließt und in dieser Form eine spezifische Funktionalität entfaltet. Werte sind Ergebnisse von Bewertungsprozessen. In Entscheidungssituationen werden Werte gegeneinander abgewogen und priorisiert. (Sommer, 2016; 2018) Um die Fluidität und Wandelbarkeit von Werten handhabbar zu machen, bedarf es eines empirisch bewährten Analyseinstruments, das kulturübergreifend abgesichert ist. Die Forschungsgruppe entschied sich für ein psychologisches Wertemodell, die Theory of Basic Individual Values von Schwartz et al. (Bilsky & Schwartz, 1994; Schwartz, 1994; Schwartz et al., 2012; Schwartz & Boehnke, 2004).

Diese Theorie weist Werte als spezifische motivationale und zeitlich stabile Motivationsmuster aus, die sich auf menschliche Grundbedürfnisse beziehen. Schwartz und andere haben ein kulturübergreifendes Wertemodell entwickelt, in dem sich Wertebündel danach anordnen lassen, welchen Motivationsmustern sie entsprechen und damit auch, welche Werte einander benachbart oder einander ausschließend sind.

Sie (Schwartz et al., 2012) unterscheiden folgende 19 Werte: Selbstbestimmung im Denken (self-direction – thought), Selbstbestimmung im Handeln (self-direction – action), Stimulation (stimulation), Hedonismus (hedonism), Leistung (achievement), Macht über andere Menschen (power – dominance), Macht über Ressourcen (power – resources), Ansehen (face), persönliche Sicherheit (security – personal), gesellschaftliche Sicherheit (security – societal), Tradition (tradition), regelbezogene Konformität (conformity – rules), gruppenbezogene Konformität (conformity – interpersonal), Bescheidenheit (humility), Benevolenz als Zuverlässigkeit (benevolence – dependability), Benevolenz als Sorge für andere (be-

nevolence – caring), gesellschaftsbezogener Universalismus (universalism – concern), naturbezogener Universalismus (universalism – nature) und Universalismus als tolerante Haltung (universalism – tolerance).

Schwartz und andere führen diese Wertebündel jeweils auf drei menschliche Grundbedürfnisse zurück. Die 19 Werte können auf zehn Basiswerte bezogen sowie jeweils einem Selbst- oder Sozialbezug der Werte zugeordnet werden. Außerdem können die Werte den vier motivationalen Grundhaltungen – Offenheit für Wandel (openness to change), Selbstverbesserung (self-enhancement), Erhaltung (conservation) und Selbsttranszendenz (self-transcendence) – zugeordnet werden. Die motivationalen Unterschiede zwischen den Wertetypen sind dabei allerdings fließend. Das bedeutet, benachbarte Wertetypen überlappen sich. Werte, die einander in unterschiedlichen Motivationstypen gegenüberstehen, können jedoch klar gegeneinander abgegrenzt werden (Schwartz, 1994, S. 25).

2.3 Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Fragestellung

Die in Lehrplantexten analysierten Werte werden als Ausdruck gesellschaftlicher Erwartungen an Schule (Biehl et al., 1999; Künzli, 1986; Künzli et al., 2013; Terhart, 2021) verstanden. Die Lehrpläne bzw. die untersuchten Kapitel zu den Bildungs- und Erziehungszielen lassen Aussagen über das kollektive Verständnis einer Gesellschaft über die Verortung von Werten im Kontext anderer Werte im Schulsystem zu. Sie sagen nichts darüber aus, was in der Schulpraxis hinsichtlich der Wertebildung und -erziehung tatsächlich stattfindet. Die Forschungsfrage dieser Studie richtet sich vielmehr darauf, welche Werte sich, im Sinne eines gesellschaftlich formulierten Konsenses, in Lehrplantexten finden lassen. Ferner interessiert, ob und wenn ja, welche Unterschiede hinsichtlich der Wertemanifestationen in den Texten der unterschiedlichen Schularten festzustellen sind.

3. Methodologische Grundannahmen und methodisches Vorgehen

Die nachfolgend berichtete Arbeit verortet sich in einem qualitativen Forschungsparadigma und folgt methodologisch der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller (2001). Die vorliegende Studie konstruiert wertbezogene Diskursformationen in den Bildungs- und Erziehungszielkapiteln der Lehrpläne der Grundschule, Mittelschule, Realschule und des Gymnasiums in Bayern. Die Diskursanalyse basiert auf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022;

Schreier, 2014; Stamann et al., 2016) mit einer a priori strukturierten und theoretisch reflektierten Kategorienbildung.

Als Datengrundlage wurden die fach- und jahrgangsstufenübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielkapitel der bayerischen Grundschul-, Real-, Mittelschul- und Gymnasiallehrpläne gewählt.² Diese Kapitel sind den Lehrplänen vorangestellt und tragen die Titel „Bildungs- und Erziehungsauftrag“. Für die Grundschule liegt noch ein weiteres Kapitel mit dem Titel „Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit“ vor. Diese Texte wurden analysiert und stellen laut dem die Lehrpläne erstellenden Institut (ISB) das „Wertefundament des LehrplanPLUS“ (ISB, 2016, S. 1) dar. Es wurden damit die Kapitel der Lehrpläne ausgewählt, die die in der bayerischen Verfassung festgelegten Bildungs- und Erziehungsziele schulartspezifisch darlegen. In diesen Texten werden die fächer- und jahrgangsstufenübergreifenden Ziele benannt, „die das Schulsystem wie auch die Inhalte der schulischen Bildung im Sinne von objektiven Leitprinzipien verbindlich prägen sollen“ (Mißling & Ückert, 2014, S. 37). Die Lehrplantexte werden dabei als Ausdruck gesellschaftlicher Erwartungen an Schule (Biehl et al., 1999; Künzli, 1986; Künzli et al., 2013; Terhart, 2021) verstanden.

Die genannten Texte wurden zunächst in MAXQDA importiert und sodann in Analyseeinheiten eingeteilt. Nach der Finalisierung des Kodierleitfadens (Osterrieder & Banze, 2022) wurde anhand dessen das gesamte Material von zwei trainierten Kodierenden³ in je zwei Durchgängen bearbeitet. Für die weitere Analyse wurden nur diejenigen Kodierungen herangezogen, die beide Kodierende übereinstimmend zugeordnet hatten. Die Inter-coder-Reliabilität wurde mit Cohens Kappa berechnet und lag bei einer Überlappung der codierten Segmente von 90 Prozent bei $\kappa = .90$.

2 Es handelt sich dabei jeweils um den „LehrplanPLUS“. Die Bezeichnung „LehrplanPLUS“ weist darauf hin, dass die durch die Kultusministerkonferenz (KMK) erwirkten Bildungsstandards berücksichtigt wurden und der Lehrplan kompetenzorientiert formuliert ist. Der Grundschullehrplan gilt seit dem Schuljahr 2014/2015 in den Jahrgangsstufen 1 und 2, ab dem Schuljahr 2015/2016 in Jahrgangsstufe 3 und ab dem Schuljahr 2016/2017 in Jahrgangsstufe 4. Für die Mittelschule (= vormalige Hauptschule), die Realschule und das Gymnasium trat der LehrplanPLUS ab dem Schuljahr 2017/18 schrittweise in Kraft. Siehe auch <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>, abgerufen im Januar 2024.

3 An dieser Stelle geht ein herzlicher Dank an Anne-Christine Banze, die die Zweitcodierung des Materials vorgenommen hat und an dieser Studie immer wieder mitgedacht und kritisches und konstruktives Feedback eingebracht hat.

Die Daten wurden nach Häufigkeitsverteilungen statistisch untersucht. Darüber hinaus wurden die Segmente einer Kontextanalyse unterzogen, die intersubjektiv im Rahmen einer Interpretationsgruppe validiert wurde.

4. Zusammenfassung zentraler Befunde

4.1 Das „Wertesystem“ der bayerischen Lehrpläne⁴

Werte kommen laut Andreas Urs Sommer immer „im Plural“ vor und eine Wertentscheidung ist immer eine Entscheidung für einen Wert oder ein Wertebündel, aber auch eine Entscheidung gegen einen anderen Wert (Sommer, 2016). Dementsprechend wurde das Wertesystem der Lehrplan-kapitel so rekonstruiert, dass davon ausgegangen wurde, dass die häufigere Nennung eines Wertes einer Höherpriorisierung eines Wertes vor einem anderen gleichkommt.⁵

Am häufigsten findet sich das Wertebündel self-direction im Sinne von selbstbestimmtem Denken und Handeln. Am zweithäufigsten treten Universalismuswerte auf. Dazu gehört die Orientierung an Toleranz, Naturschutz und sozialer Gerechtigkeit. Darauf folgen an dritter Stelle Benevolenzwerte, im Sinne von Fürsorge für und Verlässlichkeit gegenüber anderen Menschen. Danach folgt Leistung auf Platz vier der am häufigsten thematisierten Werte und auf Platz fünf folgen Konformitätswerte in Bezug auf Regeln und Anpassung gegenüber dem sozialen Umfeld. Traditionswerte liegen auf Rang sechs. Wenig häufig im Vergleich wurde sodann Stimulation als Wert kategorisiert. Dieser Wert bedeutet erlebnisorientierte Aufregung, die Herausforderung und das Interesse am Neuen. Macht gegenüber anderen Menschen und Ressourcen schließt sich dahinter an. Hedonismus in der Bedeutung von Freude am sinnlichen Erleben und Sicherheit als Wert im Sinne persönlicher Gesundheit sowie nationaler Sicherheit wurden jeweils nur mit unter einem Prozent erwähnt. Nicht kategorisiert wurden die Werte das „eigene Gesicht wahren“ und „Demut“.

Wenn man die Werte gemäß ihrer zugrunde liegenden motivationalen Struktur gruppiert, so zeigt sich, dass insgesamt Werte überwiegen, die Selbsttranszendenz propagieren. Self-enhancement-orientierte Werte hingegen, die gegenüberliegende, opponierende Orientierung, schlägt sich weniger nieder. Bezüglich der Opposition zwischen Orientierungen der

4 Die Ergebnisse, die hier zusammengefasst werden, finden sich ausführlich in Osterrieder et al., o. J., under review.

5 Die folgenden Ausführungen sind zusammengefasst aus Osterrieder et al., o. J., under review.

Offenheit für Wandel versus konservativen Orientierungen überwiegt klar die Orientierung hin zur Offenheit gegenüber Wandel.

4.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schularten

Dadurch, dass die verfassungsmäßige Grundlage für alle Schularten dieselbe ist, wäre zu erwarten, dass die Unterschiede zwischen den in den verschiedenen Schularten kommunizierten Werteflechten nicht groß sind. Worin bestehen nun die Unterschiede und Gemeinsamkeiten? Es zeigt sich, dass der Wert der Selbstbestimmung im Lehrplan der Mittelschule seltener enthalten ist als in den Texten der anderen Schularten. Der Wert Leistung wiederum ist, gemessen an der Häufigkeit der Nennung, als Wert für die Haupt-/Mittelschule besonders bedeutsam und für die Grundschule besonders wenig bedeutsam.

Konformität wird als Wert für Gymnasien im Verhältnis besonders selten genannt. Benevolenz wird als Werte für Grundschulen und Haupt-/Mittelschulen häufiger benannt als für Realschulen und Gymnasien.

Der größte Unterschied zwischen den Schultypen zeigt sich bei „Selbstverbesserung“. Diese motivationale Orientierung wird für das Gymnasium am häufigsten, für die Grundschule am seltensten genannt. Die Orientierung „Offenheit gegenüber Veränderung“ unterscheidet sich zwar nicht grundsätzlich zwischen den Schultypen, doch ist der Unterschied zwischen der Mittelschule (seltener genannt) und Gymnasium (häufiger genannt) dennoch auffällig. Bewahrung und Selbsttranszendenz unterscheiden sich zwischen den Schultypen hingegen nicht.

Bei der Unterscheidung hinsichtlich der motivationalen Orientierung, „angstfreies Wachstum“ versus „Selbstschutz und Angstvermeidung“ gibt es einen Unterschied zwischen der Grundschule (seltener genannt) und den anderen drei Schultypen (häufiger genannt).

Bei der motivationalen Opposition zwischen dem personalen versus dem sozialen Fokus ist der personale Fokus für das Gymnasium deutlich höher ausgeprägt als für die anderen drei Schultypen. Hinsichtlich des sozialen Fokus gibt es keine schulartspezifischen Unterschiede.

Das Profil der Realschulen stellt im Verhältnis zu den anderen Schularten Konformitätswerte und Universalismus heraus. Werte mit sozialem Fokus werden dementsprechend fokussiert. Mittelschulen heben besonders Leistungsbereitschaft, Benevolenz- sowie Konformitätswerte hervor. Werte mit sozialem Fokus werden dementsprechend fokussiert. Für die Primarstufe

sind insbesondere Selbstbestimmung, Konformität und Benevolenz bedeutungsvoll. Leistung wird besonders wenig fokussiert. Das Gymnasium unterscheidet sich von den anderen Schularten, indem die Gleichzeitigkeit von Offenheit für Veränderungen *und* Erhaltung sowie von persönlichem *und* sozialem Fokus häufiger genannt wird als in den anderen untersuchten Texten.

5. Diskussion der Befunde

Self-direction, universalism, benevolence und achievement-Werte machen über alle Schularten hinweg zusammen mehr als 85 Prozent der Wertnennungen aus. Ohne die Kontexte und die Schularten zu berücksichtigen, erscheinen die grundlegende motivationale Orientierung von Offenheit für Wandel und Selbsttranszendenz besonders bedeutsam. Hinsichtlich der Tendenz Richtung Offenheit für Wandel scheint es eine Parallele zum Schweizer Lehrplan 21 zu geben (Oeschger et al., 2022, S. 5). Ebenso finden Oeschger et al. (2022) einen hohen Anteil von Selbstbestimmungswerten, jedoch deutlich mehr Stimulationswerte (S. 5). Diese machen in den bayrischen Lehrplänen nur 3,3 Prozent aller zehn Basiswerte aus.

Abstrakter und auf die Schularten bezogen kann resümiert werden, dass sich das gegliederte Schulwesen nicht nur hinsichtlich kognitiver Leistungsanforderungen unterscheidet, sondern auch hinsichtlich der Anforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen mit Blick auf Wertebildung und -erziehung.

Beleuchtet man die Schulartunterschiede, so scheinen sich in denjenigen, die sich in den Bildungs- und Erziehungszielkapiteln zeigen, verschiedene gesellschaftliche Erwartungen an die einzelnen Schularten abzubilden.

Die Schulartunterschiede deuten jedoch eher Werte der gesellschaftlichen Reproduktion an, statt einen Innovationsmotor widerzuspiegeln, wie eigentlich über alle Lehrpläne hinweg die Tendenz zu *Openness to Change* vermuten lassen müsste.

Die Befunde zeigen, dass es sich lohnt, Lehrkräfte mit der Perspektive auf die impliziten Wertekonfigurationen zu beforschen. Deutlich wird auch, dass dieses Thema für die Lehrkräftebildung Anschlussperspektiven bereithält. Die Auseinandersetzung mit diesen Befunden könnte Lehramtsstudierende dazu anregen, zum einen ihre eigenen Wertekonfigurationen zu reflektieren und zum anderen ihr zukünftiges schulisches Handeln und die

damit verbundenen Werte in den Blick zu nehmen. Die zunehmende gesellschaftliche Komplexität erfordert reflektierte Werte, und dieses anzubahnen, ist eine der vielen Aufgaben der Lehrkräftebildung.

Literatur

- Abele-Brehm, A. & Scheunpflug, A. (2022). Ich oder wir? Akademie Aktuell. Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 1, 20–23.
- Biehl, J., Ohlhaver, F. & Riquarts, K. (1999). Sekundäre Lehrplanbindungen: Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. <https://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2011/11/DFGEndbericht-Gesamt1.pdf>.
- Biller, K. (1988). Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 2. Bildung und Lehrplan. <https://doi.org/10.25656/01:23615>.
- Bilsky, W. & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163–181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>.
- ISB (2016). Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundsatzabteilung/Kompetenzorientierung/Handreichung_oberste_bildungsziele_2016.pdf.
- Keller, R. (2001). Wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band I: Theorien und Methoden* (S. 113–143). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1_5
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5e623532-20b8-4f33-b19e-4a1dbodd2d03?forceauth=1>.
- Künzli, R. (1986). *Topik des Lehrplandenkens*. Verl. Wiss. u. Bildung.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/552557c7-106c-4aff-b69c-4cc3bodd2d03?forceauth=1>.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*.
- OECD (Hrsg.) (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/aeedadcd-en>.

- Oeschger, T. P., Makarova, E. & Döring, A. K. (2022). Values in the School Curriculum from Teacher's Perspective: A Mixed-Methods Study. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100190. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100190>.
- Osterrieder, M. & Banze, A.-C. (2022). Kodierhandbuch zur Analyse impliziter Wertvorstellungen in Texten: Übertragung der Schwartzschen Wertekategorien in ein Kategoriensystem für eine strukturierende Inhaltsanalyse. <https://doi.org/10.20378/irb-53910>.
- Osterrieder, M., Banze, A.-C., Scheunpflug, A. & Abele-Brehm, A. (o. J.). Self-direction and Universalism. *Value Manifestations in School Curricula*. Under review.
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. & Soini, T. (Hrsg.) (2021). *Curriculum making in Europe. Policy and Practice within and Across Diverse Contexts*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211001>.
- Scheunpflug, A., Abele-Brehm, A., Osterrieder, M. & Banze, A.-C. (2024). Werte in fachübergreifenden Lehrplantexten für das gegliederte Schulwesen in Bayern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01234-7>.
- Scheunpflug, A., Osterrieder, M., Banze, A.-C. & Abele-Brehm, A. (2023). Global Values in School Curricula. In D. Bourn & M. Tarozzi (Hrsg.), *Pedagogy of Hope for Global Social Justice. Sustainable Futures for People and the Planet* (S. 59–76). Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350326293.0013>.
- Schöps, A. (2017). Die paper implementation des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS. In *Zeitschrift für Geographiedidaktik* (Bd. 45, Nummer 2, S. 3–36).
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>.

- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230–255. [https://doi.org/10.1016/s0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/s0092-6566(03)00069-2).
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O. & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>.
- Sommer, A. U. (2016). Werte: Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt (1. Aufl.). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05498-2>.
- Sommer, A. U. (2018). Wertegesellschaft – Werte in Gesellschaft? Quecksilbrigkeit als Chance. In *Werte – Und was sie uns wert sind* (S. 95–107). Roman Herzog Institut.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>.
- Stibbe, G. (2018). Zur Wirksamkeit kompetenzorientierter Lehrpläne. In *Sportunterricht* (Bd. 67, Nummer 12, S. 531–536).
- Terhart, E. (2021). Zukunftsthemen der Schulforschung. In *Die Deutsche Schule* (Bd. 18, S. 147–175). Waxmann. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-238760>.
- Vorländer, H., Angeli, O., Yilmazel, E. & Barp, F. (2021). Lehrplanstudie Migration und Integration. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/316936/1880064/ce14c357416b8c410d5df58050a52c3d/lehrplanstudie-data.pdf>
- Weniger, E. (1956). *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (2. Aufl.). Beltz.

Über die Autorinnen

Martina Osterrieder hat ein erstes Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch, Französisch und Philosophie/Ethik. Sie war von 2020 bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Zukunftswerte“ der Bayerischen Akademie der Wissenschaften und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungsinteressen sind u. a. ethische Bildung und Wertebildung, Inklusion, Lehrkräftebildung und qualitative Forschungsmethoden.

Prof. Dr. Dr. h. c. Annette Scheunpflug war Grundschullehrerin und ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte sind u. a. Fragen der Bildungsqualität, Weltbürgerliche Bildung, Pädagogische Anthropologie und Fragen des Verhältnisses von Religion und Bildung. Sie ist Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, der Fachgruppe Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission und Vorsitzende des Boards von GENE – Global Education Network Europe.

Wertebildung und bildungspolitisch-pädagogisches Wollen.

Entwicklung der Wertebildung in Lehrplänen der Volksschuloberstufe und der Hauptschule ab 1945

In Diskussionen, Stellungnahmen und Sätzen aus der Schulpraxis wird immer wieder dezidiert auf Lehrpläne Bezug genommen, wobei oftmals entweder eine gewisse Kritik an den bestehenden Verordnungen geäußert oder eine bestimmte Transformation dieser bildungspolitischen Dokumente angeregt wird. Dies stellt nicht nur ein Phänomen der heutigen Zeit dar, sondern lässt sich als potenzieller Impuls für Lehrplanreformen bereits in historischen Lehrplänen nachweisen.

Historische wie auch aktuelle Lehrpläne werden stets als eine Dokumentation (bildungs)politischen wie auch pädagogischen Wollens begriffen und bilden insofern gewisse Tendenzen sowie Trends schulpädagogischer Diskurse ab. Hierzu zählt auch das immer wiederkehrende Auftauchen der Diskussion um die Wertebildung in Schule und Unterricht sowie deren Positionierung in Lehrplänen.

Infolgedessen lohnt es sich, pädagogische Kategorien wie beispielsweise die Wertebildung im Rahmen eines historischen Längsschnitts einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. In dem vorliegenden Beitrag, dem eine Posterpräsentation im Rahmen des Thementags „Wertebildung im Lehramtsstudium“ zugrunde liegt, wird daher neben einer theoretischen Rahmung der Thematik eine exemplarische historisch-systematische, hermeneutisch fundierte Untersuchung zur Geschichte der Wertebildung in bayerischen Lehrplänen mit Implikationen für potenzielle weitere Untersuchungen sowie künftige Lehrplankonstruktionen präsentiert. Diese Forschung steht des Weiteren im Kontext einer Qualifikationsarbeit des Verfassers, die sich grundlegend mit der Geschichte des Lehrplans der Volksschuloberstufe bzw. der Hauptschule befasst. Das Forschungs- und Themenfeld wird in diesem Beitrag einerseits auf die Analyse der pädagogischen Kategorie „Wertebildung“ begrenzt und andererseits durch eine Ausdehnung auf die längsschnittliche Untersuchung bis zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS beträchtlich ausgeweitet.

Im Fokus der hier vorliegenden Untersuchungen steht der Längsschnitt der Geschichte des Lehrplans in der bayerischen Volksschuloberstufe, Hauptschule und Mittelschule, da diese Schularten historisch und aktuell stets den verpflichtenden Bildungsgang in der Sekundarstufe I darstellten und immer noch darstellen bzw. da dort Wertebildung aufgrund des verpflichtenden Charakters dieser Schulart(en) eine eminente Bedeutung einnahm respektive weiterhin einnimmt.

1. Ziele der Forschungsarbeit, Relevanz und methodische Vorgehensweise

Ausgehend von dem im vorigen Kapitel referierten spezifischen Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags ergeben sich insbesondere das Ziel und die Relevanz dieser Forschung im Kontext des Thementags „Wertebildung im Lehramtsstudium“. Wie bereits aus anderen einschlägigen Vorarbeiten des Verfassers hervorgeht, erscheinen diese Untersuchungen sowohl aus schultheoretischer als auch aus lehrplanhistorischer Perspektive notwendig.¹ Schultheoretisch muss davon ausgegangen werden, dass die Volksschuloberstufe sowie die beiden sich daran nacheinander anschließenden Schularten der Haupt- sowie der Mittelschule nur äußerst spärlich Gegenstand des (schul)pädagogischen und (schul)theoretischen historisch-systematischen Forschungsinteresses sind. Und auch die Geschichte bzw. die Theorie des Lehrplans liegt derzeit nicht primär im genuinen Forschungsportfolio der lehramtsbezogenen Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktiken.

Insoweit sind aufgrund des Fehlens einschlägiger Veröffentlichungen insbesondere zur längsschnittlichen Beforschung der Lehrpläne durchaus potenzielle Interessenfelder gegeben, die eine derartige Vorgehensweise rechtfertigen.² Ein zentrales Anliegen der längsschnittlichen Analyse wird in der Herausarbeitung von Kontinuitäten und Diskontinuitäten gesehen.

1 Vgl. Heiland, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Univ.-Diss. Baden-Baden 2023, S. 15–18.

2 Vgl. Heiland, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Univ.-Diss. Baden-Baden 2023, S. 44–45. Als weitere längsschnittliche Arbeiten mit einem ähnlichen Forschungsanliegen, die jedoch älter als die vorliegende Publikation sind, können u. a. an dieser Stelle genannt werden: Gaebel, Barbara: Lehrplan im Wandel. Veränderung in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen. Frankfurt am Main 1985, Lohmann, Ingrid: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.D.E. Schleiermachers. Frankfurt, Bern und New York 1984 sowie Suchan, Michael: Die Entwicklung der Volksschuloberstufe in Bayern vom Braunschweiger Lehrplan bis zur Lex'schen Lehrordnung (1770–1926). Regensburg 1972.

Dieses Verfahren findet im Folgenden insofern Anwendung, als die Untersuchung relevanter Kontinuitäten und Diskontinuitäten bedeutsamen Aufschluss über das Bestehende sowie Empfehlungscharakter für künftige Lehrplanentwicklungen zu geben vermag.

Methodisch wurde bei der Untersuchung sowie im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse einem hermeneutischen Verfahren der Vorzug gegeben, da die Lehrplantexte umfassend und in Zusammenhängen interpretiert werden sollten. Dabei wurden diejenigen Analysen und Grundbegriffe, die in den folgenden Kapiteln dargestellt werden, induktiv aus dem Textmaterial erschlossen.³ Im Fokus steht deshalb eine hermeneutische Arbeit an bildungshistorischen (Lehrplan-)Texten.⁴ Basierend auf den theoretischen Kontextualisierungen wurde eine Untersuchungskonzeption gewählt, die eine historisch-systematische Analyse der Lehrplanpräambeln vorsah. Legitimieren lässt sich diese Vorgehensweise dadurch, dass beispielsweise eine Analyse der Fachlehrpläne zu ausführlich gewesen wäre und den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte. Zur Untersuchung des Erziehungsziels sowie des Bildungsinhalts der Werteorientierung im Unterricht fand ein Lehrplankategoriensystem des Verfassers Anwendung, das jener bereits in einer vorigen, größeren Publikation erprobte.⁵ In diesem Lehrplankategoriensystem fanden sich die Analysepunkte „Ziele der Erziehung und Bildung“ sowie „Inhalte der Bildung“. Unter dieser Prämisse wurde dann speziell das Erziehungsziel sowie der Bildungsinhalt der Werteorientierung in den Lehrplänen der Volksschuloberstufe, der Hauptschule sowie der Mittelschule einer Untersuchung unterzogen. Um eine systematische Einteilung vorzunehmen, wurden die Lehrpläne in drei bildungshistorische Zeitabschnitte ab 1945 eingeteilt. Relevante Untersuchungsergebnisse werden im folgenden Oberkapitel gesondert nach dieser Einteilung referiert.⁶

Zentrale Zielrichtung der vorliegenden Darstellung der Untersuchungsergebnisse liegt insofern in einem Bericht zu einer historisch-systematischen,

3 Vgl. Heiland, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Univ.-Diss. Baden-Baden 2023, S. 50–51. Weitere Informationen zur Methodik lassen sich auch finden bei: Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1972.

4 Vgl. Brun, Georg; Hirsch Hadorn, Gertrude: Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen. Zürich 2014.

5 Vgl. Heiland, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Univ.-Diss. Baden-Baden 2023.

6 Einen Überblick über die methodische Umsetzung bietet: Heiland, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Univ.-Diss. Baden-Baden 2023, S. 50–64.

längsschnittlich fundierten Analyse von Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten zur Geschichte der Wertebildung in bayerischen Volksschuloberstufen-, Haupt- und Mittelschullehrplänen von 1945 bis 2023.

2. Theoretische Rahmung des Vorgehens

Diese im vorigen Abschnitt ausgearbeiteten Darlegungen zum Vorgehen basieren auf wesentlichen theoretischen Vorannahmen in lehrplantheoretischer, schultheoretischer und wertepädagogischer Perspektive, die im Folgenden skizziert werden.

2.1 Lehrplantheoretische Prämissen

Im Rahmen dieser Abhandlung wird mit den lehrplantheoretischen Prämissen begonnen, denn dieses bildungspolitische Dokument steht im zentralen Fokus bei der Analysearbeit im vorliegenden Beitrag. Eine klare und eindeutige Funktion und Abgrenzung des Begriffs „Lehrplan“ erscheint sehr schwierig, denn es ist zu jedem Zeitpunkt in der Begriffsgeschichte eine terminologische Heterogenität zu finden.⁷ Diese begriffliche Vielfalt soll im vorliegenden Beitrag jedoch keinen zentralen Raum einnehmen.

Vielmehr geht es darum, die Funktion und die Rolle des Lehrplans im Kontext der bildungspolitischen und pädagogischen Bemühungen möglichst konkret zu benennen und zu bestimmen. Eine erste Annäherung findet sich u. a. bei dem bekannten Pädagogen Albert Reble, der eine Zwischenstellung des Lehrplans zwischen allgemeinpädagogischer und schulpädagogisch-didaktischer Fragestellung konstatiert.⁸ Der Schweizer Pädagoge und Lehrplanforscher Künzli begreift den Lehrplan zudem als „kulturelle[n] Kanon“.⁹ Eine sehr breite Definition legt darüber hinaus Erich Weniger mit seinen „drei Schichten“ des Lehrplans vor.¹⁰ Diese drei signifikan-

7 Vgl. Heiland, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Univ.-Diss. Baden-Baden 2023, S. 21. Auf den Folgeseiten wird zudem auf die verschiedenen Begriffe genauer eingegangen und diese werden in jener Arbeit auch grundlegend definiert. Hierzu zählen Begriffe wie „Bildungsplan“, „Richtlinien“, „Curriculum“ oder „Lehrordnung“.

8 Vgl. Reble Albert: Nachwort. In: Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Schriften zur Theorie des Lehrplanes. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn 1962, S. 104–106.

9 Künzli, Rudolf: Curriculum und Lehrmittel. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Larcher Klee, Sabine; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel 2009, S. 137.

10 Vgl. Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre. Band 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1962.

ten Beispiele mögen als Belege für die These genügen, dass sehr weite begriffliche Verständnisse zum Lehrplan vorhanden sind und es keinesfalls eine Standardisierung in diesem pädagogischen Bereich gibt. Im vorliegenden Beitrag steht jedoch die Funktion des Lehrplans als ein vermittelndes Bindeglied zwischen dem bildungspolitischen und pädagogischen, in diesem Kontext wertepädagogischem Wollen sowie der Bildungspraxis in der Schule im Fokus.

2.2 Schultheoretische Fragestellungen

Eine weitere wesentliche theoretische Implikation liegt im Bereich eines wissenschaftlichen Verständnisses von Schule. Dieser wissenschaftliche Strang der universitären Schulpädagogik sollte sich nach Auffassung des Verfassers primär sowohl mit der allgemeinen theoretischen Fundierung als auch mit der Konzeptualisierung des grundständigen Sekundarstufenbildungsganges befassen. Beide Aspekte werden im Folgenden ganz knapp skizziert. Gemäß Oblinger und anderen weist die Schule seit jeher vier bedeutsame Grundfunktionen auf, die Sozialisations-, die Personalisations-, die Qualifikations- und die Selektionsfunktion bzw. die Integrationsfunktion.¹¹ Im Hinblick auf Wertebildung und Werteerziehung stehen hierbei insbesondere die genuin pädagogischen Funktionen der Sozialisation, der Personalisation sowie der Qualifikation im Fokus, denn es geht im Endeffekt bei den drei Funktionen sowohl um Werteklä rung und Wertediskussion als auch um werteorientiertes Verhalten, Handeln und Urteilen. Die Schule als Subsystem der Gesellschaft steht hier insbesondere bei ihren drei pädagogischen Grundfunktionen in bedeutsamer Verantwortung für die Wertebildung der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler.

Eine wesentliche Beauftragung erfährt in diesem Kontext die Pflichtschule im bayerischen Sekundarstufenschulsystem. Die Funktion der Volksschuloberstufe, die in Bayern bis 1968 existierte, lag in der Erreichung einer bestimmten graduellen sowie strukturellen Ausprägung einer volkstümlichen Bildung. Durch die Transformation zur Hauptschule ab 1968 bzw. zur Mittelschule ab 2009 wurde diese Zielvorstellung sukzessive durch diejenige der grundlegenden Allgemeinbildung ersetzt. Die Hauptschule wird in ihrer Geschichte entweder in ihrer konsolidierenden Sonderstellung im Se-

¹¹ Vgl. Oblinger, Hermann: Theorie der Schule. Donauwörth 1979; Wiater, Werner: Theorie der Schule. Donauwörth 2002; Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden 2006.

kundarstufensystem Bayerns oder in der Andockung an andere Sekundarstufenschularten gesehen.¹² Der Standort des vorliegenden Beitrags liegt darin, diese Spezifika des Hauptschulbildungsganges konkret im Gedächtnis zu behalten und sich der Tatsache gewahr zu werden, dass insbesondere im bayerischen Hauptschulbildungsgang seit jeher und aktuell in zunehmendem Maße Prozesse der Wertebildung einen wichtigen Ort erhalten.

2.3 Verständnis der Wertebildung in Lehrplänen

Wird sich mit der Analyse der Geschichte von Werten und den dazugehörigen Normen in Lehrplänen befasst, ist es zwingend nötig, auch das Verständnis der Wertebildung in den Lehrplänen zu fundieren. Dabei wird die Werteorientierung als Inhalt und Ziel schulischer Bildungsprozesse aufgefasst. Diesem spezifischen Verständnis inhärent ist die spezifische Definition des Unterrichts als werte- und normorientierter Unterricht, wobei diese Konzeption einer historischen Kontextualisierung bedarf und sich die einzelnen Determinanten transformieren respektive grundlegend wandeln. Für Bayern konstitutiv, da auch in der Verfassung als zentrales Bildungsziel stehend, ist die Orientierung am christlich fundierten Menschenbild. Dieses ist immanent bei allen Wertebildungsprozessen vorhanden. Auf der Basis dieses Vorverständnisses wurde die Analyse der Geschichte der Wertebildung durchgeführt.¹³

3. Untersuchungsergebnisse – ein knapper Überblick

Ausgehend von den soeben genannten drei bildungshistorischen Zeitabschnitten werden im Folgenden einige zentrale Ergebnisse der historisch-systematischen, hermeneutisch fundierten Lehrplananalyse mit dem Zweck dargestellt, potenzielle Kontinuitäten auf der einen und relevante Diskontinuitäten auf der anderen Seite aufzuzeigen. Die folgenden Unterkapitel folgen dabei der logischen Unterteilung in die bildungshistorischen Zeitabschnitte. Der Korpus der Lehrpläne umfasst diejenigen Lehrpläne, die sich in der Bibliografie unter der Rubrik „Analysierte Lehrpläne“ in

12 Vgl. zur Stärkung des Hauptschulbildungsganges in erzieherischer Perspektive: Struck, Peter: Die Hauptschule. Geschichte, Krise und Entwicklungsmöglichkeiten. Stuttgart 1979. Zum „Abgesang“ auf die Hauptschule seien an dieser Stelle zwei Werke empfohlen: Rösner, Ernst: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt am Main 1989; sowie: Rösner, Ernst: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster & München 2007.

13 Vgl. in der Zusammenschau zur Werteorientierung im Unterricht: Matthes, Eva (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht. Eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth 2004.

chronologischer Reihenfolge finden lassen. In den ersten bildungshistorischen Zeitabschnitt fallen die Lehrpläne von der Lehrordnung von 1926 bis zu den Volksschulrichtlinien von 1966. Der zweite Abschnitt umfasst den Lehrplan für die neunte Jahrgangsstufe der Hauptschule von 1969 bis zum Lehrplan für die Bayerische Hauptschule 2004. Und der letzte Abschnitt beleuchtet die Phase der Implementierung des kompetenzorientierten LehrplanPLUS für die Bayerische Mittelschule ab 2015.

3.1 Lehrpläne der bayerischen Volksschuloberstufe von 1926 bis 1966

In diesem bildungshistorischen Zeitabschnitt wird die Volksschule sowie die Volksschuloberstufe im Hinblick auf ihren spezifischen Bildungswert interpretiert und kontinuierlich legitimiert. Dabei spielt im Zeitraum von der ersten, zentral gültigen Lehrordnung von 1926 bis zum bayerischen Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen von 1955, der in der Volksschuloberstufe in seiner tradierten Fassung bis 1961 Gültigkeit behält, die Vermittlung hauptsächlich volkstümlicher Bildungswerte eine tragende Rolle. Die Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen von 1926, die zunächst bis 1933 Gültigkeit behält, ist auch deshalb von besonderer Relevanz, da diese nach 1945 in Verbindung mit Übergangsrichtlinien wieder eingeführt wird. Das Bildungsideal umfasst zunächst in allen Lehrordnungen und Bildungsplänen eine umfassend und allseitig, jedoch volkstümlich gebildete Persönlichkeit mit einer normativen, monistischen Werteorientierung. In der Lehrordnung von 1926 heißt es hierzu beispielsweise, dass eine „im Gleichmaß entwickelte Persönlichkeit“ als zentraler Wert und spezifisches Menschenbild entwickelt wird. Dies wird grundsätzlich als eine volkstümlich gebildete Persönlichkeit aufgefasst. Die volkstümliche Bildung erfährt hierdurch eine Anhebung zum zentralen Wert und zum Leitbild, wobei diese Kategorie aus der Volkskunde entnommen wird.¹⁴ Im Fokus steht demnach, wie auch in den Folgeverordnungen, das heißt in den jeweiligen Bildungsplänen von 1950 respektive von 1955, eine genuin normative Lesart in der Beschreibung von Erziehungszielen und Werten. Ab den 1960er Jahren erfolgt ein Wandel in der Wertevermittlung und in der

14 Vgl. Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen. Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Amtlich herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1926, S. 129, sowie: Heiland, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Entwicklungen der bayerischen Volksschuloberstufe und Hauptschule von 1945 bis 2000. Baden-Baden 2023, S. 81–82.

Zielorientierung, indem in den Lehrplänen ab 1961, das heißt in den Richtlinien für die Oberstufe der Volksschule von 1961 bzw. von 1963 sowie in den Volksschulrichtlinien von 1966, eine Abkehr von der Vermittlung volkstümlicher Bildungswerte beobachtet werden kann. Es wird jedoch weiterhin eine grundlegende (Allgemein-)Bildung als wesentlich beachtet, die auch die Wertedimension zu umfassen vermag.¹⁵ Grundsätzlich zeigt sich in der Zeit ab 1960 eine immer stärker vorherrschende Dominanz der Werteorientierung eines *lernenden* Menschen. Lernen und damit verbunden Leisten werden verstärkt zu zentralen Wertekategorien auch in der Volksschule sowie deren Oberstufe, womit gleichzeitig die Volkstümlichkeit der Volksschulbildungsarbeit als zentraler Wert in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung zurückgenommen wird.

3.2 Lehrpläne der bayerischen Hauptschule von 1966 bis 2004

Ab 1967 erfolgt eine weitreichende Transformation der Volksschuloberstufe zur Hauptschule. Ab hier kann der Übergang von der volkstümlichen Bildung zur Wissenschaftsorientierung und Lernzielpädagogik in den Lehrplantexten eindeutig identifiziert werden. Ein tragfähiges Beispiel für die Übergangsphase manifestiert sich beispielsweise im Lehrplan für die neunte Jahrgangsstufe der Hauptschule von 1969. Dort wird zumindest implizit zum ersten Mal auf den Begriff des Lernziels recurriert. Das Menschen- und Leitbild gründet auf der Vorbereitung der Hauptschülerinnen und -schüler auf den Beruf.¹⁶ Die ab Ende der 1960er Jahre sowie in Bayern verstärkt ab den 1970er Jahren einsetzende Curriculumtheorie betont in noch verstärktem Maße die Kategorien des Lernens und Leistens. Dabei werden Maßstäbe wie zielorientiertes Lernen und die Operationalisierung von Lernzielen als „Wertehaltungen“ schulischen Arbeitens von Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrkräften neu definiert und bilden sich beispielsweise in den ersten Lernzielkategorien der Entwurfslehrpläne für die Orientierungsstufe an Hauptschulen und Gymnasien sowie für die Hauptschule in der siebten und neunten Jahrgangsstufe, beide ediert im Jahre 1970, ab. Ab ungefähr 1975 werden in den curricularen Fachlehrplänen für die Hauptschule, die jahrgangsstufengemäß und fachlich separiert von

15 Vgl. beispielsweise: Richtlinien für die bayerischen Volksschulen 1. bis 9. Schülerjahrgang, mit einer Einführung von Ministerialrätin Dr. Wilhelmine Böhm. Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1966.

16 Vgl. Heiland, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Entwicklungen der bayerischen Volksschuloberstufe und Hauptschule von 1945 bis 2000. Baden-Baden 2023, S. 222.

1976 bis 1979 sukzessive veröffentlicht werden, der einseitigen Kognitivierung des Unterrichts in den Lehrplänen auch affektive bzw. soziale Lernziele mit dem Ziel entgegengestellt, einen aktiven Beitrag zur Förderung des Wertebewusstseins und der Werthaltungen bei Schülerinnen und Schülern zu leisten. Ab 1981 und der Einführung des neuen Lehrplans für die Bayerischen Grundschulen erfolgt eine sukzessive Wiederentdeckung des Erzieherischen in den Lehrplänen. Damit korrespondiert eine Abkehr von der einseitig technizistischen Wertevermittlung durch hauptsächlich kognitive Lernziele. Die Werteorientierung kann als Erziehungsziel in den Präambeln ab dem Lehrplan für die Bayerische Hauptschule von 1985 in zunehmendem Maße identifiziert werden. Dies korreliert mit der Neubetonung des christlichen Menschenbilds sowie der christlich fundierten Erziehung und Bildung als Bildungsaufgabe der Bayerischen Hauptschule. Anschließend wird in den neuen Lehrplänen die Werteorientierung mit der Hauptaufgabe der Werteklärung zu einem wesentlichen Bestandteil der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Dies manifestiert sich in den fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen in den Lehrplänen der Bayerischen Hauptschule von 1997 sowie von 2004. Eine wesentliche Änderung der Betonung der Werteorientierung kann im Lehrplan von 2004 im Vergleich zum Lehrplan von 1997 nicht beobachtet werden, sodass eine generelle Perpetuierung der Wertebildung von den 1980er Jahren bis ungefähr 2015 konstatiert werden kann.

3.3 LehrplanPLUS der bayerischen Mittelschule ab 2015

Der neuartige LehrplanPLUS der Bayerischen Mittelschule rückt die Kompetenzorientierung in den Fokus. In diesem Zuge wird die Hauptschule zur Mittelschule transformiert. Hierbei ist der Prozess der Kompetenzorientierung des Unterrichts und der Schule aktuell noch keineswegs abgeschlossen, weil diese Lehrpläne sich umfassend und stets reformieren sollen. Die Werteerziehung bleibt dabei zentrale Aufgabe der Mittelschule. Zentrales Ziel besteht darin, dass sich bei den Lernenden eigene, reflektierte Werthaltungen herausbilden. Fundament bildet dabei das christliche Menschenbild, aus dem sich die Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen in einer pluralen Gesellschaft unmittelbar ableiten lässt.

4. Fazit und Ausblick

Wie sich zeigt, ergibt eine hier nur grob und holzschnittartig durchgeführte längsschnittliche Analyse der Lehrpläne relevante Aussagen zu Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Hinblick auf die Geschichte der Wer-

tebildung in der bayerischen Volksschuloberstufe, Haupt- und Mittelschule seit 1926 bzw. im Großen und Ganzen seit 1945. Gleichwohl im vorliegenden Beitrag nur wenige Schlaglichter aus dieser komplexen Untersuchung referiert werden konnten, zeigt sich, dass das Erziehungsziel sowie der Bildungsinhalt der Werteorientierung bzw. der Wertebildung, mit einer gewissen Einschränkung in der Phase der curricularen Lehrplangestaltung, relevanten erziehlischen und unterrichtlichen Wert besitzt. Allerdings wird auch in den curricularen Lehrplänen die Wertevermittlung als unterrichtliches Ziel, u. a. auf der affektiven und sozialen Lernzielebene, betrachtet. Deshalb kann dies als Konstituens für die Lehrplanentwicklung in Bayern gesehen werden. Was sich jedoch im Laufe des Längsschnitts verändert, ist vor allem die inhaltliche Füllung der Wertebildung. Hat seit 1945 die Wertevermittlung im Zeichen und im Kontext der volkstümlichen Bildung stattgefunden, verändert sich diese Prämisse ab 1961 bzw. verstärkt ab 1966 zusehends durch die Verwendung der Zielorientierung der grundlegenden Allgemeinbildung.

Die Darstellung der Kontinuitäten und Diskontinuitäten konnte hier nur cursorisch erfolgen. Dennoch ergeben sich aus diesen ersten Interpretationen zur Wertebildung im bayerischen Bildungswesen, hier skizziert am Beispiel der Hauptschulbildung, Implikationen für künftige Forschungen. Ein Bereich könnte die historisch-systematische Analyse der Lehrpläne anderer Schularten bzw. des Basisbildungsgangs (Hauptschule, Mittelschule, Regelschule, Erweiterte Realschule, ...) in anderen Bundesländern sein. Darauf aufbauend sind Vergleichsstudien zur Lehrplan- und Werteentwicklung in verschiedenen Bundesländern denkbar. Sehr wichtig erscheint zudem die Verwendung eines hermeneutisch generierten Kategoriensystems zur Analyse von Lehrplänen, auch in Erweiterung zu den bisherigen Systemen, als hochschuldidaktisches Prinzip sowie in universitären Lehrveranstaltungen zur Geschichte und Theorie des Lehrplans sowie zur Genese der Wertebildung. Dabei sollte auch an eine Digitalisierung und Erweiterung der bislang verwendeten Kategoriensysteme, u. a. mit weitaus spezifischeren Fragestellungen zur Werteorientierung und Wertebildung, gedacht werden, da hierdurch eine vertieftere Analyse des Lehrplans realisiert werden könnte. Auch die genannten Implikationen sind keineswegs vollständig, sondern sollen als Anstöße dienen, Lehrpläne und die Geschichte der Wertebildung genauer zu analysieren und Empfehlungen für eine künftige Lehrplanentwicklung unter einer stärkeren Einbeziehung der Wertekategorie in die Lehrplanarbeit einfließen zu lassen. Denn wir brauchen vor dem Hintergrund der Schul- und Lehrplantheorie und bezogen auf die Bil-

ungspraxis Lehrpläne, in denen die Wertekategorie einen hohen Stellenwert aufweist. In diesem Kontext ist zukünftig eine qualifiziertere und reflektiertere Lehrplanpraxis als bisher vonnöten, in der u. a. eine theoretisch profundere Verortung und Definition des Wertbegriffs sowie der Werteorientierung stattfindet als bislang.

Literatur

Lehrpläne in chronologischer Reihenfolge

Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen (1926): Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Amtlich herausgegeben vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München: Staatsministerium.

Übergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen (1945): In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (1952): Dokumente zur Schulreform in Bayern. Bearbeitet von Hans Merkt. München: Richard Pflaum, S. 23–27.

Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen (= Bildungsplan 1950 I). Hrsg. v. von der Wallenburg-Stiftung Kempfenhausen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1950.

Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen (= Bildungsplan 1950 II). Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München: Staatsministerium.

Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen (1955): Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München: Staatsministerium.

Richtlinien für den Unterricht der Volksschuloberstufe in Bayern (1961): Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München: Staatsministerium.

Bayerischer Bildungsplan für Volksschulen mit Richtlinien für den Unterricht der Oberstufe (1961): Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Kronach: Carl Link 1961.

Richtlinien für die Oberstufe der Volksschulen (1963): In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München: Staatsministerium.

Richtlinien für die bayerischen Volksschulen (1966): 1. bis 9. Schülerjahrgang, mit einer Einführung von Ministerialrätin Dr. Wilhelmine Böhm. Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München: J. Maiß.

- Kommentar zu den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen Grundschule (1966/67): Teil I (1. mit 4. Schülerjahrgang). Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Kronach: Carl Link.
- Kommentar zu den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen Oberstufe (1966/67): Teil II (5. bis 9. Schülerjahrgang). Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Kronach: Carl Link 1967.
- Erläuterungen und Handreichungen zum Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule (1969), mit einer Einführung von Dr. Erwin Kitzinger. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Lehrplan für die Orientierungsstufe an Hauptschule und Gymnasium (1970): Hrsg. v. Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Entwurf. Kronach: Link.
- Lehrplan für die Hauptschule in Bayern (1970): Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Entwurf. Vollständige Textausgabe. Kronach: Link.
- Curriculare Lehrpläne für die Hauptschule/1: 5. und 6. Jahrgangsstufe (1978): Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München: J. Maiß.
- Curriculare Lehrpläne für die Hauptschule/2: 7. bis 9. Jahrgangsstufe (1978): Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München: J. Maiß.
- Lehrplan für die bayerische Hauptschule (1985): Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München: Staatsministerium.
- Lehrplan für die bayerische Hauptschule (1997). Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München: Staatsministerium 1997.
- Lehrplan für die bayerische Hauptschule (2004): Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München: Staatsministerium 2004.
- LehrplanPLUS für die bayerische Mittelschule (2014): München: Staatsministerium 2014. Verfügbar unter: lehrplanplus.bayern.de

Verwendete Sekundärliteratur

- Brun, Georg; Hirsch Hadorn, Gertrude (2014): Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen. Zürich: vdf utb.
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm (1962): Schriften zur Theorie des Lehrplanes. Mit einem Nachwort von Albert Reble. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gadamer, Hans-Georg (1972): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Gaebe, Barbara (1985): Lehrplan im Wandel. Veränderung in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heiland, Thomas (2023): Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Entwicklungen der bayerischen Volksschuloberstufe und Hauptschule von 1945 bis 2000. Univ.-Diss. Baden-Baden: Nomos.
- Künzli, Rudolf (2009): Curriculum und Lehrmittel. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Larcher Klee, Sabrina; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 134–148.
- Lohmann, Ingrid (1984): Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F. E. D. Schleiermachers. Frankfurt, Bern und New York: Peter Lang.
- Oblinger, Hermann (1979): Theorie der Schule. Donauwörth: Auer.
- Reble, Albert (1962): Nachwort. In: Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Schriften zur Theorie des Lehrplanes. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104–106.
- Rösner, Ernst (1989): Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rösner, Ernst (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster & München: Waxmann.
- Struck, Peter (1979): Die Hauptschule. Geschichte, Krise und Entwicklungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Suchan, Michael (1972): Die Entwicklung der Volksschuloberstufe in Bayern vom Braunschen Lehrplan bis zur Lexschen Lehrordnung (1770–1926). Regensburg: Univ.-Diss.

Wiater, Werner (2002): Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Donauwörth: Auer.

Über den Autor

Dr. Thomas Heiland ist Mittelschullehrer und Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg. Forschungsschwerpunkte: digitale Medien im Unterricht, Lehrplan- und Bildungsstandardforschung, Lehrkräftegesundheit, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Forschung zu Lehrkräftefortbildung.

Werte- und Medienbildung in der Schule – endlich ein erfolgreiches Tandem?

1. Einleitung

Die rasante Entwicklung und Verfügbarkeit von digitalen Technologien haben die Art und Weise, wie Menschen miteinander kommunizieren, Informationen austauschen, Wissen erwerben und Handel treiben, grundlegend verändert. Die Omnipräsenz vielfältiger Medienprodukte und digitaler Artikulationsmöglichkeiten hat überdies einen tiefgreifenden Einfluss auf die Bildung und Sozialisation von Individuen und somit auch auf die Entwicklung von Wertvorstellungen und -haltungen. Kinder und Jugendliche sehen sich im Internet in vermeintlich gleichrangiger Weise mit einer Vielzahl an Meinungen und Wertvorstellungen (aus der Erwachsenenwelt) konfrontiert. Nicht alle davon entsprechen ethischen Maßstäben und können teilweise sogar als „Unwerte“ bezeichnet werden (vgl. Schorb/Wütscher 2015, S. 6–8). Hinzu kommt, dass Wertepriorisierungen sich in unserer Zeit auch innerhalb einer Generation zunehmend schneller wandeln (vgl. Rath 2015, S. 14). Nach welchen Kriterien sollen (junge) Menschen entscheiden, welche Werte für sie im Umgang mit Medien handlungsleitend sein sollen? Und wie können wir Erwachsenen sie dabei angemessen unterstützen, wobei wir doch auch selbst unsere diesbezüglichen Werthaltungen immer wieder auf ihre individuelle und gesellschaftliche Zeitgemäßheit hin überprüfen sollten?

2. Wertebildung versus Wertevermittlung

Wertevermittlung bezieht sich auf den bewussten Akt der Übertragung von vorgegebenen Wertvorstellungen und Normen von einer Generation zur nächsten, häufig durch autoritäre Instanzen wie Eltern oder Bildungseinrichtungen. Im Gegensatz dazu betont Schubarth den dynamischen Prozess der Wertebildung, der individuelle Erfahrungen, Reflexion und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Einflüssen einschließt. Wertebildung geht über bloße Übernahme hinaus und ermöglicht es Individuen, ihre eigenen Wertvorstellungen zu entwickeln sowie kritisch zu hinterfragen. „Wertebildung betont im Unterschied zu ‚Wertevermittlung‘ und auch zu ‚Werteerziehung‘ den aktiven Anteil des Individuums bei der Aus-

einandersetzung mit der Umwelt und deren vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Werteangeboten“ (Schubarth et al. 2017, S. 53). Es handelt sich in Anlehnung an Hurrelmanns Sozialisationsbegriff (2012) um einen Prozess, in dessen individuellem Verlauf Werthaltungen und Wertekompetenzen erworben werden.

Wertekompetenz beschreibt ein Bündel an Wissen, Motivation und bestimmten kognitiven, motivationalen, volitionalen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein reflexives Denken über wertebezogene Situationen erlauben (vgl. Schubarth et al. 2017, S. 55). „Wertekompetenz ist die Fähigkeit, sich mit unterschiedlichen, mitunter auch konkurrierenden Werten und Werthaltungen konstruktiv auseinanderzusetzen und dabei ein eigenes handlungsleitendes Wertesystem auszubilden, mit Wertevielfalt und Wertekonflikten umzugehen sowie die Fähigkeit zu besitzen, wertorientiert zu denken, zu urteilen und zu handeln (Handlungskompetenz)“ (ebd., Hervorhebung im Original). Rath und Anselm führen in diesem Kontext die Begriffe der Werturteilskompetenz bzw. Wertereflexionskompetenz ein, da Werte „sich immer erst in konkreten Werturteilen“ (Rath 2015, S. 14) aktualisieren.

Vor allem die Schulen haben das Potenzial, die individuelle Wertebildung im Kontext der Medienbildung zu beeinflussen. Kinder und Jugendliche sind im institutionellen Rahmen des Schulsystems über einen längeren Zeitraum zu erreichen, wodurch Kontinuität geschaffen werden kann. Analog zu Spanhels Ansatz einer integrativen wertorientierten Medienerziehung (vgl. Spanhel 2011, S. 246 ff.) mit Ziel der Medienbildung wies Matthes bereits 2008 darauf hin: „Kein Fach darf sich also der Aufgabe des wertorientierten Unterrichtens entziehen; hierfür sind nicht Spezialfächer und auch nicht Spezialstunden verantwortlich“ (Matthes 2008, S. 39). Folglich bietet sich im schulischen Kontext der Begriff „Wertebildung“ im Gegensatz zu „Wertvermittlung“ an (vgl. Schubarth et al. 2017, S. 51–56). „Durch die anvisierte Auseinandersetzung mit und die Reflexion von Werten in pädagogischen Kontexten und vor allem durch den nur begrenzt pädagogisch beeinflussbaren Aneignungsprozess grenzt sich der hier präferierte, komplexere Begriff der ‚Wertebildung‘ von einer eher instrumentell-technokratischen Auffassung der ‚Wertvermittlung‘ ab“ (Schubarth/Gruhne/Zylla 2017, S. 53). Jedoch stellt sich die Frage, inwiefern die Wertebildung und Wertekompetenz im Gegensatz zu anderen Aspekten der Medienkompetenz bzw. Medienbildung überhaupt pädagogisch beeinflussbar ist. Auf der einen Seite sind z. B. durch die bayerische Verfassung klare Werte vorgegeben, die in der Schule *vermittelt* werden sollen. Auf der anderen Seite ist

die Ausbildung von Werten eine zu einem hohen Grad individuelle Aufgabe. So wird in der Erziehungswissenschaft von einer pädagogischen Differenz gesprochen, die ein Technologiedefizit zur Folge hat. Dieses beschreibt, dass pädagogisches Handeln immer mit einer gewissen Wirkungsunsicherheit einhergeht, die sich in der sozialen Dimension des Erziehens begründet. „Die These vom Technologiedefizit der Pädagogik besagt nicht nur, dass sich pädagogisches Handeln – wie das Handeln in allen anderen Professionen auch – als deutlich interaktives Handeln technischer Rationalisierung entzieht, sondern dass die Spezifität des Einzelfalls theoretisch-systematisches Wissen, auch wenn es in Erfahrung eingelassen ist, randständig werden lässt und das Fallverstehen zum Kern pädagogischer Kompetenz macht“ (Baumert/Kunter 2006, S. 471). Da erzieherisches Handeln zwei einzelne Operationen umfasst, nämlich die des Erziehens und die des Lernens, die wiederum Bildung überhaupt erst ermöglichen (vgl. Lederer 2013, S. 17 f.), besteht kein direkter Kausalzusammenhang zwischen diesen beiden Handlungen. So kann die lehrende Person zwar Angebote machen. Ob diese pädagogischen Bemühungen jedoch angenommen und umgesetzt werden, obliegt den Lernenden. Sie können „wählen“, ob auf das Handeln der Lehrkräfte reagiert wird oder nicht. Entscheidend sind die Fähigkeit und Bereitschaft der erziehenden Person (Lehrkraft), zu vermitteln, und die der lernenden Person (Schüler:in), die pädagogischen Bemühungen und Hilfen anzunehmen und umzusetzen (vgl. Prange 2011, Prange/Strobel-Eisele, 2006). „Die pädagogische Differenz lässt nicht zu, was der pädagogische Wille bewirken möchte“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 28). Das Konzept der Wertebildung mit dem Ziel der Wertereflexionskompetenz (vgl. dazu auch den Beitrag von Anselm in diesem Sammelband) hat große Chancen, die pädagogische Differenz in diesem Themenfeld zu minimieren. Dieses Konzept muss laut Rath mit der Kompetenz zur „Medienkritik“ verknüpft werden (vgl. Rath 2015, S. 17), denn „Medienkritik ist als ethische Dimension konstitutiv für Medienkompetenz überhaupt“ (ebd.).

3. Lehrkräfteprofessionalität als Voraussetzung für eine erfolgreiche werteorientierte Medienbildung

Diese Fragen sind nicht neu und werden in der (Medien-)Pädagogik immer wieder aufgegriffen (vgl. Rath 2015, S. 14). Die permanente Verfügbarkeit von Informationen und die hohe Relevanz sozialer Netzwerke stellen die traditionellen Wege der Wertebildung, z. B. im Rahmen des Religions- oder Ethikunterrichts oder im Elternhaus, vor große Herausforderungen. Häufig sind soziale Normen in einer pluralistischen Gesellschaft wider-

sprüchlich und zusätzlich in einer medialen Vermittlung oft nicht transparent (vgl. Trunk 2018, S. 78). Die vielfältigen Möglichkeiten der zunehmenden Digitalisierung aller Gesellschaftsbereiche macht es notwendig, sich vermehrt mit ethischen Aspekten zu beschäftigen. Nur so kann eine harmonische respektive angemessene Koexistenz zwischen technologischem Fortschritt und individuellen Werten gefunden werden. Die Entwicklungen im digitalen Bereich sowie deren Auswirkungen sollten im Einklang mit moralischen, ethischen und persönlichen Werten stehen, um sicherzustellen, dass technologischer Fortschritt nicht auf Kosten der Menschlichkeit geschieht (vgl. Grimm et al. 2019, S. 13). Die stetige Verfügbarkeit von Informationen und die hohe Relevanz sozialer Medien beeinflussen beispielhaft die traditionelle Wertevermittlung und können zu einem Spannungsverhältnis zwischen digitaler Interaktion und individuellen Werten führen. Werte sind das, was uns und anderen als erstrebenswert gilt. Sie manifestieren sich in sozialen Normen sowie Moralvorstellungen und werden in Gesetzen verbindlich festgeschrieben. Sie können materieller oder immaterieller Natur sein sowie Selbstzweck oder Mittel zum Zweck (Debatin 2016, S. 53–58). Dabei sind Werte vom jeweiligen Zeitgeist und Kulturkreis geprägt und können verschiedene Funktionen einnehmen (vgl. Grimm et al. 2019, S. 20). Es bedarf also eines gewissen Konsenses, um Werte definieren und vergleichen zu können. Gleichzeitig ermöglicht erst die Vielfalt an Wertesystemen und Lebensweisen eine freiheitlich-demokratische Gesellschaft. Wertepreferenzen konsolidieren sich dabei auch generationenspezifisch durch eine Orientierung an der Peergroup im Sozialisationsprozess (vgl. Rath 2015, S. 14 f). Somit ist es beispielsweise unvermeidbar, dass es zwischen Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Schüler:innen zu unterschiedlichen Werthaltungen kommt. Es wird deutlich, dass Werte interindividuell differenziert, wahrgenommen und gewichtet werden. Sie dienen als Leitlinien für Handlungen und Entscheidungen. Gleichzeitig beeinflussen sie Verhalten und Einstellungen von Menschen, sowohl bewusst als auch unbewusst. Gerade deshalb ist eine Beschäftigung mit Werten, vor allem im Zusammenhang mit Überlegungen zu digitalen sozialen Räumen, unabdingbar. Medien spielen im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Sie werden als Hilfestellung zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wie z. B. Konfliktbewältigung, Identitätsbildung, Körperbild oder Geschlechterrollen, genutzt (vgl. Süß et al. 2018, S. 19). Insbesondere die sozialen Medien fungieren in diesem Kontext einerseits als Artikulationsinstrumente, indem sie Werthaltungen anbieten (vgl. Gebel/Wütscher 2015, S. 5), andererseits können sie selbst Werte schaffen (wie z. B. „Verfügbarkeit“, „Zugang zu Wissen“)

oder als materieller Wert fungieren (z. B. ein teures Smartphone) (vgl. Debatin 2016, S. 53–58). Sie liefern somit Handlungsangebote und -vorbilder, die in die individuelle Wertewelt Eingang finden können, aber nicht zwangsläufig müssen (vgl. Rath 2015, S. 16).

Die Ziele einer werteorientierten Medienbildung sind somit, Jugendliche zur Analyse und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Werten zu befähigen, Heranwachsende bei der Bewältigung von inter- und intrapersonellen Wertekonflikten zu unterstützen und für die handlungsleitende Funktion von Werten zu sensibilisieren, um bei ihnen eine ethische Verantwortungshaltung gegenüber den Medien aufzubauen und zu stabilisieren (vgl. Spanhel 2011, S. 192 f.). Dies gilt heutzutage insbesondere für den Umgang mit Social Media, Online-Games und Konsumangeboten. Insgesamt trägt eine werteorientierte Medienbildung dazu bei, dass sich Jugendliche zu mündigen und kritischen Medienkonsument:innen und -produzent:innen entwickeln, die in der Lage sind, Medieninhalte im Kontext ihrer individuellen und gesellschaftlichen Wertekonstellation zu reflektieren, zu bewerten und aktiv mitzugestalten (vgl. ebd.).

Aufgrund der dargestellten zentralen Rolle, die digitale Medien als Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche einnehmen, ist die Schlussfolgerung naheliegend, dass Werte- und Medienbildung untrennbar miteinander verknüpft sind. Die Ausbildung von Wertekompetenz geht dabei mit der Möglichkeit zur gesellschaftlichen Partizipation im digitalen Raum Hand in Hand. Wichtig ist, Jugendliche dabei nicht in „hermetisch abgeschlossene Wertesysteme“ zu drängen, sondern sie in ihrem Prozess der Wertebildung zu begleiten und zur eigenständigen, reflektierten, tragfähig begründeten und zukunftsweisenden Entscheidungsfindung zu befähigen.

Neben der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen hat die Schule als formale Bildungsinstanz explizit den Auftrag, zur Persönlichkeitsbildung beizutragen, das heißt Schüler:innen auch bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Dies schließt eine Werteorientierung ausdrücklich mit ein. So ist beispielsweise in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen beschrieben, der in großem Maß auf einen seit vielen Jahrzehnten statischen, spezifischen Wertekanon abzielt (vgl. Nida-Rümelin 2020, S. 120).

Reicht die bloße Vermittlung der in der Bayerischen Verfassung angesprochenen Werte auch als Fundament für eine adäquate Medienbildung in der Schule aus, insbesondere da sich auch die Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden in den letzten Jahrzehnten in vielerlei Hinsicht gewandelt haben (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022, S. 23–50)? Soll im Rahmen einer

werteorientierten Medienbildung somit eher einer deskriptiven oder normativen Ethik gefolgt werden (vgl. Nida-Rümelin 2020, S. 121)? Die Antworten hängen stark davon ab, inwieweit Lehrkräfte im Rahmen ihrer Tätigkeit überhaupt professionell dazu befähigt sind, Medienkompetenz bzw. besser Medienbildung in Kombination mit Wertebildung unter Wahrung einer nach Art. 7 Grundgesetz unabdingbaren Erziehungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten adäquat umzusetzen. Baumert und Kunter (2006) verweisen in ihrem Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften auf die zentrale Rolle einer Wertebildung im schulischen Kontext. So nennen sie „professionelle Werte und Überzeugungen“ als einen von vier Kompetenzaspekten, welche die Kernelemente der Lehrer:innenbildung darstellen. Und auch im Ergänzungsdokument zum Strategiepapier „Bildung in der Digitalen Welt“ (2016) mit dem Titel „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2021 wird unter 3.3 *Kompetenzen der Lehrkräfte* die „ethische Kompetenz“ (KMK 2021, S. 23) explizit als zunehmend wichtiger Bestandteil der Lehrkräfteprofessionalität im Zeitalter der Digitalität genannt (vgl. ebd.).

In der ersten Phase der Lehrer:innenbildung in Bayern wird dieser Forderung zunehmend Rechnung getragen. So gibt es z. B. seit Kurzem an der Universität Augsburg für Lehramtsstudierende die Möglichkeit, ein „Zertifikat Wertebildung“ zu erwerben. „Medienbildung und Digitalisierung“ ist hierin einer von drei Schwerpunktbereichen.¹ Auch an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) gibt es seit dem Sommersemester 2022 ein „Zertifikat Werteerziehung und Lehrer:innenbildung“, dessen Curriculum die werteorientierte Auseinandersetzung mit medialen Inhalten mit dem übergeordneten Ziel des Erwerbs von „Wertereflexionskompetenz“ beinhaltet.²

4. Wertebildung und ihre Herausforderungen in einer digitalen Welt

Unsere Gesellschaft steht im Zeitalter der Digitalität vor neuen Herausforderungen, wenn es um die Vermittlung von Werten geht. Traditionelle

1 Weitere Informationen zum Zertifikat Wertebildung finden Sie unter: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/schulpadagogik/zertifikat-wertebildung-das-sokrates-protokoll/>, letzter Zugriff: 28.09.2023.

2 Weitere Informationen zum Zertifikat Werteerziehung und Lehrer:innenbildung finden Sie unter: <https://www.mzl.lmu.de/de/aktuelles/newsuebersicht/news/zertifikat-werte-erziehung-und-lehrer-innenbildung.html>, letzter Zugriff: 28.09.2023.

Wertebildung liegt nicht mehr ausschließlich in der Hand von direkten Sozialisationsinstanzen, sondern wird zunehmend auch von digitalen Medien beeinflusst, wodurch neue Herausforderungen entstehen.

Wertebildung beginnt bereits in der Kindheit und stellt einen lebenslangen Prozess dar, der eng mit der Sozialisation und den Erfahrungen im familiären Umfeld verknüpft ist. Bereits im Kindergartenalter werden erste Grundlagen für die Entwicklung von moralischen Kompetenzen gelegt, die später das Verhalten und die Interaktionen des Kindes beeinflussen, wobei die vielfach empirisch belegte Werteskala von Shalom Schwartz und Kolleg:innen (1994, 1995) gemäß neueren Studien auch bereits die Wertestruktur von Fünf- bis Zwölfjährigen adäquat erfassen kann (vgl. Döring/Ciecuch 2018, S. 24 f.; vgl. Döring et al. 2016, S. 473 f.). Wertebildung ist nicht nur ein grundlegender Prozess der frühen Kindheit, sondern hat auch langfristige Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Verhalten (vgl. ebd.). Der Wertebildungsprozess wird im Wesentlichen durch diverse Einflussfaktoren wie Familie, Schule, Gleichaltrige und Medien gestaltet. Gerade wegen der zunehmenden Relevanz des letztgenannten Punkts ist es notwendig, in der Diskussion um eine erfolgreiche Wertebildung einen Blick auf Mediensozialisation zu werfen. Gleichzeitig sind alle Sozialisationsinstanzen längst durch mediale Kommunikation (mit)bestimmt. Mediensozialisation lässt sich von allgemeiner Sozialisation nicht separieren (vgl. Süß et al. 2018, S. 19). Unter Sozialisation im Allgemeinen verstehen wir nach Hurrelmann (2006) einen Prozess, „in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundlagen, die für den Menschen die ‚innere‘ Realität bilden, und der sozialen und physikalischen Welt, die für den Menschen die ‚äußere‘ Realität bilden.“ Ziel von Sozialisation bzw. von Sozialisationsprozessen ist die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Eine gelingende Sozialisation versetzt das Subjekt dabei in die Lage, grundlegende soziale Rollen und Wertvorstellungen der Bezugskultur und -gesellschaft zu erlernen und zu akzeptieren, andererseits jedoch auch Normen und Werte reflektierend zu hinterfragen (vgl. Vollbrecht 2014, S. 115). Mediensozialisation in Anlehnung an Hurrelmann „kann als die aktive Auseinandersetzung von Menschen mit Medienangeboten in einer medial geprägten Welt, die selbst wieder Denken und Handeln derselben beeinflussen kann, verstanden werden“ (Aufenanger 2022, S. 60). Theunert und

Schorb ergänzen in diesem Kontext, dass Kinder und Jugendliche „in den Prozessen der Produktion und des Feedbacks auf ihre Produkte eine breite Palette von identitätsrelevanten Erfahrungen machen [können]. Das gilt auch für diejenigen, die sie betrachten; sie können darüber Einblicke in persönliche, kulturelle und soziale Lebenswelten, in Sichtweisen, Werthaltungen und Gefühlslagen erhalten, auch wenn diese nicht in verbalen Formen expliziert sind“ (Theunert & Schorb 2010, S. 247). Mediensozialisation stellt dabei keine eigene, zusätzliche Sozialisation neben der „eigentlichen“ Sozialisation dar, sondern ist als Spezifikation zu verstehen (vgl. Vollbrecht 2014, S. 117). Medien kommen nicht sekundär in eine primär medienlose Welt hinein, die sie dadurch verändern – vielmehr sind Medien selbst Teil des Weltzugangs und damit der Erkenntnis (vgl. Süß et al. 2018, S. 19). Mediensozialisation umfasst alle Aspekte, bei denen Medien für die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden eine Rolle spielen (ebd.). Differenziert wird dabei in eine „innere“ und eine „äußere“ Realität. Während Erstere den Einfluss von Medien auf Persönlichkeitsmerkmale durch deren Gebrauch und zugleich auch die Befähigung zur Auseinandersetzung mit Medien beschreibt, spiegelt Zweitere Mediensozialisationsprozesse wider, die eine Gesellschaft zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt durchläuft und mit der sich die Menschen in Form von Aneignungsprozessen auseinandersetzen müssen. Es wird deutlich, dass Mediensozialisation als Grundbegriff der Medienpädagogik fungiert und dabei zwei Forschungsfelder fokussiert: erstens den Einfluss der Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen und zweitens die Entwicklung von Fähigkeiten für einen angemessenen Umgang mit Medien in einer durch diese geprägten Welt (vgl. Aufenanger 2022, S. 59).

5. Die Verknüpfung von Medienbildung und Wertebildung in Medienkompetenzmodellen und -rahmen in Deutschland

Medienbildung umfasst die Förderung von Medienkompetenz, um Menschen in die Lage zu versetzen, Medienangebote zu verstehen, zu nutzen, zu gestalten und kritisch zu hinterfragen. Ziel ist es, die Fähigkeiten zu entwickeln, sich in der digitalen Welt sicher zu bewegen, Informationen zu bewerten und Medien verantwortungsbewusst zu nutzen. Es handelt sich dabei kurz um den „Oberbegriff für alle bildungsrelevanten Aspekte mit Medienbezug“ (Tulodziecki et al. 2021, S. 192). Dieter Baacke hat bereits seit den 1990er Jahren mehrfach betont, dass die Kompetenz der „Medienkritik“ die Fähigkeit beinhaltet, Medien in drei Dimensionen bewerten zu

können: analytisch, reflexiv und ethisch (vgl. Baacke 2007, S. 98). Betrachtet man den aktuell gültigen Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), so werden zwar die Dimensionen „Analysieren und Reflektieren“ explizit als eigener Kompetenzbereich genannt, die ethische Dimension findet sich hingegen nur in Ansätzen im Kompetenzbereich 3 *Kommunizieren und Kooperieren* wieder, in dem es unter 3.4 heißt: „Umgangsregeln, ethisch-moralische Prinzipien sowie Persönlichkeitsrechte bei digitaler Interaktion und Kooperation berücksichtigen“ (vgl. ISB [Hrsg.] 2017). Ein expliziter Wertebezug oder eine eigene ethische Dimension ist darüber hinaus darin nicht zu finden. Hier folgt dieser Kompetenzrahmen sowie beispielsweise die Pendanten der Bundesländer Sachsen-Anhalt und Baden-Württemberg noch den „Minimalvorgaben“ des KMK-Strategiepapiers „Bildung in der digitalen Welt“ aus dem Jahr 2016 (vgl. KMK [Hrsg.] 2016, S. 14, 17). Im von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Ergänzungspapier „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ aus dem Jahr 2021 wird allerdings als „Prioritäre Maßnahme“ Folgendes formuliert: „Bei der Weiterentwicklung von Kompetenzrahmen sind [...] medienethische Fragestellungen sowie medienkritische Aspekte zu berücksichtigen“ (KMK [Hrsg.] 2021, S. 26). Im „Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemeinbildenden Schule“ des Bundeslands Niedersachsen findet sich dieser Aspekt bereits 2020 umgesetzt. Hier heißt es in den vorangestellten Erläuterungen: „Wir nehmen die Welt über Medien wahr. Medien liefern Material für die Konstruktion von Weltbildern und Lebensentwürfen. Medien beeinflussen unsere Vorstellung von Werten und Normen“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium [Hrsg.] 2020, S. 5). Wertebildung und Medienbildung sind an zwei Stellen des Kompetenzrahmens explizit miteinander verknüpft:

„... analysieren und reflektieren den Einfluss von Medien auf gesellschaftliche Prozesse und Werte

... orientieren ihre Mediennutzung an (z. B. durch das Grundgesetz formulierten) Werten“ (vgl. ebd. S. 15).

Ebenso weisen die aktuell gültigen Medienkompetenzrahmen und Konzepte zur Medienbildung der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Thüringen, Berlin-Brandenburg, Bremen, Hamburg und

Schleswig-Holstein bereits einen deutlicheren Wertebezug auf.³ Keine eindeutigen Ergebnisse lieferte die Recherche zu den Bundesländern Hessen, Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern.⁴

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der Grad an Verknüpfung von Werte- und Medienbildung in den Kompetenzrahmen der Länder noch stark variiert, insgesamt vonseiten der Kultusministerkonferenz seit 2021 aber eine noch deutlichere Verankerung in *allen* Bundesländern angestrebt wird, die es in den nächsten Jahren sowohl theoretisch als auch praktisch umzusetzen gilt. Inwieweit im Sinne einer integrativen, werteorientierten Medienbildung in den Lehrplänen der Bundesländer jenseits der Fächer Ethik und Religion konkrete Bildungsziele zu finden sind und welche spezifischen Werthaltungen dabei explizit und implizit im Vordergrund stehen, lohnt es sich künftig noch weiterführend zu untersuchen, beispielsweise aufbauend auf den Ergebnissen von Osterrieder und Banze (2022) (vgl. dazu auch den Beitrag von Osterrieder in diesem Band). Ebenso interessant ist diesbezüglich eine eingehendere Untersuchung der bereits zu diesem Zweck erstellten Bildungsmedien, z. B. von Klicksafe.de, dem Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF), der Stiftung Medienpädagogik oder dem Bayerischen Rundfunk sowie von flankierenden Programmen, wie z. B. „Werte machen Schule“ in Bayern.

6. Fazit

Eine erfolgreiche Medienbildung kann dazu beitragen, eine Generation heranzubilden, die Medien bewusst und kritisch nutzt, Falsch- und Desinformation erkennt sowie soziale Medien verantwortungsbewusst mitgestaltet. Der werteorientierte Zugang steht allen Lehrkräften als technologisch niederschwelliger Weg in die integrative Medienerziehung offen, unabhängig von der eigenen Medienaffinität, sofern ihnen genug Hilfestellungen in Form von professionell erarbeitetem Unterrichtsmaterial sowie entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Die zunehmende Digitalisierung stellt die Bildungsinstitutionen vor Herausforderungen, da sie mit der Dynamik und Vielfalt digitaler Medien Schritt halten müssen. Zudem können negative Medieneinflüsse und

3 Die Recherche wurde über die auf dem Dt. Bildungsserver verlinkten Konzepte der Bundesländer durchgeführt. Dafür wurden die jeweils dort verlinkten Inhalte nach den Schlagworten „Wert(e)“ und „Ethik/ethisch“ durchsucht. Deutscher Bildungsserver (Hrsg.) (2023): Konzepte und Portale der Bundesländer zur Medienerziehung. Abrufbar unter: <https://www.bildungsserver.de/Konzepte-und-Portale-der-Bundeslaender-2884-de.html>, letzter Zugriff: 28.09.2023.

4 Vgl. ebd.

Abhängigkeiten von digitalen Medien die Wertebildung beeinflussen. Lehrkräfte müssen sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und eine wertheorientierte Auseinandersetzung mit Medien vorleben. Eine ganzheitliche Medienbildung ist ohne Einbezug von Werten nicht mehr denkbar. Das Modell professioneller Lehrkompetenz nach Baumert und Kunter beinhaltet beispielsweise die Kompetenzfacetten „Überzeugungen und Werthaltungen“ sowie „Professionswissen“. In der Begleitung von Jugendlichen in der komplexen mediatisierten Lebenswelt sind kontinuierliche Weiterbildung, Wertheorientierung und Empathie unverzichtbar. Die Vermittlung von Medienkompetenz in Kombination mit Wertebildung sollte daher auch laut KMK (2021) integraler Bestandteil von Bildungseinrichtungen sein, um eine verantwortungsbewusste und wertheorientierte Gesellschaft im Zeitalter der Digitalität zu formen. Es ist notwendig, die Wechselwirkungen zwischen Medienbildung und Wertebildung noch besser zu verstehen und zu erforschen, um noch eine größere Anzahl an effektiven Bildungsstrategien sowie an professionellen und aktuellen Unterrichtsmaterialien und Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen entwickeln zu können, die einer mediatisierten Lebenswelt gerecht werden. Nur so können die Potenziale digitaler Medien genutzt und gleichzeitig kann eine nachhaltige Wertebildung gewährleistet werden.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (2022): Mediensozialisation. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–66.
- Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, Jg. 9, S. 469–520.
- Debatin, Bernhard (2016): Welche Werte vermitteln digitale Medien Heranwachsenden? In: merz, H. 1, Jg. 60, S. 53–58.
- Döring, Anna K./Cieciuch, Jan (2018): Die Theorie menschlicher Werte nach Shalom H. Schwartz und ihre Relevanz für die Erforschung der Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Döring, Anna K./Cieciuch, Jan (Hrsg.): Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter, Warschau: Liber Libri, S. 21–28.

- Döring, Anna K./Daniel, Ella/Knafo-Noam, Ariel (2016): Value development from middle childhood to early adulthood – New insights from longitudinal and genetically informed research. Introduction to the Special Section. In: *Social Development*, H. 3, Vol. 25, S. 471–481. doi: 10.1111/sode.12177.
- Gebel, Christa/Wütscher, Swenja (2015): Social Media und die Förderung von Werte- und Medienkompetenz Jugendlicher. Expertise zu den Potenzialen der Medienarbeit mit Social Media. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. In: https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/veroeffentlichungen/PDFs/2018_hochgeladen/Expertise_Jugend-Werte-Medien_Gebel_Wuetscher_jff_Muenchen.pdf [letzter Zugriff: 29.09.2023].
- Grimm, Petra/Keber, Tobias O./Zöllner, Oliver (2019): *Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten*. Bonn: Reclam.
- Hurrelmann, Klaus (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Lederer, Bernd (2013): Was ist Bildung nicht? Über Ähnliches, aber nicht Gleiches In: Ders. (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11–55. Onlineversion: <https://berndleder.at/wp-content/uploads/2020/04/Bildung.-Was-sie-war-ist-sein-sollte.-Buch-2.pdf> [letzter Zugriff: 29.09.2023].
- Matthes, Eva (2008): Werteorientierter Unterricht. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag S. 38–44.
- Osterrieder, Martina/Banze, Anne-Christine (2022): *Kodierhandbuch zur Analyse impliziter Wertvorstellungen in Texten: Übertragung der Schwartzschen Wertekategorien in ein Kategoriensystem für eine strukturierende Inhaltsanalyse*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <https://doi.org/10.20378/irb-53910>.
- Prange, Klaus (2011): Der didaktische Aspekt der Erziehung: das Zeigen. In: Kenklies, Karsten (Hrsg.): *Zeigen – Lernen – Erziehen*. Jena: Garamond Verlag, S. 21–34.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.)(2022): *Lebensphase Jugend*. 14. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Rath, Matthias (2015): „Werte-volle“ Medien? Medienpädagogik zwischen Wertevermittlung und Werturteilskompetenz. In: merz, Heft 3, Jg. 59, S. 10–18.
- Schorb, Bernd/Wütscher, Swenja (2015): Der Diskurs um Medien und Werte ist weiter zu fassen. Editorial. In: merz, Heft 3, Jg. 59, S. 6–9.
- Schubarth, Wilfried/Gruhne, Christina/Zylla, Birgitta (2017): Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schwartz, Shalom (1994): Are there universal aspects in the content and structure of values? In: Journal of Social Issues, Issue 4, Vol. 50, S. 19–45. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>.
- Schwartz, Shalom/Breyer, Bianka/Danner, Daniel (2015): Human Values Scale (ESS). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis234>.
- Spanhel, Dieter (2011): Medienerziehung. 2. unveränd. Aufl. München: kopaed.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2010): Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS Verlag, S. 243–254.
- Trunk, Janine (2018): Bin ich schön? Medienarbeit zu Stilvorbildern und Körperbildern. In: medien concret, 1/2018, S. 78–80.
- Tulodziecki, Gerhard/Bardo, Herzig/Grafe, Silke (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: UTB.
- Vollbrecht, Ralf (2014): Mediensozialisation. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–124.

Über den Autor und die Autorin

Ines Hensch ist Gymnasiallehrerin für Deutsch, Geschichte und Medienpädagogik und aktuell als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Lehrprofessur für Digitale Medien der Universität Augsburg tätig. Forschungsschwerpunkte: Peer-to-Peer-Teaching in der Medienerziehung, wertorientierte Medienerziehung, Kooperation und Kollaboration von Lehrpersonen im digitalen Zeitalter, digitale Bildungsmedien (Schwerpunkt Lehr-/Lernvideos und Gamification / Digital Game-based Learning), mediale Resilienz.

Hannes Großhauser hat Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie studiert und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg im Projekt Förderung der Lehrer*innenprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet).

Fachspezifische demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht.

Ein Kurzüberblick

Die demokratische Grundwertebildung ist eines der zentralen Bildungsziele an Schulen (KMK 2018). Sie hat zum Ziel, Wissen über die Grundrechte des Grundgesetzes als Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung in Deutschland zu vermitteln, diesen gemäße Werthaltungen zu fördern sowie Urteils- und Handlungskompetenzen im Sinne der Grundrechte und -werte auszubilden.

Der Deutschunterricht verfügt über besonders große Potenziale, um im Kontext der Arbeit mit fachspezifischen Materialien Grundrechte und -werte des Grundgesetzes – also etwa die Achtung der Menschenwürde, das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Meinungsfreiheit etc. – im Unterricht zu integrieren, über diese zu reflektieren sowie Urteils- wie Handlungsfähigkeiten im Sinne der Grundrechte und -werte zu fördern.

Im Folgenden werden die wichtigsten Grundlagen für die fachspezifische demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht vorgestellt (ausführlich Kretschmann 2021).

1. Formale und curriculare Vorgaben

Die demokratische Grundwertebildung ist als schulische Aufgabe an verschiedenen Stellen definiert.

2018 hat etwa die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur Demokratiebildung an Schulen verabschiedet (KMK 2018). Die zentrale Stellung der Demokratiebildung an Schulen wird darin begründet (ebd., S. 4):

„Der freiheitliche demokratische Staat lebt von Voraussetzungen, die er als Staat allein nicht garantieren kann. Er ist darauf angewiesen, dass Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln. Historisch-politische Urteilsfähigkeit und demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen müssen entwickelt und eingeübt werden.“

Der Schule kommt daher die Aufgabe zu, die Grundlagen hierfür abzusichern, da „sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen

kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen“ (ebd., S. 3). Diese Aufgabe ist in allen Schularten und Jahrgangsstufen zu leisten (ebd., S. 5).

Als besonders wichtiger Bestandteil der Demokratiebildung wird die demokratische Grundwertebildung ausgewiesen (ebd., S. 5):

„Kinder und Jugendliche brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Schule ist dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechten entspricht.“

In der Bayerischen Lehrerdienstordnung ist die demokratische Grundwertebildung ebenso festgeschrieben: „[Die Lehrkraft] muss die verfassungsrechtlichen Grundwerte glaubhaft vermitteln. (LDO § 2 [2])“.

Zudem sieht das 2016 verabschiedete Integrationsgesetz die Vermittlung der „grundlegende[n] Rechts- und Werteordnung der Verfassung“ (Art. 7 [1] BayIntG) an Schulen vor. Damit soll Schülerinnen und Schülern, die aus Ländern stammen, in denen die in Deutschland geltende Rechts- und Werteordnung ggf. nicht in gleicher Weise juristisch und/oder gesellschaftlich verankert ist, frühzeitig ebenfalls die Rechts- und Werteordnung des Grundgesetzes verdeutlicht werden.

In den KMK-Bildungsstandards für die Lehrerbildung wird entsprechend als ein Ziel der Ausbildung künftiger Lehrkräfte unter Kompetenz 5 ausgeführt (KMK 2019, S. 10):

„Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern. [...] Die Absolventinnen und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.“

Die Bestimmungen zur demokratischen Grundwertebildung werden in den Rahmenlehrplänen der verschiedenen Schularten aufgegriffen und als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe bestimmt. Sie ist dann entsprechend den jeweiligen fachspezifischen Potenzialen im Fachunterricht einzulösen.

Dies gilt auch für das Fach Deutsch, z. B. (vgl. LehrplanPLUS für Gymnasien in Bayern):

„Es ist ein Ziel des Deutschunterrichts am Gymnasium, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich zu eigenständigen Persönlichkeiten zu entwickeln, die für sich und andere Verantwortung übernehmen. Besonders im Umgang mit literarischen Texten begegnen die Schülerinnen und Schüler exemplarischen ethisch-moralischen Fragestellungen. Sie hinterfra-

gen Handlungsmotive und überprüfen, welche Konsequenzen sich aus bestimmten Verhaltensweisen für den Einzelnen und die Gemeinschaft ergeben. So verstehen die Schülerinnen und Schüler, dass Werte wie Ehrlichkeit, Toleranz und Hilfsbereitschaft das Fundament menschlichen Miteinanders sind, und richten ihr Handeln nach einem demokratisch verordneten Wertekanon aus.“

2. Grundrechte und -werte des Grundgesetzes

Grundlage der demokratischen Grundwertebildung sind die Grundrechte des deutschen Grundgesetzes und die mit diesen verbundenen Wertvorstellungen.

2.1 Grundrechte des Grundgesetzes

Als Grundrechte werden die Artikel 1 bis 19 im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bezeichnet. Neben diesen Grundrechten gibt es einige weitere „grundrechtsgleiche Rechte“, etwa Art. 20 GG (Demokratie als Staatsform und Widerstandsrecht).

Die Grundrechte werden häufig unterteilt in sogenannte „Menschen- und Bürgerrechte“ (grafische Übersicht siehe bpb 2009). „Menschenrechte“ sind die Rechte, die allen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland zustehen, also z. B. das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 [2] GG: „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit.“). „Bürgerrechte“ hingegen sind an die deutsche Staatsbürgerschaft gebunden, so z. B. das Recht auf freie Berufswahl (Art. 12 [1] GG: „Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen.“).

Aufgrund ihrer immensen Bedeutung werden die Grundrechte durch besondere Schutzklauseln dauerhaft vor Veränderung oder Abschaffung geschützt: Art. 1 GG (Achtung der Menschenwürde) und Art. 20 GG (demokratischer Staat) stehen unter einer „Ewigkeitsklausel“ (Art. 79 [3] GG); die dazwischenliegenden Artikel dürfen in ihrem Wesensgehalt nicht geändert werden (Art. 19 [2] GG).

2.2 Grundwerte des Grundgesetzes

Mit den Grundrechten des Grundgesetzes ist eine „objektive Wertordnung“ verbunden (Lüth-Urteil des Bundesverfassungsgerichts, BVerfGE 7, 198 ff.). Diese auf den Grundrechten des Grundgesetzes basierende Werteordnung ist die Grundlage der demokratischen Wertebildung an Schulen (KMK 2018, S. 3).

Unter den „Grundwerten“ des Grundgesetzes lassen sich Wertvorstellungen verstehen, die den Grundrechten des Grundgesetzes unmittelbar zugrunde liegen. Diese sind von „Verfassungswerten“ (Detjen 2009) insofern begrifflich und kategoriell zu unterscheiden, als Verfassungswerte die Wertvorstellungen beschreiben, die den Verfassungsnormen in der Breite – also auch jenseits der Grundrechte – zugrunde liegen; im Unterschied zu den Grundrechten sind die anderen Verfassungsnormen in Prozessen mit hoher politischer Zustimmung änderbar. Von diesen beiden Wertekategorien sind nochmals „andere (z. B. soziale, ästhetische, religiöse) Werte“ abzugrenzen, die nicht unmittelbar mit juristisch verbindlichen Rechtsnormen verbunden sind.

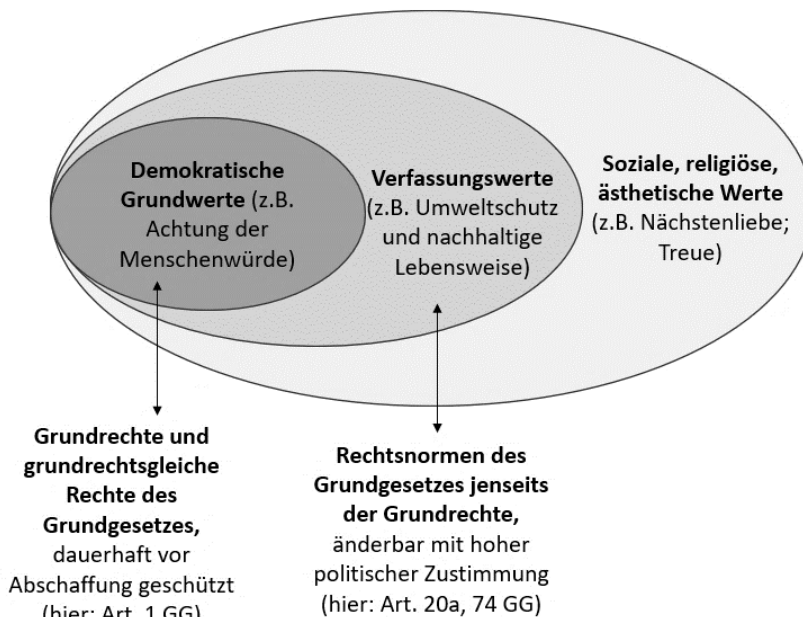


Abbildung 1: Wertekategorien

Eine auf den Vorarbeiten Joachim Detjens (Detjen 2009) beruhende Liste der demokratischen Grundwerte wurde von mir erstellt (Kretschmann 2021, S. 69–81).

3. Potenziale des Deutschunterrichts für die fachspezifische demokratische Grundwertebildung

Potenziale zur Thematisierung von Grundrechten des Grundgesetzes und eine an diesen orientierte Wertebildung finden sich im Deutschunterricht in allen vier großen Kompetenzbereichen (ebd., S. 23–32). Trotz des zentralen Anspruchs der demokratischen Grundwertebildung auch für den Deutschunterricht werden die Potenziale in den Fachlehrplänen bisher meist eher eklektisch und nicht umfassend benannt; daher liegt es an den Deutschlehrkräften selbst, die fachspezifischen Potenziale zu realisieren und die demokratische Grundwertebildung in den verschiedenen Jahrgangsstufen konsequent und strukturiert umzusetzen.

Sprechen und Zuhören: Besonders große Potenziale gibt es bei Formen des argumentierenden Sprechens wie dem materialgestützten Diskutieren und Debattieren; hierfür können kontroverse Themen gewählt werden, die mit Grundrechten verbunden sind (z. B. materialgestützte Pro-Contra-Diskussion über Söders „Kreuzeserlass“ für Behörden, der u. a. die Religionsfreiheit in Art. 4 GG tangiert).

Zudem soll mit den Kindern und Jugendlichen eine „demokratische Gesprächskultur“ (LehrplanPLUS Bayern für Gymnasien, Fachprofil Deutsch, „Soziales Lernen“) eingeübt werden, die u. a. sachliches, faktenbasiertes Argumentieren, lösungsorientierte und gewaltfreie Kommunikationsstrukturen, Kontroversität im Sinne der Meinungsfreiheit und im Rahmen der verfassungsgemäßen Ordnung als Grundprinzip in einer demokratischen Gesellschaft umfasst.

Schreiben: Ähnlich wie beim Sprechen und Zuhören sind argumentierende Formen des Schreibens (z. B. Erörtern, Kommentieren) besonders geeignet, um zu strittigen Fragen mit Bezug zu Grundrechten begründet Stellung zu beziehen (z. B. zum Stand der Gleichberechtigung von Männern und Frauen in Deutschland nach Art. 3 [2] und [3] GG im Zusammenhang des Weltfrauentags am 8. März jeden Jahres).

Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren: Verschiedene sprachliche Phänomene lassen sich im Zusammenhang mit den Grundrechten untersuchen und reflektieren (z. B. Framing im Zusammenhang mit dem Grundrecht auf Meinungs- und Informationsfreiheit, Art. 5 [1] GG).

Lesen – mit Texten und anderen Medien umgehen: Die Potenziale des Literaturunterrichts für eine Thematisierung von Grundrechten und deren wertorientierter Didaktisierung können als besonders hoch eingeschätzt

werden. Eine Vielzahl an literarischen Texten für die Primar- und Sekundarstufe kreist um Themen, die mit Grundrechten und -werten in Verbindung gebracht werden können (vgl. online publizierte Auswahlliste, Kretschmann 2022a).

Sachtextanalysen bieten ebenso wie die Medienbildung vielerlei Anschlussmöglichkeiten zur Thematisierung von Grundrechten und -werten: Nicht nur gibt es Hörspiele und Filme, die Bezugnahmen auf Grundrechte und -werte erlauben (z. B. Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, Art. 2 [1] GG, im Kontext des Films *Billy Elliot*; Kretschmann 2021, S. 127–155). Daneben ist natürlich auch der Bereich von Social Media und Informationsmedien hoch relevant, wenn es u. a. um Fragen der Meinungs- und Informationsfreiheit geht (ebd., S. 212–240). Formate wie Karikatur und Satire können hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen zwischen Meinungsfreiheit (Art. 5 [1] GG) und Kunstfreiheit (Art. 5 [3] GG) behandelt werden.

Besonders die Epoche der Aufklärung, in der Grundlagen der heutigen Grundrechte und -werte verhandelt wurden, bietet ebenfalls große Potenziale für die demokratische Grundwertebildung (ebd., S. 241–424).

4. Methodisch-didaktische Grundlagen

Für die demokratische Grundwertebildung gilt es, spezifische methodisch-didaktische Grundlagen zu beachten (ausführlich ebd., S. 33–49).

Integrative, fachspezifische demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: Bei der demokratischen Grundwertebildung im Fach Deutsch geht es darum, die genuin fachspezifischen Potenziale des Deutschunterrichts für die Thematisierung von Grundrechten und eine an diesen ausgerichtete Wertebildung sowie Kompetenzförderung integrativ zu nutzen. Das heißt, im Kontext der Arbeit zu fachspezifischen Lernzielen und Kompetenzen und mit fachspezifischen Materialien wie z. B. Literatur, Filmen, Sachtexten, die ohnehin eine thematische Nähe zu Grundrechten und -werten aufweisen oder ggf. sogar deren Reflexion ausdrücklich erfordern, werden diese Potenziale für eine demokratische Grundwertebildung systematisch und strukturiert genutzt. Voraussetzung hierfür ist eine fundierte Analyse des Unterrichtsmaterials durch die Lehrkraft hinsichtlich der Potenziale für die Grundwertebildung.

Grundrechte als Sachtextsorte im Deutschunterricht: In den formalen und curricularen Vorgaben werden die „Normen und Werte“ des Grundgesetzes häufig zusammen genannt, z. B. [Herv. TK]: „Die Absolventinnen

und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Normen und Werte und ihre Vermittlung“ (KMK 2019, S. 10).

Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass im Unterricht, wo immer möglich, Grundrechte und -werte zusammen thematisiert werden sollen. Für das Postulat lassen sich jenseits der Vorgaben auch plausible Gründe nennen, u. a.: Wenn nicht nur eine implizite Grundwertebildung im Unterricht realisiert wird, sondern die Rechtsnormen hierfür transparent gemacht werden, wird auch den Schülerinnen und Schülern ersichtlich, dass die Wertvorstellungen nicht subjektiv von der Lehrkraft gesetzt sind, sondern den dauerhaft verbindlichen, höchsten Rechtsnormen des Grundgesetzes entspringen. Zudem kann das Vorlegen der Rechtsnormen im Originalwortlaut zu einer fundierten, sachlichen Meinungsbildung beitragen, wenn die Kinder und Jugendlichen bei grundrechtelevanten Fragen sich selbst informieren können, wie diese lauten.

Aus dem engen Zusammenhang von Grundrechten und den mit ihnen verbundenen Wertvorstellungen ergibt sich das Postulat, auch im Deutschunterricht die Grundrechte an geeigneten Stellen im Originalwortlaut zu integrieren. So lernen die Kinder und Jugendlichen mit den Grundrechten frühzeitig und wiederkehrend eine gesellschaftspolitisch hoch relevante Sachtextsorte mit ihren Spezifika kennen.

Bei der Integration von Grundrechten im Deutschunterricht können einerseits Textsortenmerkmale von Gesetzen als eine besondere Art von Sachtexten, nämlich solche „mit normativer Kraft (förmlich verabschiedete Normtexte)“ (Busse 2000, S. 669), herausgearbeitet werden. Andererseits wäre die Anwendung der Grundrechte im konkreten Kontext zu überdenken (z. B. Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und Recht auf körperliche Unversehrtheit im Kontext des Romans *Das Ende von Eddy*, an dessen Beginn eine gewaltsame Mobbingszene auf dem Schulhof gegen den als homosexuell wahrgenommenen Eddy beschrieben wird).

Zwingend zu beachten ist, dass die Grundrechte nicht einfach subjektiv interpretiert werden können, sondern in einem juristischen Deutungsrahmen stehen. Insofern muss eine Lehrkraft sich darüber informieren, welche Bedeutung ein Grundrecht eigentlich hat und wie es ggf. in einem konkreten Fallbeispiel anzuwenden wäre.¹ Fehlinformationen über die Bedeutung

1 Liste von Grundgesetz-Kommentaren u. a. hier: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Grundgesetz-Kommentaren (zuletzt eingesehen am 05.01.2023). Grundlegende Urteile des Bundesverfassungsgerichts hier: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/> (zuletzt eingesehen am 05.01.2023).

von Grundrechten (ggf. durch falsche und nicht geprüfte Annahmen zu deren Bedeutung) sind unbedingt zu vermeiden.

Beutelsbacher Konsens: Ganz besonders wichtig ist im Zusammenhang der demokratischen Grundwertebildung der Beutelsbacher Konsens (u. a. KMK 2018). Mit dem Beutelsbacher Konsens sind drei grundlegende didaktische Prinzipien formuliert, die auch im Deutschunterricht im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit zu beachten sind (bpb 2011): Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung („Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“, ebd.).

Kontroversitätsgebot und Indoktrinationsverbot verweisen damit „[...] auf die Pflicht, unterschiedliche Perspektiven zu einem Thema aufzuzeigen und zuzulassen. Dies bedeutet, dass auch widerstreitende oder umstrittene Positionen einbezogen werden müssen“ (KMK 2018, S. 4–5). Jedoch umfasst das nicht, (ebd., S. 5):

„[...], dass jede Position akzeptiert werden muss oder alle Positionen in gleicher Weise gelten. Wenn Schülerinnen und Schüler in einer Diskussion Standpunkte äußern, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, dürfen Lehrerinnen und Lehrer diese keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen.“

Hierbei ist durch die Lehrkraft sehr genau zu überlegen, wann eine Position tatsächlich nicht mehr mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vereinbar ist – und wann Aussagen doch durch die Meinungsfreiheit und das Kontroversitätsgebot gedeckt sind. Vor einer – ggf. „gut gemeinten“, vielleicht sogar unbewussten – Indoktrination ist zu warnen. Ebenso sind die Schülerinnen und Schüler dazu anzuhalten, auf das Kontroversitätsgebot im Austausch mit anderen zu achten (ebd.).

Das Kontroversitätsgebot spiegelt die Tatsache wider, dass gesellschafts-politische Fragestellungen oft hoch komplexe Entscheidungszwänge mit sich bringen, in denen u. a. verschiedene Rechte und pragmatische Überlegungen auf der Suche nach politisch tragfähigen Kompromissen eine Rolle spielen. Auch im Kontext der Thematisierung von Wertefragen im Unterricht muss daher ggf. „[...] deutlich werden, dass der Entscheidungskonflikt in ein komplexes Bedingungsgefüge eingebunden ist. Tut man das nicht, fördert man einen gesinnungsethischen Rigorismus“ (Detjen 2006, S. 254).

(Kein) Neutralitätsgebot für Lehrkräfte: Bei der Behandlung *gesellschaftspolitischer* Themen im Unterricht gilt kein Neutralitätsgebot. Das heißt, Lehrkräfte können (müssen aber nicht) im Unterricht (didaktisch reflektiert) ihre Meinung zu einzelnen Themen äußern, wenn diese ausdrücklich als subjektive Meinung markiert und den Kindern und Jugendlichen nicht als einzig mögliche Meinung präsentiert wird (vgl. ISB 2019, S. 14). Davon zu unterscheiden ist eine *parteipolitische* Neutralitätspflicht: Lehrkräfte dürfen keine „(Anti-)Werbung“ für bzw. gegen einzelne Parteien machen (vgl. u. a. BayVerf Art. 96; ISB 2019, S. 14). Dies ergibt sich aus dem Beamtenrecht ebenso wie aus dem Schulrecht (Wieland 2019).

„Narrativer Ansatz der politischen Bildung“: Der Politikdidaktiker Ingo Juchler hat in verschiedenen Publikationen den „narrativen Ansatz der politischen Bildung“ vorgestellt (vgl. u. a. Juchler 2013, S. 2014). Er verweist auf die besonderen Potenziale narrativer Texte (z. B. literarischer Erzähltexte, Dramen, Autobiografien, Spielfilme, Reportagen) zum politischen Lernen, so u. a. Anschaulichkeit der Darstellung, Lebensweltbezug, Möglichkeit zu Empathie und Perspektivwechsel, emotionale und kognitive Aktivierung mit motivationalen Effekten für die Beschäftigung mit politischen Themen.

Mit dem narrativen Ansatz der politischen Bildung werden auch fachspezifische Potenziale des Deutschunterrichts zur demokratischen Grundwertebildung evident, da in diesem besonders häufig narrative Texte auch mit politischem Gehalt zum Einsatz kommen. Zu beachten ist u. a., dass die von narrativen Texten evozierten Emotionen gerade bei intensiver Aktivierung explizit Gegenstand des Unterrichtsgesprächs sein sollten, da Emotionen häufig einen „Wertekern“ haben (Frenzel/Götz/Pekrun 2009) und die emotionale Reaktion ggf. Rückschlüsse auf eine wertebasierte Reaktion auf einen Text erlaubt (zu Emotionen in der politischen Bildung vgl. Weber 2016). Perspektivwechsel zu bzw. Empathie mit verschiedenen Personen sollten bewusst angebahnt und reflektiert werden; die Folgen eines spezifischen Verhaltens sind zu analysieren, mögliche Ursachen dafür zu eruieren und Handlungsalternativen entsprechend den Grundrechten zu überdenken. Die Analyse und Interpretation der ästhetischen Gestaltung der eingesetzten narrativen Texte und ihrer Wirkung ist in Ergänzung zu den Ausführungen Juchlers essenzieller Bestandteil des Deutschunterrichts.

Handlungs- und produktionsorientierte Methoden: Es ist eine Grundannahme der Wertebildung aus konstruktivistischer Perspektive, dass sich Werte nicht wie auswendig zu lernendes Wissen „vermitteln“ lassen. Bezogen auf die demokratische Grundwertebildung lässt sich zwar sehr wohl

Wissen zu den Grundrechten, ihrer Entstehungsgeschichte, ihrer Bedeutung etc. vermitteln. Werteinstellungen, die mit den Grundrechten verbunden sind, müssen jedoch im Zusammenhang verschiedener Lerngelegenheiten von den Kindern und Jugendlichen selbst ausgebildet werden. Auch wenn die Zielrichtung der schulischen Grundwertebildung klar ist, so kann deren Ergebnis nicht vorhergesagt werden.² Aus konstruktivistischer Perspektive bleibt Wertebildung letztlich immer ein subjektiver Prozess, der die mündige Entscheidungs- und Handlungskompetenz zum Ziel hat.

Um das „eigene Finden“ von Grundwerten mit vielperspektivischen, kognitiven, affektiven und probehandelnden Zugängen anzubahnen, erscheinen besonders handlungs- und produktionsorientierte Methoden sowie eine identitätsorientierte Unterrichtsplanung (Frederking 2000, 2001, 2012) für den Deutschunterricht geeignet. Je nach Thema könnten u. a. Standbilder zur empathischen Erkundung von emotionalen und kognitiven Reaktionen literarischer Figuren, Rollenspiele, Debatten, Schreibaufträge usw. zum Einsatz kommen.

(Kultur-)Sensible Haltung der Lehrkraft: Es ist zu beachten, dass die in der Schule thematisierten Normen und Werte des Grundgesetzes ggf. in den Familien nicht selbstverständlich geteilt werden. So können Kinder und Jugendliche in die für sie mehr oder weniger schwierige Lage gebracht werden, dass sie eine „Wertekluft“ zwischen Elternhaus und Schule bzw. geltendem Recht wahrnehmen. Bei Themen, die solche Diskrepanzen denkbar erscheinen lassen, wäre es besonders wichtig, dass die Lehrkraft auch für Gespräche außerhalb des Fachunterrichts zur Verfügung steht, um ggf. auftretende Fragen zu klären oder bei Bedarf auch Elterngespräche zu führen.

Bei der Materialauswahl wäre zudem zu reflektieren, ob spezielle Themen und Materialien ggf. Triggerwirkung haben könnten (z. B. Themen Mobbing, Flucht).

5. Lernziele und Kompetenzen

Insgesamt hat die demokratische Grundwertebildung zum Ziel, Wissen über die Grundrechte des Grundgesetzes als Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung in Deutschland zu vermitteln, diesen ge-

² Bezogen auf die Frage der Lehr- und Lernbarkeit von ethischem Urteilen und Handeln, die hier strukturell vergleichbar ist, siehe Schweitzer 2021.

mäße Werthaltungen zu fördern sowie Urteils- und Handlungskompetenzen im Sinne der Grundrechte und -werte auszubilden. Dies alles soll dem Bildungsziel der Mündigkeit im demokratischen Staat dienen.

Für den Deutschunterricht werden fachspezifische Zielsetzungen für die demokratische Grundwertebildung vorgeschlagen, die jeweils integrativ mit den anderen Lernzielen des Deutschunterrichts zu realisieren sind (vgl. Kretschmann 2021, S. 49–53):

Tabelle 1: Lernziele

1. Im Kontext der Arbeit mit fachspezifischen Gegenständen und Methoden des Faches Deutsch beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit einzelnen Grundrechten des Grundgesetzes im Originalwortlaut. Sie analysieren die Textsortenmerkmale der Grundrechte und reflektieren ihre juristische Bedeutung.
2. Im Kontext der Arbeit mit fachspezifischen Gegenständen und Methoden erschließen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Grundrechte für das gesellschaftliche Zusammenleben und ihr eigenes Leben. Sie beschäftigen sich auch mit dilemmatischen Fällen, in denen Grundrechte bzw. weitere Gesetze sowie ethische Prinzipien abgewogen werden müssen.
3. Die Schülerinnen und Schüler erkennen – u. a. vor dem Hintergrund der historischen Entstehungsgeschichte der Grundrechte, durch ethische Begründungen, durch Fragen nach ihrer Sinnhaftigkeit im Alltag – die „positive Werthaltigkeit“ der Grundrechte.
4. Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Existenz, Bedeutung und positiven Werthaltigkeit der Grundrechte bewusst, stimmen den ihnen zugrunde liegenden Wertvorstellungen zu und sind in grundrechte- bzw. grundwerterelevanten Situationen urteils- und handlungsfähig.
5. Im Kontext der Beschäftigung mit den Materialien, die (auch) demokratische Grundrechte und -werte berühren, analysieren und interpretieren die Schülerinnen und Schüler die spezifische inhaltliche wie ästhetische Gestaltung der Materialien und die damit einhergehende Wirkung bei den Rezipierenden.

Das Ergebnis der personalen Wertebildung ist dabei nicht „abprüfbar“.

Für die Anbahnung der erforderlichen Kompetenzen für das Reflektieren, Urteilen und Handeln in grundrechte- und grundwerterelevanten Entscheidungssituationen wurde bereits ein fachspezifisches Kompetenzmodell für den Deutschunterricht vorgeschlagen (siehe Kretschmann 2021,

S. 53–63; Herleitung in Kretschmann 2022c), das in ein unterrichtliches Phasenmodell überführt werden kann.

6. Ausblick

Voraussetzung für die demokratische Grundwertebildung ist eine „Grundrechtsklarheit“ (KMK 2018, S. 5) der Lehrkräfte. Vorwissenstests bei Lehramtsstudierenden Deutsch zu Grundrechten des Grundgesetzes, zu Potenzialen und zu didaktischen Grundlagen ihrer Thematisierung im Deutschunterricht zeigen, dass im Zuge der Ausbildung künftiger Lehrkräfte dringend das aus den Schulen mitgebrachte Vorwissen reaktiviert und ergänzt werden muss. Beutelsbacher Konsens und Informationen zum Neutralitätsgebot müssen ebenfalls explizit vermittelt werden, da diese bei Studierenden für Lehramt Deutsch – im Unterschied zu Studierenden mit Beifach Politik/Sozialkunde – im Studium bisher nicht selbstverständlich thematisiert werden (Kretschmann 2022b, 2023).

Literatur

- Bundesverfassungsgericht (1958): BVerfGE 7,198 ff. („Lüth-Urteil“) (https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/1958/01/rs19580115_1bv040051.html, zuletzt aufgerufen am 16.07.2023).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2009): „Grundrechte“ (<https://www.bpb.de/themen/politisches-system/24-deutschland/40426/grundrechte/>, zuletzt aufgerufen am 25.07.2023).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): „Beutelsbacher Konsens“ (<https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>, zuletzt aufgerufen am 23.07.2023).
- Busse, Dietrich (2000): „Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz“. In: Gerd Antos, Klaus Brinker, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 16.1). Berlin / New York: de Gruyter. 658–675.
- Detjen, Joachim (2006): Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Detjen, Joachim (2009): Verfassungswerte – Welche Werte bestimmen das Grundgesetz? Bonn: bpb.

- Frederking, Volker (2000): „Identitätsorientierung im Literaturunterricht am Beispiel von Max Frischs Andorra“. In: Ekkehard Blattmann, Volker Frederking (Hgg.): *Deutschunterricht konkret*. Band I: Literatur und Medien. Baltmannsweiler: Schneider. 43–101.
- Frederking, Volker (2001): „Peter Härtlings Ben liebt Anna – Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung“. In: Christine Köppert, Klaus Metzger (Hgg.): „Entfaltung innerer Kräfte“. *Blickpunkte der Deutschdidaktik*. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Seelze: Friedrich. 92–109.
- Frederking, Volker (2012): „Identitätsorientierter Literaturunterricht“. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier (Hgg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. 427–470.
- Frenzel, Anne; Götz, Thomas; Pekrun, Reinhard (2009): „Emotionen“. In: Elke Wild, Jens Möller (Hgg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer. 205–232.
- Hessisches Kultusministerium (2021): *Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte*. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden.
- Juchler, Ingo (2013): „Der narrative Ansatz“. In: Carl Deichmann, Christian K. Tischner (Hgg.): *Handbuch Ansätze und Dimensionen in der politischen Bildung*. Schwalbach i. T.: Wochenschau. 273–286.
- Juchler, Ingo (2014): „Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm“. In: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 4., völlig überarb. Aufl. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. 466–473.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (2009): „Das Grundgesetz wurde maßgeblich von den Amerikanern beeinflusst“, 26.05.2009. In: <http://www.kas.de/wf/de/33.16614/> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2023).
- Kretschmann, Tabea (2021): *Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: Theoretische Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtspraxis (Sekundarstufe)*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Kretschmann, Tabea (2022a): „Auswahlliste: Lektüren mit Bezug zu Grundrechten des Grundgesetzes (Deutschunterricht Primar- und Sekundarstufe) [Stand: Dezember 2022]“. In: Wissenschaftsblog des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/FAU, Eintrag vom 20.03.2022, aktualisierte Fassung von Dezember 2022 (<https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/2022/03/20/blogbeitrag-01/>, zuletzt aufgerufen am 05.07.2023).
- Kretschmann, Tabea (2022b): „Demokratische Grundwertebildung: Erhebung des Vorwissens von Lehramtsstudierenden Deutsch zu Grundrechten des Grundgesetzes, Potenzialen des Deutschunterrichts und Bestimmungen des Beutelsbacher Konsenses“. In: Wissenschaftsblog des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/FAU, Eintrag vom 29.03.2022 / aktualisierte Fassung vom 18.05.2022 (<https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/2022/03/29/erhebung-des-vorwissen-s-von-deutsch-studierenden-zu-grundrechten-des-grundgesetzes-potenzialen-des-deutschunterrichts-und-bestimmungen-des-beutelsbacher-konsenses/>, zuletzt aufgerufen am 05.07.2023).
- Kretschmann, Tabea (2022c): „Ein fachspezifisches Modell ethischer Kompetenz für den Deutschunterricht“. In: Wissenschaftsblog des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/FAU, Eintrag vom 28.03.2022 (<https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/2022/03/28/ein-fachspezifisches-modell-ethischer-kompetenzen-fuer-deutschunterricht/>, zuletzt aufgerufen am 05.07.2023).
- Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.07.2023).
- Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.07.2023).
- Schweitzer, Friedrich: „Was an Ethik ist überhaupt lehrbar? Zum Zusammenhang zwischen ethischem Urteil und ethischer Handlung“. In: Konstantin Lindner, Mirjam Zimmermann (Hgg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck. 267–273.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS. München (<https://www.isb.bayern.de/grundsatzabteilung/paedagogische-grundsatzfragen/kompetenzorientierung-und-lehrplanplus/handreichung-oberste-bildungsziele/>, zuletzt aufgerufen am 18.01.2024).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019): Gesamtkonzept für die Politische Bildung an Schulen. Verbindliche Bekanntmachung des Kultusministeriums (<https://www.isb.bayern.de/grundsatzabteilung/paedagogische-grundsatzfragen/politische-bildung/gesamtkonzept-politische-bildung/>, zuletzt aufgerufen am 18.01.2024).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): LehrplanPLUS (= <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>, zuletzt aufgerufen am 05.07.2023).
- Weber, Florian (2016): „Emotion und Kognition in der politischen Bildung“. In: Carl Deichmann, Michael May (Hgg.): Politikunterricht verstehen und gestalten. Wiesbaden: Springer. 165–183.
- Wieland, Joachim (2019): „Was man sagen darf und was nicht: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht“. Bundeszentrale für politische Bildung, 06.08.2019 (<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/292674/was-man-sagen-darf-mythos-neutralitaet-in-schule-und-unterricht/#node-content-title-o>, zuletzt aufgerufen am 05.07.2023).

Über die Autorin

Dr. Tabea Kretschmann ist als Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der FAU Erlangen-Nürnberg tätig. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte mit theoretischen, empirischen und unterrichtspraktischen Zugängen liegen insbesondere auf der Konturierung einer fachspezifischen demokratischen Grundwertebildung im Deutschunterricht sowie der fachspezifischen ethischen Bildung im Deutschunterricht.

Bunt, bunt, bunt sind alle meine Kleider – Vielfalt braucht Vielfalt.

Überlegungen zur diversitätssensiblen Lektüreauswahl

*„Es hat sich uns ergeben, daß in der Mode sozusagen
die verschiedenen Dimensionen des Lebens
ein eigenartiges Zusammenfallen gewinnen (...).“*

(Georg Simmel: Die Mode, in: „Philosophische Kultur“, 1911)

1. Ausgangspunkt: Schule der Vielfalt

Diversität bzw. *diversity* sind als Schlagworte im Moment allgegenwärtig. Ob als Pride-Flagge auf Kosmetikprodukten, als Marketingstrategie der Castingshow Germany's Next Topmodel oder als Büchertisch in der nächsten Buchhandlung – mit der Regenbogenflagge lässt sich werben. Hinter dem Begriff *Diversität* allerdings verbirgt sich

„ein organisatorisches sowie gesellschaftspolitisches Konzept, das einen bewussten, wertschätzenden und respektvollen Umgang mit Verschiedenheit und Individualität zum Ziel hat. Der Abbau von Diskriminierung und die Förderung von Chancengleichheit sind dabei zentral“ (Hauck/Linneberg 2022, S. 6).

Schulen und andere Bildungseinrichtungen sind von Haus aus divers, da hier Menschen aus den unterschiedlichsten Bereichen von Vielfalt zusammenkommen:

„An Bildungsorten treffen sich Kinder, die sich in vielen Aspekten unterscheiden, z. B. hinsichtlich Alter, Geschlecht, Stärken und Interessen, Lern- und Entwicklungstempo, spezifischem Lern- und Unterstützungsbedarf sowie ihrem kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrund“,

heißt es in den Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. Und weiter:

„Inklusion als gesellschafts-, sozial- und bildungspolitische Leitidee lehnt Segregation anhand bestimmter Merkmale ab. Sie zielt auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung und begreift Diversität bzw. Heterogenität als Normalfall, Bereicherung und Bildungschance.“

Bereits 2015 hat die KMK zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz eine gemeinsame Empfehlung zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ ausgesprochen; hier werden die folgenden Ziele formuliert:

„Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule verfolgt die Ziele, den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden. Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen“ (KMK Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt - Hochschulrektorenkonferenz).

Basierend auf den Ansätzen der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1970er Jahre werden gemeinhin als Kerndimensionen von Diversität genannt:

1. soziale Herkunft
2. geschlechtliche Identität
3. sexuelle Identität
4. Alter
5. geistige und körperliche Fähigkeiten
6. ethnische Zugehörigkeit
7. Religion und Weltanschauung

Die diversitätssensible Auswahl von Literatur für den Deutschunterricht wird nicht zuletzt im Kontext der Kanondebatten der letzten Jahre verstärkt thematisiert. Besonders die Aspekte der sexuellen Orientierung und des Geschlechts sowie der ethnischen Zugehörigkeit werden hier in den Blick genommen – exemplarisch genannt seien hier die Diskussionen um die Verwendung des N*Wortes in Kinderbüchern wie Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* und Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* oder in Romanen wie Wolfgang Koeppens *Tauben im Gras*; aber auch Reflexionen zum Anteil weiblicher Autorinnen bei der Auswahl schulischer Lektüren.¹

2. Vielfalt er-lesen: Werteerziehung mit Literatur

Diversität als „Bereicherung und Bildungschance“ zu begreifen, hat weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts, auch des Literaturunterrichts. Bücher und Texte können ein Weg sein, den Blick zu öffnen und sich auf Wertereflexion einzulassen.

¹ Vgl. beispielsweise Müller-Spitzer et al. (2023): Bildungsrelevante Lektüre war und ist überwiegend von Männern verfasste Literatur. Eine qualitativ-quantitative Auswertung von offiziellen Lektüreempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht oder Reichel, Teresa (2023): Muss ich das gelesen haben?

Die Kinderliteraturforscherin Rudine Sims Bishop beschreibt die Wirkungsweise von Literatur in anschaulichen Bildern:

„Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of a larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation, and readers often seek their mirrors in books“ (Bishop 1990, o. S.).

Mit Blick auf die Diversität unterschiedlicher Lebensformen kann Kinder- und Jugendliteratur also zum einen den Blick öffnen für neue Themen und Bedürfnisse anderer, somit Alteritätserfahrungen ermöglichen; sie kann aber auch zum Spiegel werden für die, die sich in ihrem Anderssein weniger oder gar nicht gesehen fühlen. Nur wenn vielfältige Lebensformen abgebildet werden, werden sie innerhalb einer Gesellschaft auch wahrgenommen. Ausgehend hiervon können diversitätssensibel ausgewählte Texte dann Grundlage für die Anbahnung einer Wertereflexionskompetenz sein, indem sie zu ethischen Positionierungen herausfordern:

„Es sind die Mittel der Erzählung, in Raum und Zeit agierende Personen, ihre im Plot entfalteten Krisen und Veränderungen, durch die hier Handlungssituationen wertstiftend durchdrungen werden. Im Akt des Lesens wird der Rezipient bzw. die Rezipientin dazu eingeladen, in ein literarisch vorgeführtes Geschehen einzusteigen, sich mit Erzählfiguren zu identifizieren oder sich von ihnen zu distanzieren, an stellvertretenden Handlungskonflikten kognitiv und emotional zu partizipieren, um so letztlich selbst in seiner bzw. ihrer ethischen Urteilskompetenz herausgefordert zu werden“ (Zimmermann 2020, S. 77).

3. Viel-fältige Kleidung

Interessant ist eine etymologische Betrachtung des Begriffs *Diversität*. Es handelt sich um ein Lehnwort, abgeleitet vom lateinischen Wort *diversitas*. Synonym verwendet werden im Deutschen Verschiedenartigkeit, Mannigfaltigkeit, Unterschiedlichkeit und Vielfalt (vgl. DWDS). Hierbei fällt auf, dass entweder die Verschiedenheit betont wird oder aber eine positive Wertung stattfindet. Das deutsche Wort *Vielfalt* ist hierbei besonders be-

achtenswert; es handelt sich um eine Rückbildung aus dem Adjektiv vielfältig, dessen Ursprung, das althochdeutsche Adjektiv *faltīg*, einen Zusammenhang mit dem Wortfeld *Stoff/Textilien* nahelegt.²

Während Vorschläge zur Auswahl diversitätssensibler Literatur meist von einer Dimension ausgehen und literarische Werke unter diesem besonderen Aspekt in den Mittelpunkt stellen bzw. mit diskriminierungskritischem Blick betrachten, wird hier der Weg einer Annäherung an alle Dimensionen durch ein verbindendes Thema vorgeschlagen. „Vielfalt braucht Vielfalt“, heißt es in der oben zitierten gemeinsamen Erklärung von KMK und HRK. Um die unterschiedlichen Facetten von Vielfalt wahrnehmen und in einem weiteren Schritt wertschätzen zu können, ist es hilfreich, zunächst einmal allen Teilbereichen bewusst zu begegnen. Ausgehend von der Beobachtung, dass die Dimension der geschlechtlichen Identität in aktuellen Veröffentlichungen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur in Buch und Film sehr stark auf den Aspekt der Kleidung fokussiert ist³, wurden Beispieltex te zu allen Kerndimensionen zusammengetragen, die vestimentäre Gesichtspunkte thematisieren. Der Komplex *Bekleidung und Mode* bietet über grundsätzliche Überlegungen zur Lebensnähe weitere Elemente, die seine didaktische Relevanz unterstreichen; sie seien im Rahmen des vorliegenden Kurzbeitrags nur knapp genannt: Mit Klafki weist das Thema sowohl Gegenwarts- als auch Zukunftsbezug auf. Die Ausbildung der eigenen Identität ist zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz und auf vielfache Weise mit dem Thema Kleidung verbunden. Hierbei wird die Widersprüchlichkeit des Phänomens *Mode* überdeutlich: Sie oszilliert stets zwischen dem Anspruch der Individualität und dem Bestreben nach Identifikation. Über Kleidungsstücke kann die Zugehörigkeit zur Peergroup unterstrichen und eine Abgrenzung von der Erwachsenenwelt vorgenommen werden:

„Mit der Mode wird Kleidung zur Weltanschauung. Wir beurteilen die anderen auf den ersten Blick auch danach, wie sie sich anziehen. Wir kleiden uns so, wie wir uns selbst sehen und wie wir von anderen gesehen werden wollen. Kleidung wird uns zur zweiten Natur, zur kulturellen Haut“ (Schilling 2020, S. 3).

2 „Vielfalt“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/Vielfalt>, abgerufen am 21.09.2023.

3 Vgl. 4.3

Mode kann mit Barthes als „Zeichensystem“⁴ verstanden werden, als Code, der der Entschlüsselung bedarf und deshalb auch der Reflexion über kommunikative Prozesse. Mode wird als Text verstanden, was eine Erweiterung der germanistischen Forschungsgegenstände mit sich bringt:

„Des Weiteren haben Iconic Turn und Material Studies die Beschäftigung mit Kleidermode ermöglicht. In beiden Fällen wurde die Sprach- und Textdominanz der Literaturwissenschaften zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt, wohl aber deren methodisches Monopol eines Linguistic Turns überprüft, indem das Untersuchungsfeld weiter ausdifferenziert und durch bislang verdrängte Bereiche – wie die Beschäftigung mit vestimentärer Mode – angereichert wurde. So kommt in der Germanistik eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber wahrnehmungsprägenden Bildern aller Art, angestoßen durch medienwissenschaftliche Impulse, vor allem in der Inter- und Transmedialitätsforschung von Text-Bild-Bezügen zur Geltung“ (Bertschik 2015, S. 106).

Betrachtet man Veronika Haberlers Zusammenfassung des Forschungsstandes, so fällt hier die Nennung nahezu aller Diversitätsdimensionen ins Auge, die durch Bekleidungsmode markiert werden:

„Mode und Kleidung sind in neuerer kultursoziologischer Perspektive als Medium zu verstehen, dessen Bedeutung sich nur aus einer gleichzeitigen Betrachtung von Produktion und Rezeption erschließt. In Kleidung manifestieren sich produktionsbedingte Logiken, verweisen auf Herstellungsprozesse, Branchen und Marken sowie – auf Rezipierendenseite – markieren Mode- und Bekleidungsgüter Status, Gruppenzugehörigkeit, Lebensstil, soziale Milieus, Ethnizität und so fort und bringen Distinktion, Individualität und Geschlechtlichkeit zum Ausdruck“ (Haberler 2015, S. 96).

Daneben berührt das Thema auch Fragen der Nachhaltigkeit – untrennbar mit der Textilindustrie verbunden sind ökonomische, soziale und ökologische Aspekte. Konsum und Konsumverzicht können in den Blick genommen und kritisch reflektiert werden. Die ausgewählten Texte sensibilisieren für den Wert von Pluralität, für Toleranz im Umgang mit Verschiedenheit sowie für die Inszenierung von Identität und leisten damit einen Beitrag zur Demokratieerziehung.⁵ Die Möglichkeit einer fächerverbindenden Zusammenarbeit liegt auf der Hand – Kunst, Geografie, Politik und Gesellschaft⁶ können sich hier ebenso einbringen wie das Fach Geschichte.

4 Vgl. hierzu Barthes 1985.

5 Vgl. hierzu auch Dengel 2015.

6 Vgl. hierzu Wie politisch ist die Mode? Quarterly. Das Zukunftsmagazin der Frankfurter Allgemeinen. Ausgabe 02/2023.

Historisch betrachtet ist das Thema Kleidung seit jeher mit Fragen der Normierung verbunden.⁷ Religiöse und gesellschaftliche Vorgaben diktierten Kleiderlängen, Farben, Kopfbedeckungen. Nicht nur in der Ständegesellschaft bestimmten Berufe, was angezogen werden musste, auch heute noch gibt es Konventionen, die bestimmte Kleidungsstücke vorgeben oder ausschließen. Auch wenn eine „Demokratisierung der Mode“ (vgl. Weis 2020, S. 6) durch die Digitalisierung behauptet wird, bleibt ihr Potenzial zur Ab- und Ausgrenzung durch implizite und explizite Normierungsvorgaben. Caroline Emcke beschreibt die Separierung in weibliche und männliche Welt durch Bekleidungsnormen und bleibt dabei im Bild des Anziehens:

„So gleiten wir in Normen wie in Kleidungsstücke, ziehen sie uns über, weil sie bereitliegen für uns, weil sie uns übergestülpt werden, weil sie sich anpassen oder weil wir, unbemerkt, uns anpassen. Normen als Normen fallen uns nur auf, wenn wir ihnen nicht entsprechen, wenn wir nicht hineinpassen, ob wir es wollen oder nicht“ (Emcke 2023, S. 21).

Den Gegenentwurf zu dieser Anpassungserfahrung stellt Pippi Langstrumpf dar, der die Leser:innen durch die Augen ihrer Freunde Thomas und Annika zum ersten Mal begegnet:

„Ihr Kleid war sehr komisch. Pippi hatte es selbst genäht. Es war wunderschön gelb; aber weil der Stoff nicht gereicht hatte, war es zu kurz, und so guckte eine blaue Hose mit weißen Punkten darunter hervor. An ihren langen dünnen Beinen hatte sie ein Paar lange schwarze Strümpfe, einen geringleiten und einen schwarzen. Und dann trug sie ein Paar schwarze Schuhe, die genau doppelt so groß waren wie ihre Füße. Die Schuhe hatte ihr Vater in Südamerika gekauft, damit sie etwas hätte, in das sie hineinwachsen könnte, und Pippi wollte niemals andere haben“ (Lindgren 1986, S. 14).

Pippi ignoriert alle Kleidungsnormen in ihrem Umfeld, sie kreiert ihre eigene Identität, trägt die Besonderheit auch in ihrem Namen. Die einzelnen Kleidungsstücke spiegeln aber nicht nur ihren Bruch mit den Gegebenheiten wider, sondern zeigen auch ihre Verbundenheit mit dem abwesenden Vater, der ihr die Schuhe geschenkt hat – deren Übergröße nebenbei auch Raum lässt für Wachstum und Entwicklung.⁸

7 Vgl. hierzu auch die Zusammenstellung historischer und aktueller Quellen zum Thema Mode, die Sonja Eismann mit ihrem Bändchen *absolute Fashion* (2012) vorgelegt hat.

8 Ähnliches lässt sich auch an Paul Maars Sams beobachten. Seine Bekleidung ist (auch im Wortsinne) rahmen- und normensprengend (Maar 1973, S. 47 ff.)

4. Vielfältig lesen: Über Literatur ins Gespräch kommen

Literatur kann Gegenstand von Gesprächen sein – und ebenso Ausgangspunkt für Gespräche über diverse Themen. Die im Folgenden kurz präsentierten Texte zum Thema *Kleidung / Mode und Diversität* können für sich stehen und Thema des Literaturunterrichts sein – und sie können Ausgangspunkt für weiterführende Diskurse werden. Verschiedene Herangehensweisen sind hier denkbar, sie können zur Auswahl gestellt, an Gruppen verteilt, gleichzeitig oder über einen längeren Zeitraum verteilt eingespielt werden. Entscheidend ist ein Umgang, der Diversitätssensibilität performativ erfahrbar macht in Form einer offenen und gleichberechtigten Kommunikation aller am Lernprozess Beteiligten. Die Auswahl beruht auf einem erweiterten Textbegriff; die Bücher und Filme sind für unterschiedliche Altersgruppen geeignet. Neben Schüler:innen können das auch Kollegien oder Fachschaften sein, die sich dem Thema Diversität auf diesem Wege annähern und die Vielfalt der Diversität entdecken wollen.

Die vorgeschlagenen Texte müssen stets aufs Neue einer kritischen Sichtung unterzogen werden, will man dem Thema Diversitätssensibilität gerecht werden. Eine Übersicht über die genannten Titel mit bibliografischen Angaben findet sich am Ende des Beitrags.

4.1 Soziale Herkunft

Zwei Titel aus dem 19. Jahrhundert zum Thema *Kleidung* werden relativ häufig als schulische Lektüren gelesen – im Kontext des Rahmenthemas *Märchen* in der Unterstufe Andersens *Des Kaisers neue Kleider*, in der Mittelstufe Gottfried Kellers Novelle *Kleider machen Leute*. Beide Texte denken auf je eigene Art über die gesellschaftliche Relevanz der richtigen oder dem sozialen Status angemessenen Kleidung nach – und darüber, wer sich diese Kleidung leisten kann. Aber auch in Rowlings *Harry-Potter-Reihe* finden sich Bezüge zwischen Kleidung und Klasse. So leidet Harrys Freund Ron unter der Tatsache, dass er stets gebrauchte Kleidung seiner Brüder auftragen muss, da die Familie sich keine neuen Kleidungsstücke leisten kann:

„Fünf, sagte Ron. Aus irgendeinem Grund verdüsterte sich seine Miene. Ich bin der sechste in unserer Familie, der nach Hogwarts geht. Und das heißt, in mich setzt man hohe Erwartungen. [...] Alle erwarten von mir, dass ich so gut bin wie die andern, aber wenn ich es schaffe, ist es keine große Sache, weil sie es schon vorgemacht haben. Außerdem kriegst du nie etwas Neues, wenn du fünf Brüder hast. Ich habe den alten Umhang von Bill, den alten Zauberstab von Charlie und die alte Ratte von Percy“ (Rowling 1997, S. 111).

Beim großen Winterball in Band 4 wird Ron schließlich aufgrund seines altmodischen Festumhangs aus einem Secondhandladen von Draco Malfoy und dessen Freunden massiv gehänselt (vgl. Rowling 2000, S. 177).

Aber nicht nur die Träger:innen von Kleidung können Gegenstand von Texten sein, auch deren Produzent:innen. Heinrich Heines *Weberlied*, das 1844 erstmals veröffentlicht und unter dem Titel *Die schlesischen Weber* als Flugblatt verteilt wurde, befasst sich mit einem weiteren Zusammenhang zwischen Bekleidung und Armut: Thematisiert werden die prekären Bedingungen der Menschen, die zur Zeit der Industrialisierung in der Textilbranche arbeiteten – ein Wirtschaftszweig, dem auch heute Ausbeutung und unwürdige Arbeitsbedingungen vorgeworfen werden müssen.

4.2 Geschlechtliche und sexuelle Identität

Die Dimension der geschlechtlichen und sexuellen Identität dominiert aktuell den Kinder- und Jugendliteraturmarkt. Bücher wie *Das schönste Kleid der Welt* oder *Der Katze ist es ganz egal* stellen transidente Kinder in den Mittelpunkt, deren Wunsch nach einem Kleid ihre seelischen Nöte verkörpert. Hier ist ein besonders kritischer Blick erforderlich, werden doch in diesem Kontexten passant viele Stereotype zu Weiblichkeit vs. Männlichkeit bedient.⁹ Das gilt auch für Spielfilme wie *Oskars Kleid* (2021) oder *A Kid like Jake* (2018). Thematisch ähnlich ausgerichtet sind auch das Kinderbuch *Raffi und sein pinkes Tutu* (2020) sowie das Jugendbuch *Kicker im Kleid* (2017).

Der preisgekrönte autobiografische Dokumentarfilm *Anima. Die Kleider meines Vaters* erzählt die Familiengeschichte der bayerischen Regisseurin Uli Decker; hier sind die Kleider mehr als nur ein weibliches Attribut, sie stehen für all die unverwirklichten Träume und unterdrückten Sehnsüchte des Protagonisten ebenso wie die Verbindung zur Ehefrau, die sein Geheimnis mit ihm gemeinsam bis zu seinem Unfalltod bewahrt.

Das Spiel mit Geschlechterrollen prägt das Werk von Lou Andreas-Salomé. Exemplarisch genannt sei hier die Erzählung *Mädchenreigen*, in der die Leser:innen gemeinsam mit einem Handwerker zwei junge Menschen in ihren Hotelzimmern beobachten, die die geltenden Rollenvorstellungen mit Blick auf ihre Bekleidung, ihr Auftreten und auch ihre Zimmergestaltung vertauscht haben; seine Irritiertheit gipfelt in dem Satz,

9 So wird beispielsweise das Mädchensein in *Das schönste Kleid der Welt* assoziiert mit Puppenspiel und Prinzessinnenverkleidung (vgl. Edmaier 2021, o. S.); die Tatsache, dass auch Jungen und Männer Kleider tragen können, wenn sie das möchten, bleibt unerwähnt.

„er wäre doch wirklich dafür gewesen, daß diese beiden Hotelgäste ihre Stuben und auch ihre Sachen tauschten! Wenn das so weiter ging, dann konnte man in dieser verkehrten Welt bald die Wohnungen der Frauenzimmer wie die der Mannsleute einrichten, und auch umgekehrt“ (Andreas-Salomé 1899, S. 67 f.).

Eindrücklich beschreibt Kim de l'Horizon im *Blutbuch*, das 2022 mit dem Deutschen Literaturpreis ausgezeichnet wurde, wie „das Kind“ im geliebten Verkleidungsspiel plötzlich mit normierenden Vorstellungen konfrontiert ist:

„Ich weiss nicht, wie lange diese Verkleidungsphase bei der Grossmeer ging, es könnte ein halbes Jahr gewesen oder nur zwei, drei Mal passiert sein. Ich erinnere mich, dass Grossmeer einmal, als das Kind in den Mädchenkleidern in die Küche kam, sehr grob sagte: ‚Zieh dich um, das sind Mädchenkleider, du bist doch kein Mädchen.‘ Da traf das Kind eine ungeheure Scham, die schon lange gewartet hatte vor den Fenstern, vor der Tür, die nun schäumend hereinbrach. Es zog sich aus, so schnell es konnte, es war, als hätte alles Augen, die Wände, die Lampe, der Spiegel, eine Welle aus Scham klatschte an seine Glieder, eine Scham, die es schon von Weitem gespürt hatte, die es nur so lange von sich hatte fernhalten können, weil dies alles in der Wohnung der Grossmeer geschehen war: ein Raum ohne festen Aufenthaltsort, ein Schiff“ (de l'Horizon 2022, 39 f.).

Ergänzt werden können die Texte und Filme durch weitere Materialien, beispielsweise durch Beiträge der *fluter*-Ausgabe zum Thema Mode, aber auch durch ausgewählte Anregungen aus dem Band *Ich so du so – Alles super normal* der Labor Ateliergemeinschaft, die sich auch für alle anderen Dimensionen anbieten.

4.3 Alter

Oft eng verbunden mit dem Thema geschlechtliche Identität ist der Bereich des Alters. So sieht sich die Oma in Kirsten Boies *Entführung mit Jagdleopard* dem kritischen Blick ihrer Enkelin ausgesetzt, die ihre Kleidung und ihre Schminke in Bezug zum Alter setzt (vgl. Boie 2015, S. 5 f.). Bereits in Hedwig Dohms Novelle *Werde, die du bist* ist der Freiheitsdrang der Protagonistin, der Witwe Agnes Schmidt, gekennzeichnet durch Kleidung, die ihre Umgebung als unpassend empfindet:

„Wenn ich nun so in der Dämmerung – es muß dämmerig sein – durch das Zimmer gehe, an dem Spiegel vorbei, dann sehe ich aus, als wäre ich jemand, irgend jemand Anders als die gute Frau Schmidt und gar nicht mehr alt, und mein Herz klopft, und ich blicke um mich, als wollte ich – wenn ich nur wüßte, was? Ich muß zuweilen in mich hineinlachen, als hätte ich Agnes

Schmidt überlistet, die fremde Person, die ich sein wollte. Gehe ich bei Tage aus, so ziehe ich meine alten Kleider wieder an und habe dann die Vorstellung, daß ich verkleidet bin, und wenn mich irgend eine alte Bekannte grüßt, wundere ich mich beinahe, wieso sie mich erkannt hat“ (Dohm 1894, S. 292).

Die Vorstellungen der Gesellschaft fühlen sich für Agnes Schmidt nun als „Verkleidung“ an, die nicht mehr ihrem eigenen Ich entspricht.

4.4 Geistige und körperliche Fähigkeiten

Die Betrachtung der Literaturgeschichte unter dem Blickwinkel der körperlichen oder seelischen Einschränkungen, denen die Protagonist:innen unterliegen, hat eine vergleichsweise kurze Tradition. Amanda Leduc fordert in ihrem Band *Entstellt. Über Märchen, Behinderung und Teilhabe* eine neue Haltung gegenüber Behinderung in Geschichten – und neue Geschichten über Behinderung:

„Geschichten haben eine nachhaltige Wirkung auf Kinder – und sie wirken, ob wir es nun wahrhaben wollen oder nicht, auch auf Erwachsene weiter, die aus diesen Kindern werden. Wenn ein behindertes Kind mit Märchen und Geschichten aufwächst, in denen behinderte Figuren nicht vorkommen oder Behinderung an eine Vielzahl von Hindernissen und Misserfolgen geknüpft ist, wird es als Erwachsene*r daran gewöhnt sein, Behinderung nur verschleiert und vor diesen Realitäten des Lebens verborgen wahrzunehmen“ (Leduc 2021, S. 265).

Gerade hier kann die Doppelfunktion von Literatur in der Beschreibung von Sims Bishop – Spiegel und Fenster zu sein – Teilhabe und Barrierefreiheit ermöglichen. Wenn in Raquel Palacios Roman *Wunder* die Hauptfigur August in den ersten Kapiteln Figuren nur anhand ihrer Schuhe identifiziert, weil er Angst hat, sein entstelltes Gesicht zu zeigen, übernehmen die Leser:innen seinen Blick und erhalten so Einblick in seine Lebensrealität:

„Mr. Pomann schaute mich direkt an, lächelte und nickte. Er streckte auch mir die Hand entgegen: ‚Hi, August‘, sagte er in ganz normalem Ton. ‚Freut mich, dich kennenzulernen.‘ ‚Hi‘, nuschelte ich und ließ meine Hand in seine fallen, während ich auf seine Füße hinunterschaute. Er trug rote Adidas-Schuhe. [...] Charlotte hatte die blondesten Haare, die ich je gesehen hatte. Sie gab mir nicht die Hand, sondern winkte mir nur ganz kurz zu und lächelte. ‚Hi, August. Nett, dich kennenzulernen‘, sagte sie. ‚Hi‘, sagte ich und schaute zu Boden. Sie trug knallgrüne Crocs“ (Palacio 2013, S. 24; 32).

Sich zu verkleiden, ist für August die einzige Möglichkeit, so wie die anderen Kinder auszusehen.

„Für mich ist Halloween der beste Feiertag der Welt. [...] Ich kann mir ein Kostüm anziehen. Ich kann eine Maske tragen. Ich kann wie jedes andere Kind mit einer Maske rumlaufen, und niemand findet, dass ich komisch aussehe. Niemand schaut zweimal hin. Niemandem falle ich auf. Niemand kennt mich. Ich wünschte, jeder Tag wär Halloween. Wir könnten alle immerzu Masken tragen. Dann könnten wir uns in Ruhe kennenlernen, bevor wir zu sehen kriegen, wie wir unter den Masken aussehen“ (Palacio 2013, S. 92).

Einen kreativen und zugleich pragmatischen Weg, Behinderung sichtbar zu machen, gehen die Designer:innen von *Moden Ohne Barrieren*, einem österreichischen Modelabel. Die Modefotografien der Models können anregender Ausgangspunkt für den Diskurs zum Thema Behinderung, Sichtbarkeit und Teilhabe sein und zur Beschäftigung mit ästhetischer Wahrnehmung anregen.

4.5 Ethnische Zugehörigkeit, Religion und Weltanschauung

Zu den Themen der ethnischen Zugehörigkeit, häufig verbunden mit den Dimensionen Religion und Weltanschauung, finden sich im Kinderbuchbereich viele Titel, die religiöse Kopfbedeckungen thematisieren, so beispielsweise Andrea und Thomas Eickhoffs Bilderbuch *Ayshes Mama trägt ein Kopftuch*. 2022 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert war Nadia Ghulams und Agnès Rotgers Roman *Das Geheimnis meines Turbans. Als Junge verkleidet unter den Taliban*. Hier wird der Turban zum Symbol für Männlichkeit, die eine Elfjährige annehmen muss, um ihre Familie zu versorgen.¹⁰

In ihrem Buch *Sprache und Sein* lotet Kübra Gümüşay Grenzen von und Begrenzungen durch Sprache auch mit Blick auf religiöse Bekleidung aus.

„Auf kein Kleidungsstück werden muslimische Frauen derart reduziert wie auf dieses Kleidungsstück. Sie werden sogar danach benannt: *Kopftuchträgerin*. Ihre gesamte Menschlichkeit, ihre gesamte Erfahrungswelt wird darauf reduziert. Ein Leben als wandelnde Informationssäule einer Religion und allem, was damit assoziiert wird, lässt sich kaum aushalten. Trotzdem ist es das Leben, das so viele Musliminnen in unserer Gesellschaft führen“ (Gümüşay 2020, S. 71 f.).

Dieser Ausschnitt verweist auf problematische Othering-Prozesse, die gerade auch über äußere Merkmale wie Kleidung initiiert werden können und die Basis für unterschiedliche Formen von Diskriminierung sind.

¹⁰ Thematisch vergleichbar ist Dirk Reinhardts Jugendroman *Über die Berge und über das Meer*, der 2019 bei Gerstenberg erschienen ist.

Die ausschnittsweise vorgeführten Materialien können dazu beitragen, den Blick zu weiten und Reduzierung auf Einzeldimensionen zu verhindern. Dies kann ein erster Schritt sein, Vielfalt wahrzunehmen, um sie in einem weiteren schätzen zu lernen. Ein Weg, die verschiedenen Dimensionen von Vielfalt kennenzulernen und auszuloten, kann die Beschäftigung mit den vorgestellten Textangeboten sein.

5. Ausblick: Diversitätssensibler Umgang mit Texten

Diversitätssensibilität ist eine Grundhaltung, die weit über die Auswahl geeigneter Bücher und Texte hinausgehen muss. Werteerziehung im schulischen Kontext kann dabei explizit und implizit stattfinden. Explizit wirkt die Einbettung in geeignete Anschlusskommunikation und weiterführende Projekte. Die Sensibilität spiegelt sich darüber hinaus implizit in besonderem Maße in der Lehrperson als Vorbild, sie äußert sich in Sprachgebrauch, individuellem Unterrichtsstil und grundsätzlichem Umgang mit Fragen der Verschiedenheit. Es geht um das Erfahrbarmachen einer Qualität des Andersseins als Wert in der zwischenmenschlichen Begegnung:

„Die Zukunft braucht weniger Integration, sondern ‚radikale Diversität‘ ist die Utopie einer Gesellschaft, in der alle Menschen ihre Diversität leben können. [...] Ein gewaltfreies Zusammensein, ein Gefühl der Zugehörigkeit ist möglich, wenn wir verinnerlichen, dass wir unsere Differenzen nicht überwinden müssen, weil der größte Wert unserer Begegnung in ihnen liegt. [...] Der Soziologe Heinz Bude plädiert für ein Wirgefühl, in dem die jeweils anderen akzeptiert werden, weil das eine ‚neue Identität für alle‘ und ein ‚größeres Wir‘ bedeute. Der Weg dorthin führt über das eigene Ich. Über das Erkennen der eigenen Position und ein Nachdenken darüber“ (Haruna-Oelker 2022, S. 504; S. 506).

Literatur, die bewusst ausgewählt wird, kann dazu im schulischen und außerschulischen Kontext einen wertvollen Beitrag leisten, einen Blick für die Dimensionen des Lebens im Sinne Georg Simmels zu entwickeln, die einzelnen Facetten aufzufächern und die Vielfalt der Diversität zu entfalten.

Literatur

Primärliteratur

- Andersen, Hans Christian (1837): Des Kaisers neue Kleider. Abrufbar unter (<https://maerchen.com/andersen/des-kaisers-neue-kleider.php>) (23.09.2023).
- Andreas-Salomé, Lou (1899): Mädchenreigen. In: dies., Menschenkinder. Ungekürzte Ausgabe nach der Erstpublikation als Novellenzyklus 1899. Taching: MedienEdition Welsch 2017, S. 67–96.
- Boie, Kirsten (2015): Entführung mit Jagdleopard. Hamburg: Oetinger.
- de l'Horizon, Kim (2022): Blutbuch. Köln: Du Mont 2022.
- Dohm, Hedwig (1894): Werde, die du bist. In: Henckmann, Gisela (Hg.): Werde, die du bist. Zwischen Anpassung und Selbstbestimmung: Texte deutschsprachiger Schriftstellerinnen des 19. Jahrhunderts. München: Goldmann 1993, S. 268–330.
- Edmaier, Holger (2021): Das schönste Kleid der Welt. Projekt 100 % MENSCH.
- Eickhoff, Andrea und Thomas (2016): Ayshe's Mama trägt ein Kopftuch. Steinfurt: Tecklenborg.
- Ghulam, Nadia; Rotger, Agnès (2021): Das Geheimnis meines Turbans. Als Junge verkleidet unter den Taliban. München: cbj.
- Labor Ateliergemeinschaft (2017): ICH SO DU SO. ALLES SUPER NORMAL. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lindgren, Astrid (1986): Pippi Langstrumpf. Deutsche Übersetzung der schwedischen Ausgabe von 1949. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Maar, Paul (1973): Eine Woche voller Samstage. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Orghandel, Franz (2020): Der Katze ist es ganz egal. Leipzig: Klett Kinderbuch Verlag.
- Palacio, Raquel J. (2013): Wunder. München: Carl Hanser.
- Rowling, Joanne K. (1998): Harry Potter und der Stein der Weisen. Hamburg: Carlsen.
- Rowling, Joanne K. (2000): Harry Potter und der Feuerkelch. Hamburg: Carlsen.
- Simonetti, Riccardo (2020): Raffi und sein pinkes Tutu. Köln: Community Editions.
- Walliams, David (2017): Kicker im Kleid. Berlin: Rowohlt.

Filme

A Kid like Jake (2018). Regie: Silas Howard. USA: Paul Bernon et al.

Anima. Die Kleider meines Vaters (2022). Regie: Uli Decker. Deutschland: Flare Film.

Oskars Kleid (2022). Regie: Hüsein Tabak. Deutschland: Warner Bros.

Sekundärliteratur

Barthes, Roland (1985): Die Sprache der Mode. Frankfurt/Main: suhrkamp.

Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. Abrufbar unter: Bayerische Bildungsleitlinien Kindertagesbetreuung | Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (bayern.de) (23.09.2023).

Bertschik, Julia (2015): Mode in der Literaturwissenschaft. Eine germanistische Bestandsaufnahme. In: König, Gudrun M. et al. (Hgg.): Die Wissenschaften der Mode. Bielefeld: transcript Verlag. S. 97–113.

Bishop, Rudine Sims (1990): Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives, 6(3), ix–xi. Abrufbar unter: <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf> (18.01.2024).

Dengel, Sabine (2015): Mode. Ein Thema für politische Bildung? Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/199042/mode-ein-thema-fuer-die-politische-bildung/> (22.09.2023).

Eismann, Sonja (Hg.) (2012): absolute Fashion. Freiburg: orange press.

Emcke, Carolin (2021): Wie wir begehren. Frankfurt/Main: Fischer.

Frankfurter Allgemeine Quarterly. Ausgabe 02/2023: Wie politisch ist die Mode? S. 47–95.

Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. Berlin: Hanser.

Haberler, Veronika (2012): Mode(n) als Zeitindikator. Die Kreation von textilen Modeprodukten. Wiesbaden: VS Verlag.

Haruna-Oelker, Hadija (2022): Die Schönheit der Differenz: Miteinander anders denken. München: btb Verlag.

Hauck, Julia; Linneberg, Sylvia (2022): Diversität: Konzepte, Begriffe und Perspektiven. München: De Gruyter.

KMK und HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (23.09.2023).

- Leduc, Amanda (2021): Entstellt. Über Märchen, Behinderung und Teilhabe. Hamburg: Edition Nautilus.
- Schilling, Thorsten (2020): Editorial zur fluter-Ausgabe Mode/Herbst 2020/Nr. 76. S. 3.
- Simmel, Georg (1911): Mode. In: ders.: Philosophische Kultur. Gesammelte Essays. Leipzig: Dr. Werner Klinkhart.
- Zimmermann, Ruben (2021): Narrative Ethik. In: Konstantin Lindner/Mirjam Zimmermann (Hgg.): Handbuch ethische Bildung, Tübingen: Mohr Siebeck S. 77–83.

Über die Autorin

Eva Hammer-Bernhard ist Gymnasiallehrerin für Deutsch und Katholische Religionslehre und seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle „Werteerziehung und Lehrer:innenbildung“ der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Werteerziehung und naturwissenschaftlicher Unterricht, Werteerziehung mit Literatur, fächerverbindendes Arbeiten, Leseförderung, sprachsensibles Unterrichten, Diversität. Ihr Dissertationsprojekt beschäftigt sich mit Fragen der Werteerziehung mit Kriminalliteratur.

Konstruktion von Geschlecht durch Kinderkrimiserien.

Eine Gelegenheit zur Wertereflexion

The single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.

(Chimamanda Ngozi Adichie 2009)

Der Wert *Gleichberechtigung* ist seit 1949 als Grundwert in der bundesdeutschen Verfassung verankert: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“ (Art. 3 [2] GG). Dass der zweite Satz infolge der Vorschläge der Gemeinsamen Verfassungskommission nach der Wiedervereinigung hinzugefügt wurde, wäre gemeinsam mit der sich wandelnden Auslegung des Artikels ein eigenes Thema, das sich unterrichtlich ausgestalten ließe. In einer Zeit, in der aber nach verbreiteter Auffassung die Gleichberechtigung der Geschlechter in Mitteleuropa (fast) verwirklicht ist – bereits 1949 schrieb Simone de Beauvoir dazu: „[A]lles in allem haben wir die Partie schon gewonnen“ (de Beauvoir 1961, S. 26) –, dürften die Relevanz und der Lebensweltbezug nicht für alle Schüler:innen offensichtlich sein. In Verbindung mit einem weiteren Grundwert und Grundrecht („Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“, Art. 2 [1] GG) und mit populärkulturellem Material aus der Lebenswelt der Schüler:innen lassen sich kreative und forschende Zugänge schaffen.

1. Die Konstruktion von Geschlecht – ein Einblick in die theoretischen Grundlagen

Seit Geschlecht Gegenstand philosophischer und wissenschaftlicher Betrachtung ist, hat sich eine auf den ersten Blick unübersichtliche Menge an theoretischen Ansätzen herausgebildet. Dazu gibt es diverse Einführungs- werke und Handbücher – für den schulischen Kontext sei die Monografie von Hilke Elsen (2020) empfohlen. Der wichtigste Bezugspunkt des dargestellten Forschungsprojekts ist der Sozialkonstruktivismus, nach dem davon auszugehen ist, dass Geschlecht durch kulturell bedingte Vorstellungen konstruiert wird. (Soziales) Geschlecht ist also nicht durch biologische

Gegebenheiten determiniert, sondern durch prinzipiell veränderbare Erwartungen geprägt.¹ Der vermutlich meistrezipierte sozialkonstruktivistische Ansatz ist der des *Doing Gender*, der besagt, dass Vorstellungen von Geschlecht ständig (re)produziert werden, da jegliches Verhalten an der Kategorie Geschlecht abgeglichen wird – Geschlecht kann also nicht *nicht* produziert werden (vgl. West/Zimmerman 1987).

Für die Schule bedeutet das, dass Kinder und Jugendliche in einer Gesellschaft, in der Geschlecht eine wichtige Identitäts- und Strukturkategorie ist, nicht *keine* Vorstellungen von Geschlecht erlernen können. Sie können aber lernen, dass Vorstellungen von Geschlecht kulturabhängig und ergo veränderbar sind, und sich mit dem Konstruktionscharakter der Kategorie auseinandersetzen. In diesem Sinne propagieren Annette Bartsch und Juliette Wedl, das unintentionale *Learning Gender*, das (auch) in der Schule stattfindet, bewusst zu einem *Teaching Gender* weiterzuentwickeln (vgl. Bartsch/Wedl 2015). Da gerade in Kindheit und Jugend geschlechterbezogene Vorstellungen durch das soziale und mediale Umfeld geprägt werden, bedarf es der pädagogischen Reflexion desselben und der Bewusstmachung der zugrunde liegenden Werte: „Das Elternhaus und die anderen an der Sozialisation beteiligten Gruppen und Institutionen sowie die Medien liefern Informationen und reagieren auf Verhalten, sodass Stereotype erzeugt, verstärkt und verinnerlicht werden“ (Elsen 2020, S. 103).

Im Hinblick auf mediale Darstellungen ist nicht nur, aber in besonderem Maße der Deutschunterricht gefragt. Immerhin stellen Medien „Modelle von Realität [dar], die mit dieser in variabler Beziehung stehen. Das Weltmodell, das ein Text entwirft, [...] etabliert als wünschenswert ausgegebene

1 Weitergedacht wurde dieses Konzept im Rahmen der Dekonstruktion (vgl. Butler 1991): Nicht nur das soziale Geschlecht sei ein Konstrukt, sondern die Kategorienbildung sei auch im Hinblick auf biologische Aspekte zu hinterfragen. Ein plakatives Beispiel: Die Alltagsunterscheidung zwischen biologischen Geschlechtern ist, dass Frauen* Kinder bekommen können und Männer* nicht. Das Attribut „weiblich“ wird aber auch Mädchen* zuteil, die noch keine, älteren Frauen*, die keine Kinder mehr bekommen können, und sogar Frauen*, die keinen Uterus (mehr) haben und möglicherweise nie Kinder bekommen konnten. Auch vermeintlich naturgegebene Aspekte gehen also mit Bedeutungszuschreibungen einher, die hinterfragt werden können. Deshalb arbeitet dieser Text nicht mit der Trennung zwischen sex und gender, da Vorstellungen von Geschlecht beide Dimensionen betreffen.

Texte, die Geschlecht in seiner Konstrukthaftigkeit behandeln, laufen Gefahr, die Kategorien durch die ständige Nennung und Betonung derselben entgegen der Textintention zu verfestigen. Um dem ein Stück weit entgegenzuwirken, soll durch das * bei Geschlechterbezeichnungen ein kurzes „Stolpern“ beim Lesen erzeugt werden, um daran zu erinnern, dass diese Begriffe kein allgemeingültiges Signifikat haben.

Werte- und Normensysteme, die dem Leser zur Verhaltensorientierung angeboten werden“ (Krah 2016, S. 47). Bei der Begegnung der Rezipient:innen mit diesen Weltmodellen können gerade solche Vorstellungen als „Normalität“ wahrgenommen und ggf. übernommen werden, die im entsprechenden Medium nicht explizit verhandelt werden, sondern seiner Tiefenstruktur eingeschrieben sind. Für eine diskurskritische oder dekonstruktive Auseinandersetzung mit der Darstellung von Geschlecht² und geschlechterbezogenen Normen, also eine Entwicklung und Förderung auch von Wertereflexionskompetenz (vgl. Anselm 2012), sind gerade solche Texte, Gestaltungs- und Vermarktungskonzepte interessant, die nicht vordergründig Geschlecht thematisieren (vgl. dazu auch den Beitrag von Hammer-Bernhard in diesem Band). Das ist im Sinne eines kritischen Umgangs mit Medien in einer immer vielfältigeren Medienlandschaft auch dahingehend relevant, dass Schüler:innen die Kompetenz erwerben sollen, eingeschriebene Vorurteile – nicht nur im Hinblick auf Geschlecht – als solche zu identifizieren:

„Children cannot be insulated from prejudice, stereotypes, misunderstandings and superficial thinking, so probably the most important single aspect is the need to educate young readers to recognise bias – in themselves, in literature, in society, and so take it into account in their reading. Books that display bias may even be a useful tool in this process“ (Mikkelsen/Pinsent 2001, S. 78).

2. „Die drei Fragezeichen“ und „Die drei Ausrufezeichen“ als populärkulturelles Phänomen mit Geschlechterbezug

Kriminalliteratur, serielle Literatur und Kinder- und Jugendliteratur mussten sich lange und müssen sich zum Teil noch heute dem Trivilliteraturvorwurf stellen. Auch in der Literaturdidaktik bleibt trotz verschiedener fortschrittlich-konstruktiver Veröffentlichungen seit den 1970er Jahren beispielsweise „die Beziehung zum Kinder- und Jugendkrimi weiterhin vorsichtig-distanziert“ (Hammer-Bernhard 2023, S. 286). Die beiden Kinderkrimiserien „Die drei Fragezeichen“ und „Die drei Ausrufezeichen“ sind

2 Das betrifft nicht nur die aktive Planung einer unterrichtlichen Thematisierung von Geschlecht, sondern auch einen kritischen Blick auf vermeintlich „neutrale“ Unterrichtsmaterialien oder Freizeitlektüren von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Interessante Veröffentlichungen z. B. für den filmischen Bereich finden sich beim Geena Davis Institute on Gender in Media (2023), für den deutschsprachigen Bereich sind Erhebungen in Verbindung mit der MaLisa-Stiftung wie die von Prommer/Linke (2019) interessant, bereits etwas älter ist eine Untersuchung speziell des Kinderfernsehens von Götz (2013).

nach dieser Wahrnehmung dreifach der Populärkultur zuzuordnen und dort ein inzwischen intergenerationelles Phänomen, das, wenn auch literaturdidaktisch genauer zu betrachten, mediendidaktisch fraglos ein spannender Gegenstand ist: Seit 1968 erscheinen „Die drei Fragezeichen“ in Deutschland (ursprünglich in den USA seit 1964, seit 1991 nur noch in Deutschland; vgl. zur Seriengeschichte Rodenwald 2019), die Hörspiele üben eine solche Anziehungskraft aus, dass Live-Inszenierungen in ganz Deutschland große Hallen füllen (vgl. Rodenwald 2020) und erst 2023 kam mit „Die drei ??? – Erbe des Drachen“ (Muesch/Dünschede 2023) ein neuer Spielfilm in die Kinos. Stand Sommer 2023 wurden 229 Buch- und 223 Hörspielfolgen (zzgl. diverser Sonderfolgen), drei Spielfilme, einige Smartphone- bzw. Computerspiele sowie weitere Produkte im Medienverbund veröffentlicht. Gezielt an jüngere Leser:innen richtet sich die Spin-off-Serie „Die drei ??? Kids“. Seit 2006 gibt es außerdem das weibliche* Pendant „Die drei Ausrufezeichen“: Wie die Originalserie erscheinen die Bücher beim Franckh-Kosmos-Verlag, die Hörspiele bei EUROPA. Auch diese Reihe hat bereits 101 Buch- und 83 Hörspielfolgen sowie diverse weitere digitale und analoge Produkte vorzuweisen. Beide Serien erfreuen sich bei Kindern und Jugendlichen großer Beliebtheit.³

Neben Begeisterung wurde in den letzten Jahren aber auch verstärkt Kritik laut – an der Darstellung von Identitätskategorien wie „class“ und „race“ vor allem in den älteren Folgen, aber auch im Hinblick auf Geschlecht. So konstatieren Katharina Brunner et al.: „Mädchen spielen bei den ‚Drei ???‘ kaum eine Rolle, Frauen nur [...], wenn sie sich um die Verpflegung kümmern“ (Brunner et al. 2019). Almut Schnerring und Sascha Verlan wiederum ziehen einen kritischen Vergleich zwischen den „Drei Fragezeichen“ und den „Drei Ausrufezeichen“:

„[W]ährend sich das Hauptquartier der ‚Drei Fragezeichen‘ auf einem spannenden Schrottplatz befindet samt Geheimgang, treffen sich die Mädchen für ihre Besprechungen im Pferdestall. Die drei Detektivinnen nehmen Aerobic-Stunden, unterhalten sich über Pferde, Schminke und Styling, interessieren sich für ältere Jungen und wollen nicht zunehmen. [...] Das ‚Drei Fragezeichen‘-Pendant stellt die Beziehung der Mädchen in den Vordergrund, und das geht auf Kosten der Handlung; wirklich spannend wird es deshalb selten. Immerhin ist die herkömmliche Vorstellung vom bescheidenen und ängstlichen Mädchen ersetzt durch das Bild des modernen Mädchens: frech, clever und selbstbewusst“ (Schnerring/Verlan 2014, S. 147).

3 So stehen „Die drei Fragezeichen“ in der KIM-Studie 2022 an erster Stelle der meistgenannten Hörspiele/-bücher (vgl. mpfs 2023, S. 22).

Gerade die Koexistenz der beiden Serien, wobei der Bezug nicht nur durch Parallelen bei Reihentitel, Erzählschema und Vermarktung, sondern auch durch explizite Verweise innerhalb vor allem der frühen „Drei Ausrufezeichen“-Bände hergestellt wird, ermöglicht einen interessanten Vergleich im Hinblick auf geschlechterbezogene Annahmen. Protagonisten bei den „Drei Fragezeichen“ sind drei männliche* Jugendliche, bei den „Drei Ausrufezeichen“ handelt es sich um drei weibliche* Detektivinnen. Die Schaffung weiblicher* Identifikationsangebote im Bereich der Kinderkrimiliteratur ist im Hinblick auf Gleichberechtigung zunächst zu begrüßen. Damit einher gehen in diesem Fall aber auch Unterschiede in der Serienkonzeption und -vermarktung. Am offensichtlichsten ist das bei der Gestaltung der Cover: Von der klassischen schwarzen Gestaltung mit meist mystisch-gefährlichen Motiven bei der Originalserie weichen die Cover der „Drei Ausrufezeichen“ mit ihren wechselnden, meist sanften Farben deutlich ab. Im Fokus stehen dabei stets die drei Protagonistinnen, schlank, top gestylt, mit großen Augen und meist offenen Mündern, während der Gegenstand des Falls höchstens aus Accessoires oder dem Hintergrund erschlossen werden kann. Auffällig oft geht es dabei um Mode, Tiere oder Liebe, während die „Drei Fragezeichen“ Rätsel oder Verschwörungen in allen möglichen Settings bearbeiten. Der Franckh-Kosmos-Verlag bot im Medienverbund der „Drei Fragezeichen“ übrigens auch „Experimentierkästen“ an – bei den „Drei Ausrufezeichen“ fehlt diese Kategorie, dafür finden sich auf deren Homepage Koch-, Back- und Basteltipps (vgl. Franckh-Kosmos-Verlag 2023, 2023a, 2023b⁴). Die Zielgruppe der „Drei Ausrufezeichen“ wird dabei explizit genannt: Die Serie richtet sich an „Mädchen ab 10 Jahren“ (Franckh-Kosmos-Verlag 2023, Unterseite „Kim, Franzi und Marie“).

„Die drei Fragezeichen“ lassen sich folglich als androzentrische Kinderkrimiserie bezeichnen: Kinder, die „zufällig“ männlich* sind – weil Jungen* bzw. Männer* eben lange als Normalfall und Mädchen* bzw. Frauen* als „das Andere“ betrachtet wurden –, handeln als Detektive, aber meistens nicht in geschlechtsspezifischen Kontexten. „Die drei Ausrufezeichen“ sind dagegen eine differenzfeministische⁵ Mädchen*krimiserie nach dem Motto „Mädchen können das (jetzt) auch – aber halt anders“.

4 Inzwischen wurde die Verlagswebsite umstrukturiert, eine eindeutige Suche nach Marke ist nicht mehr möglich.

5 Zur Unterscheidung von Gleichheits-, Differenz- und Dekonstruktionsansätzen siehe Pimminger 2019.

3. Anwendungsmöglichkeiten (nicht nur) für den Deutschunterricht

Die beiden ausgewählten Serien eignen sich sowohl in den niedrigeren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I, wenn die Schüler:innen möglicherweise selbst noch aktiv die Serien konsumieren, als auch für höhere Jahrgangsstufen, um die eigene Kindheitslektüre kritisch auch im Hinblick auf Sozialisationsprozesse zu reflektieren. Das lässt sich nicht nur in den Kontext klassischer literatur- bzw. mediendidaktischer Inhalte einordnen, sondern auch in die fächer- und schulartübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele Werteerziehung, Politische Bildung, Berufliche Orientierung, Selbstbestimmtes Verbraucherverhalten (Alltagskompetenz und Lebensökonomie) und weitere (vgl. ISB 2023). Neben der oben angedeuteten Analyse der Paratexte und des Medienverbunds im Hinblick auf geschlechterbezogene Vermarktungsstrategien lässt sich die Kategorie Geschlecht auch in den Dimensionen Repräsentation, Figurencharakterisierung, Handlung und Sprache betrachten⁶ und damit stärker an literaturdidaktische Aspekte anknüpfen.

Unter dem Stichpunkt „Repräsentation“ können Schüler:innen beispielsweise forschend an die Serien herantreten, indem sie jeweils eine Folge lesen oder anhören, dabei den Bechdel-Wallace-Test⁷ anwenden und/oder die Berufsverteilung quantitativ betrachten – bei einer Klassenstärke von bis zu 30 Schüler:innen können dann bereits vorsichtig Aussagen zur Serienkonzeption abgeleitet werden. In Verbindung mit dem Unterricht in Politik und Gesellschaft können Vergleiche mit horizontaler (also fächerbezogener) und vertikaler (auf Führungspositionen und Einkommen bezogener) Geschlechterungleichheit bei der Berufsverteilung in der Realität gezogen und Gründe dafür erörtert werden. Gerade angesichts der langen Seriengeschichte der „Drei Fragezeichen“ bietet sich auch eine diachrone Betrachtungsweise an, die Aufmerksamkeit auf den Wandel von Geschlechterbildern innerhalb der letzten Jahrzehnte lenkt.

6 Für eine exemplarische Anwendung auf „Die drei Fragezeichen“ und „Die drei Ausrufezeichen“ siehe Schuhmacher 2023.

7 Der Bechdel-Wallace-Test stammt eigentlich aus der populärkulturellen und dann populärwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Filmen und fragt danach, ob mindestens zwei Frauen* vorkommen, die miteinander über etwas anderes als einen Mann* reden – interessant ist dann auch der Vergleich mit der umgekehrten Fragestellung (mindestens zwei Männer*, die miteinander über etwas anderes als eine Frau* sprechen). Zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dieser Herangehensweise siehe Rughiniş et al. 2016.

Die miteinander verschränkten Kategorien „Figurencharakterisierung“, „Handlung“ und „Sprache“ können durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen wie die Reinszenierung eines Hörspiels mit vertauschter Rollenbesetzung (männliche* Figuren werden weiblich* besetzt und umgekehrt) oder das entsprechende Umschreiben von Textpassagen erschlossen werden: Wo entstehen dabei Irritationen, wo sind (vermeintlich) Änderungen nötig und warum? Analytische Fragestellungen helfen bei der Sichtbarmachung von nicht explizit gemachten Regelmäßigkeiten der fiktiven Welt: In welchen Räumen handeln sie, welche Hierarchien und Abhängigkeiten gibt es, und entwickeln sich Figuren im Laufe der Handlung? Dabei kann auch Sprachgebrauch untersucht und reflektiert werden, z. B. bei sprachlichen Asymmetrien oder geschlechterbezogenen Implikationen.

Kreative Aufgaben können mit dem Kunst- und Musikunterricht vernetzt werden: Wie sieht das Cover eines „Drei Fragezeichen“-Falls aus, wenn es im Stil der „Drei Ausrufezeichen“ gestaltet wird (und umgekehrt)? Wie hört sich der Titelsong der „Drei Ausrufezeichen“-Hörspiele an, wenn er keinen Bezug zu Geschlecht herstellt?⁸

Dabei ist darauf zu achten, dass die Thematisierung der Kategorie Geschlecht nicht dazu führt, dass die Schüler:innen ihr mehr Bedeutung zuschreiben als ohnehin schon. Hannelore Faulstich-Wieland hat deshalb den Dreischritt Dramatisierung – Reflexion – Entdramatisierung etabliert:

„Um überhaupt den bewussten Blick auf die Kategorie Geschlecht richten zu können, ist es oftmals nötig, Geschlecht zunächst zu dramatisieren, Differenzen herauszustellen, alltägliche doing gender-Situationen zu entlarven. Diesem Schritt muss aber eine Reflektion [sic!] (wo liegen genau die Differenzen und womit begründen sie sich?) und in der Konsequenz eine Entdramatisierung folgen“ (Faulstich-Wieland et al. 2008, S. 11).

Bei der Auseinandersetzung mit (bei den Schüler:innen) populären Serien wie den hier betrachteten ist außerdem wichtig, der Primärliteratur mit einem gewissen Respekt zu begegnen: Wenn die Schüler:innen den Eindruck haben, ihre Lektürepräferenzen bzw. die präferierten Medien würden vorgeführt, dann stehen negative Auswirkungen sowohl auf die Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung als auch auf die allgemeine Lesemotivation zu befürchten. Auch die Thematisierung von Geschlecht bedarf angesichts der entwicklungs- und eventuell kulturell bedingten Sensibilität der Schüler:innen Fingerspitzengefühls.

8 Der Titelsong der EUROPA-Produktionen beginnt mit den Worten „Mädchen sehen vieles anders, können manches besser, bleiben stets am Ball“ (EUROPA 2009).

4. Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung

Eine genaue Wahrnehmung von Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen entwickeln Lehrpersonen schon während des Studiums und spätestens im Laufe ihrer Berufstätigkeit. „Geschlecht“ und Geschlechterreflexion zu unterrichten erfordert aber außerdem theoretische Grundkenntnisse und didaktische Herangehensweisen, die sich angesichts gesellschaftlicher und politischer Veränderungen wandeln und weiterhin wandeln werden. Grundlagen der Gender Studies sind nötig oder wenigstens hilfreich, um relevante Phänomene in der Gesellschaft oder in Medien bewusst wahrnehmen und einordnen zu können. Pädagogisches Handeln (und Wahrnehmen) ist fast nie vollkommen geschlechtsneutral und bedarf ständiger Bewusstmachung und Reflexion. Je nach Lernziel bieten sich unterschiedliche Didaktisierungen an – wobei auch mögliche „Nebenfolgen“ (vgl. Beck 1996, S. 27, hier auch in Bezug auf Faulstich-Wieland et al. 2008) berücksichtigt werden müssen – und verschiedene Phänomene und Materialien legen unterschiedliche methodische Umsetzungen nahe. Auch im Umgang mit geschlechterbezogenen Normen und damit verwandten Werten braucht es, um zu den eingangs zitierten Grundrechten zurückzukehren, eine reflektierte Betrachtungsweise: Wenn wir auf die Gleichberechtigung von Männern* und Frauen* hinwirken sollen (und wollen), sind dann z. B. geschlechterdifferenzierende Medien hilfreich, um auf ungleiche Ausgangssituationen einzugehen? Oder schränken sie uns durch eine Bindung an Kategorien in unserer Persönlichkeitsentfaltung ein?

Die Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung an der LMU München bietet im Rahmen des „Qualifikationsprogramms Werteerziehung“ u. a. einen Workshop zu dem in diesem Beitrag skizzierten Thema an (vgl. Forschungsstelle WuL 2023). Dabei werden auf Basis theoretischer Konzepte ausgewählte methodische Herangehensweisen erfahrbar gemacht und reflektiert, Anwendungsmöglichkeiten und Übertragbarkeit auf andere Themen diskutiert. Ein einmaliger Workshop kann dabei immer nur ein erster Gedankenanstoß sein, die Entwicklung entsprechender Kompetenzen wie Wertereflexionskompetenz und Genderkompetenz (vgl. Bartsch/Wedl 2015, S. 20) muss über einen längeren Zeitraum gefördert werden. Und letztlich benötigen Lehrpersonen genau diese Kompetenzen selbst, wenn sie sie Schüler:innen vermitteln wollen (und sollen). Um diese Grundlagen für geschlechterreflektierten und geschlechterreflektierenden Unterricht zu legen, müssen solche Aspekte aber Eingang in die Lehrer:innenbildung auch jenseits extracurricularer Formate für häufig ohnehin schon am Thema Interessierte und von den Interessen der Dozent:innen abhängigen Seminarexkursen finden.

Literatur

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The Danger of a Single Story. In: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story (24.08.2023).
- Anselm, Sabine (2012): Vom Wert des Lesens. Variationen über ein aktuelles Thema. In: Anselm, Sabine/Geldmacher, Miriam/Hodaie, Nazli/Riedel, Margit (Hrsg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 15–31.
- Bartsch, Annette/Wedl, Juliette (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript Verlag. S. 9–31.
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.) (2021): Verfassung des Freistaates Bayern + Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. München/Wuppertal: BLZ/Mumbeck.
- Beck, Ulrich (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 19–112.
- Brunner, Katharina/Ebitsch, Sabrina/Hildebrand, Kathleen/Schories, Martina (2019): Blaue Bücher, rosa Bücher. In: SZ Online am 11.01.2019, <https://projekte.sueddeutsche.de/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/> (24.08.2023).
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- de Beauvoir, Simone (1961): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. München/Zürich: Droemersch Verlagsanstalt.
- Elsen, Hilke (2020): Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- EUROPA (Hrsg.) (2009): Die drei !!! Die Handy-Fälle [Hörspiel].
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Willems, Katharina/Feltz, Nina (2008): Einleitung. Das Projekt GENUS. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Willems, Katharina/Feltz, Nina/Freese, Urte/Läzer, Katrin (Hrsg.): Genus. Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 9–15.

- Forschungsstelle WuL (Hrsg.) (2023): Qualifikation. <https://www.mehrwerte.gwi.uni-muenchen.de/qualifikation/> (24.08.2023).
- Franckh-Kosmos-Verlag (Hrsg.) (2023): Die drei !!! <https://www.diedreiausrufezeichen.de/> (24.08.2023).
- Franckh-Kosmos-Verlag (Hrsg.) (2023a): Die drei !!! <https://www.kosmos.de/de/kosmos/markenwelten/die-drei-ausrufezeichen> (24.08.2023).
- Franckh-Kosmos-Verlag (Hrsg.) (2023b): Die drei ??? <https://www.kosmos.de/de/kosmos/markenwelten/die-drei-fragezeichen> (24.08.2023).
- Geena Davis Institute on Gender in Media (Hrsg.) (2023): Research Informs & Empowers. In: <https://seejane.org/research-informs-empowers/> (24.08.2023).
- Götz, Maya (Hrsg.) (2013): Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed.
- Hammer-Bernhard, Eva (2023): Von Fall zu Fall. Krimis und Lese-Spannung im Deutschunterricht. In: Anselm, Sabine/Beste, Gisela/Plien, Christian (Hrsg.): BildungsWERT Deutschunterricht. Göttingen: V&R unipress. S. 284–303.
- ISB (Hrsg.) (2023): Fächer- und schulartübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium> (24.08.2023).
- Mikkelsen, Nina/Pinsent, Pat (2001): Bias. In: Victor Watson (Hrsg.): The Cambridge Guide to Children's Books in English. Cambridge: University Press. S. 75–78.
- mpfs (Hrsg.) (2023): KIM-Studie 2022. Stuttgart: mpfs.
- Muesch, Justyna et al. (Produktion)/Dünschede, Tim (Regie) (2023): Die drei ??? – Erbe des Drachen [Film]. Deutschland: Wiedemann & Berg Film et al.
- Pimminger, Irene (2019): Gleichheit – Differenz. Die Debatten um Geschlechtergerechtigkeit in der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS. S. 45–54.
- Prommer, Elizabeth/Linke, Christine (2019): Ausgeblendet. Frauen im Deutschen Fernsehen. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Rodenwald, C. R. (2019): Die Welt der drei Fragezeichen. Hintergründe, Fakten und Kuriositäten aus 50 Jahren. München: riva Verlag.
- Rodenwald, C. R. (2020): Die drei ??? und die Welt der Hörspiele. München: Langen Müller Verlag.

- Rughiniş, Cosima/Rughiniş, Razvan/Humă, Bogdana (2016): Impromptu Crowd Science and the Mystery of the Bechdel-Wallace Test Movement. In: Kaye, Jofish/Druin, Allison (Hrsg.): CHI EA '16. Proceedings of the 34th Annual ACM Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM. S. 487–500.
- Schnerring, Almut/Verlan, Sascha (2014): Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees. München: Kunstmann.
- Schuhmacher, Sophie (2023): „Die drei Fragezeichen“ und „Die drei Ausrufezeichen“ unter der Gender-Lupe. Im Literaturunterricht Werte und Normen literarischer Weltenreflektieren. In: Anselm, Sabine/Beste, Gisela/Plien, Christian (Hrsg.): BildungsWERT Deutschunterricht. Göttingen: V&R unipress. S. 270–283.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society Heft 2 Jahrgang 1, S. 125–151.

Über die Autorin

Sophie Schuhmacher hat Gymnasiallehramt mit den Fächern Deutsch, Geschichte, Politik und Gesellschaft und Deutsch als Zweitsprache studiert und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle „Werteerziehung und Lehrer:innenbildung“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte u. a.: Werteerziehung und Diversity in der Schule, mediale Geschlechterdarstellung und Geschlechterreflexion im Deutschunterricht, Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur, außerschulische Lernorte, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Menschen- und Kinderrechte als Leitnormen schulischer Wertebildung.

Grundlagen und Konzeption eines Seminarangebots für Lehramtsstudierende

1. Menschenrechte und Wertebildung – drei Thesen

Die Wertebildung in deutschen Schulen partizipiert heutzutage an einer Grundherausforderung von freiheitlich-pluralistischen Gesellschaften, die Rudolf Kammerl einmal so formuliert hat:

„Während zu Zeiten Schleiermachers die christliche Ethik noch Orientierung in normativen Fragen versprach, liegt in der pluralisierten Gesellschaft heute ein für alle verbindlicher, normativer Bezugsrahmen nicht mehr vor. Es existieren viele verschiedene Religionen, Ideologien und Lebensentwürfe, aus denen heraus unterschiedliche Anforderungen an eine gelungene Lebensführung abgeleitet werden können“ (Kammerl, 2014, S. 16).

Eine pragmatische Option ist dann, sich in den Schulen weniger auf Wertebildung, sondern vielmehr auf die Vermittlung von Grundkompetenzen zu konzentrieren, wie das die „Klieme-Expertise“ von 2003 proklamiert hat: Während es bei weitreichenderen, werteorientierten Bildungszielen immer schwieriger werde, in einer pluralistischen Gesellschaft einen Konsens zu finden, sei man sich schnell einig, dass jedes Kind Lesen, Schreiben, Rechnen und eine Fremdsprache können sollte (Klieme et al., 2003, S. 62).

Zugleich werden allerdings in nahezu allen wichtigen Diskursen zu den aktuell dringenden und zukünftigen Aufgaben öffentlicher Bildung die zahlreichen nationalen wie globalen Brennpunkte als zentrale Herausforderungen genannt, z. B. die Klima- und Ökokrise, Hatespeech und Digital Divide, soziale Ungerechtigkeit, Radikalismus und Populismus, Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, gesellschaftliche und globale Gewaltkonflikte u. v. m. – alles Probleme, die auf die Notwendigkeit und Dringlichkeit von Wertebildung verweisen. Ist diese wirklich so schwierig geworden, weil ein „verbindlicher, normativer Bezugsrahmen“ nicht mehr vorliegt, wie es im obigen Zitat heißt?

Unsere erste These widerspricht dieser Diagnose. So richtig es ist, dass es keine umfassende Vorstellung vom guten Leben mehr gibt, die (nahezu) alle Bürger:innen teilen, gilt doch:

These 1

In der heutigen pluralisierten Gesellschaft stellen die Menschenrechte den für alle verbindlichen, normativen Bezugsrahmen dar. Sie können als Leitplanken und Kompass für unser Zusammenleben fungieren. Dies gilt auch und insbesondere für die öffentliche Schule sowie die Wertebildung in ihr.

Das große Potenzial der Menschenrechte – sowie ihrer Konkretion als Kinderrechte – für schulische Wertebildung lässt sich dabei durch fünf Argumente unterstreichen: A) Sie basieren auf einem internationalen und damit auch interkulturellen Konsens, der sich somit auch als Basis für einen nationalen Konsens zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller und weltanschaulicher Orientierung empfiehlt. B) Sie sind einerseits durch internationale Verträge und ihre Verankerung in nationalem Recht verbindlich und spiegeln andererseits Grundwerte wider, die ethische Orientierung geben können. C) Sie finden, wie Umfragen immer wieder zeigen, eine breite Akzeptanz in der deutschen Bevölkerung (vgl. z. B. Amnesty International, 2018). D) Sie bilden den normativen Kern von aktuell maßgeblichen Bildungskonzepten wie Inklusive Bildung, Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung u. a. E) Sie verlinken die Mikroebene der Schule mit der Mesoebene der Gesellschaft und der Makroebene der Weltgesellschaft.

Trotz diverser positiver Entwicklungen in den vergangenen Jahren wird dieses Potenzial der Menschen- und Kinderrechte, als „Fixstern für eine moderne Pädagogik“ (Hartwig, Mennen & Schrappner, 2016) und Grundlage für ein modernes Schulethos zu dienen (Pirner, Gläser-Zikuda & Krennerich, 2022), noch zu wenig gesehen, wie jüngst der UN-Ausschuss für Kinderrechte bemängelt hat. In seinen „Concluding Observations“ am Ende des turnusmäßigen Staatenberichtsverfahrens zur UN-Kinderrechtskonvention zeigt sich der Ausschuss besorgt darüber, „dass sich die Schulgesetzgebung lediglich in drei [Bundes-]Ländern ausdrücklich auf Kinder- und Menschenrechte bezieht“ (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2022, S. 14).

Er empfiehlt „der Vertragspartei, ihre Bemühungen um die Förderung der Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte und des friedlichen Miteinanders im Bildungswesen zu stärken und alle Bundesländer dazu zu ermutigen: „(i) die Menschenrechtsbildung als ein Bildungsziel in ihre Schulgesetzgebung aufzunehmen, um sicherzustellen, dass alle Kinder in alle

Bildungseinrichtungen zum Thema Kinderrechte und zum Übereinkommen unterrichtet werden; (ii) Materialien für die Menschenrechtsbildung auszuarbeiten, die den Respekt und die Wertschätzung für Vielfalt fördern; und (iii) sicherzustellen, dass Lehrkräfte die erforderliche Unterstützung für das Unterrichten zum Thema Kinderrechte erhalten“ (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2022, S. 14).

Dementsprechend lautet unsere zweite These:

These 2

Die deutschen Schulen und insbesondere schulische Wertebildung sollten die Potenziale und orientierende Kraft der Menschen- und Kinderrechte stärker wahrnehmen.

Nun gibt es immer wieder Stimmen, die eine Orientierung schulischer Wertebildung an den Menschenrechten als säkulare Alternative zu einer religiösen Wertebildung in Anschlag bringen bis hin zur Forderung eines säkular-philosophisch fundierten Ethikunterrichts für alle bei gleichzeitiger Abschaffung des Religionsunterrichts. Demgegenüber hat der US-amerikanische Sozialphilosoph John Rawls (2005) eine Theorie zum Zusammenhalt in pluralistischen Gesellschaften entwickelt, welche die Begründung von gemeinsamen Grundwerten und politischen Prinzipien *sowohl* auf der Basis einer allgemeinen Vernunft *als auch* auf der Basis eines „overlapping consensus“ verschiedener weltanschaulicher und religiöser Orientierung favorisiert. Er argumentiert, dass der gesellschaftliche Grundwertekonsens tiefer und nachhaltiger wird, wenn die Menschen diese Grundwerte nicht nur vernünftig finden, sondern sie auch mit ihren weltanschaulich-religiösen Überzeugungen verbinden können, wenn also z. B. der Grundwert der Menschenwürde auch aus jüdischer, christlicher oder islamischer Sicht – etwa durch den Glauben an die Gottebenbildlichkeit jedes Menschen – unterstützt und motiviert werden kann (genauer dazu: Pirner, 2022). In diesem Sinn lautet unsere dritte These:

These 3

Menschenrechtliche Werte und religiös-weltanschauliche Werte können sich wechselseitig unterstützen, herausfordern und konstruktiv-kritisch ergänzen. Dies gilt ebenso für Menschenrechtsbildung und religiöse Bildung in der Schule.

Mit diesen drei Thesen sind – sehr grob – die Grundlagen skizziert, auf denen unser Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Kinderrechte und Religionsunterricht“ (KiReli) aufbaut, das im Wesentlichen aus zwei

Promotionsprojekten besteht.¹ Während das erste Teilprojekt sich der Integration von Kinderrechtsbildung in den Religionsunterricht der Grundschule widmet, wurde im zweiten Teilprojekt forschungsbasiert ein Seminarkonzept für die Integration von Menschen- und Kinderrechtsbildung in die (Religions-)Lehrkräftebildung entwickelt, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

2. Menschen- und Kinderrechte im Religionsunterricht – ein forschungsbasiertes Seminarangebot für Lehramtsstudierende

2.1 Inhalte und Ziele des Seminars

Um angehende Religionslehrkräfte auf die Chancen und Herausforderungen vorzubereiten, die eine adäquate schulische Menschen- bzw. Kinderrechtsbildung mit sich bringt, wurde im Rahmen des Projekts KiReli eine innovative Lehrveranstaltung konzipiert und iterativ weiterentwickelt. Die Methodik orientiert sich an einschlägigen Design-Based-Research-Modellen (z. B. McKenney & Reeves, 2019; Prediger et al., 2012).

Das konzipierte Seminar möchte menschenrechtspädagogische Kompetenzen bei den Studierenden fördern. Die erworbenen Kompetenzen sollen dazu beitragen, Schule als Lebens- und Lernort sowie den Unterricht insgesamt an den Menschen- und Kinderrechten zu orientieren. Darüber hinaus sollen die Studierenden menschen- und kinderrechtliche Themen und Fragestellungen in ihrer späteren Tätigkeit als (Religions-)Lehrkräfte implementieren. Das übergeordnete kompetenzorientierte Ziel, das nach aktiver Teilnahme am Seminar erreicht werden soll, lautet: Die Studierenden begründen, erläutern und reflektieren die Bedeutung der Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung für Schule und Religionsunterricht und können diese in ihrem künftigen Unterricht angemessen zur Geltung bringen.

Es war uns ein Anliegen und entspricht der menschenrechtlichen Logik der Partizipation, die Zielgruppe der Intervention in den Entwicklungsprozess des Seminars einzubeziehen. Die Studierenden wurden als Akteure und Konstrukteure ihres Lernens im Sinne der Menschenrechte ernst genommen und konnten vor Seminarbeginn an einer Umfrage zu ihren Vorkenntnissen und ihren Wünschen an das Seminar teilnehmen. Die Ergebnisse

¹ Beide Promotionsprojekte wurden von der Barbara-Schadeberg-Stiftung und der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern gefördert. Weitere Infos: <https://www.rupre.phil.fau.eu/projekte/projects/>.

flossen in die Gestaltung und Planung der Lehrveranstaltung ein. Eine Seminarteilnehmerin äußerte sich dazu wie folgt:

„Durch die Umfrage vor dem Seminar hatte ich das Gefühl, den Inhalt wie auch die Abläufe des Seminars in gewissem Umfang mitbestimmen zu können. Ich habe es als sehr positiv wahrgenommen, dass den Wünschen und Anliegen in der Umsetzung in weiten Teilen Rechnung getragen wurde und verschiedene Vorwissenstände einkalkuliert waren.“²

Inhaltlich baut das Kurskonzept auf den Überlegungen und Thesen, die im ersten Kapitel dieses Beitrags skizziert werden, auf. Innerhalb der Lehrveranstaltung werden die Bereiche Bildung über, für und durch Menschenrechte (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016, S. 6) verknüpft. Folglich wird nicht nur Wissen über Menschenrechte und deren zugrunde liegende Werte vermittelt (Bildung über Menschenrechte), sondern auch ein Bewusstsein für die Relevanz der Menschenrechte im eigenen Leben aber auch im Bereich der Schule, z. B. durch die Thematisierung partizipativer pädagogischer und didaktischer Prinzipien, geschaffen (Bildung durch Menschenrechte).

Tabelle 1: Übergeordnete Inhaltsblöcke (A–E) des Seminars

A. Grundwissen über Menschen- und Kinderrechte und deren Bedeutung für demokratisch-pluralistische Gesellschaften und öffentliche Bildung		
B. Grundwissen über die Beziehung zwischen Menschenrechten und Religion(en)		
C1. Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Menschen- und Kinderrechte (Entwicklungspsychologie und Sozialisation)	↔	C2. Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Religion(en) und Weltanschauungen (Entwicklungspsychologie und Sozialisation)
D1. Pädagogische und didaktische Prinzipien von Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung (Ziele und Inhalte)	↔	D2. Pädagogische und didaktische Prinzipien öffentlicher religiöser Bildung (Ziele und Inhalte)
E1. Lehr-Lernmethoden für Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung	↔	E2. Lehr-Lernmethoden für öffentliche religiöse Bildung

2 Studierender:in Si6, Sommersemester 2021. Die studentischen Zitate in diesem Beitrag stammen aus den Abschlussreflexionen der Seminarteilnehmenden (Sommersemester 2021, Wintersemester 2021/22, Sommersemester 2022). Die Abschlussreflexionen wurden mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet und dienen der Weiterentwicklung des Seminars.

Der Einsatz für die Rechte von Kindern und Jugendlichen (im Kontext Schule) stellt ebenfalls einen zentralen Punkt des Seminarkonzepts dar (Bildung für Menschenrechte). Im Seminarkonzept werden menschenrechtliche und religionsdidaktische Bildungsziele aufeinander bezogen und miteinander verschränkt (siehe Tabelle 1). Als theoretische Grundlage und strukturierendes Konzept des Kursdesigns wurden die folgenden übergeordneten Inhaltsblöcke entwickelt.

Tabelle 1 zeigt, dass das Thema Menschen- bzw. Kinderrechte mehrperspektivisch erschlossen wird. Die verschiedenen Inhaltsblöcke sind heuristisch getrennt und wurden innerhalb des Seminars auf vielfältige Weise miteinander verknüpft.

2.2 Aufbau und Struktur des universitären Lehr-Lern-Settings

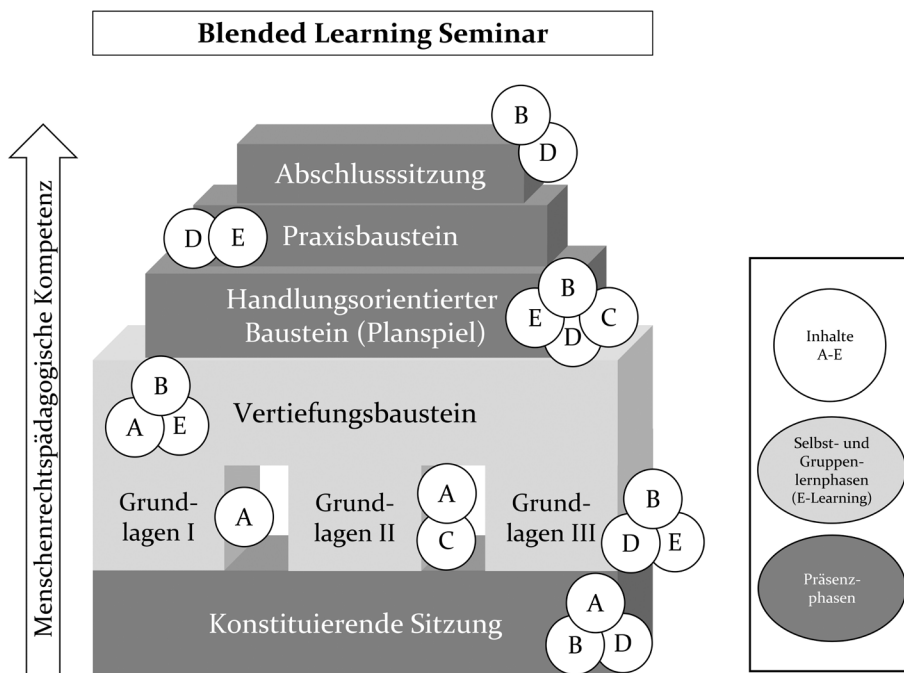


Abbildung 1: Aufbau und Struktur des Seminars

Abbildung 1 zeigt den Aufbau und die Struktur des Blended-Learning-Seminars sowie die zugehörigen Inhaltsblöcke (siehe Tabelle 1). Im Seminar wurden die Stärken des asynchronen Lernens unter Rückgriff auf E-Lear-

ning-Tools mit Präsenzphasen verknüpft. Dies spiegelt einerseits die Wünsche der Studierenden wider, andererseits wird auf aktuelle Entwicklungen reagiert, die digitale Strukturen innerhalb universitärer Lehr-Lern-Settings fordern. Das Seminar beginnt mit einer analogen konstituierenden Sitzung. Anschließend folgt eine Selbst- bzw. Gruppenlernphase mit vier digitalen Lernbausteinen, die sogenannte „Online-Baustein-Lerntheke“, die via ILIAS zur Verfügung gestellt wird. Die Seminarteilnehmenden können sich auf der Basis ihres Vorwissens in die Lerntheke vertiefen und wichtige Punkte kollaborativ erarbeiten und diskutieren. Darauf aufbauend wird der handlungsorientierte Baustein, das Planspiel, in Präsenz durchgeführt. Fakultativ kann anschließend an einem SMV-Praxistag an einer Grundschule teilgenommen werden. Das Seminar mündet in eine reflektierende und resümierende Abschlusssitzung. Nachfolgend kann im vorgegebenen Rahmen dieses Beitrags lediglich der handlungsorientierte Baustein skizziert werden.

2.3 Qualitätsentwicklung durch Design-Based Research

Der DBR-Ansatz, wie er in Deutschland vor allem von Gabi Reinmann verbreitet und vorangebracht wurde (Reinmann, 2021), ermöglicht im Wesentlichen eine methodisch kontrollierte Erstellung und Qualitätsentwicklung einer Intervention wie des skizzierten Hochschulseminars. Letztere vollzieht sich in mehreren Zyklen, die jeweils aus dem (Re-)Design, dem Testen (Durchführen) des Designs, seiner Evaluation (durch quantitative und qualitative empirische Methoden) und seiner nochmaligen Weiterentwicklung (einem weiteren Redesign) bestehen. Im vorliegenden Fall hat das Seminarkonzept drei DBR-Zyklen durchlaufen. Dabei wurden als Methoden u. a. eine Prä-Post-Befragung mit Fragebogen, Interviews, teilnehmende Beobachtung (mit Feldnotizen), Videodokumentationen und die Analyse von studentischen Arbeiten sowie einem Dozierenden-Tagebuch eingesetzt, die im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes miteinander in Beziehung gesetzt (trianguliert) wurden.

2.4 Exemplarischer Einblick in den handlungsorientierten Baustein, das Planspiel

„Das Planspiel würde ich mit den Adjektiven abwechslungsreich, interaktiv und kreativ beschreiben, da ich bisher noch nie ein Seminar hatte, das so ‚anders‘ ist als eine übliche Vorlesung und gleichzeitig so sehr zur Interaktion zwischen den Studierenden anregt. Darüber hinaus würde ich noch gerne positiv hervorheben, dass ich in den drei bisherigen Online-Semes-

tern [...] noch kein Seminar erlebt habe, in[]dem die Studierenden so angeregt miteinander diskutier[t] haben und sich generell so aktiv beteiligt haben.“³

Um die erworbenen Kompetenzen aus der Online-Baustein-Lerntheke in einem realitätsnahen Szenario anzuwenden und zu festigen, wurde ein Planspiel konzipiert. Da Planspiele den handlungsorientierten Methoden zuzuordnen sind, bei denen insbesondere die Partizipation und aktive, kommunikative Auseinandersetzung der Teilnehmenden gefördert und gefordert wird, sind sie insbesondere im Bereich der Menschen- und Kinderrechtsbildung zu begrüßen. Ein übergreifendes Ziel von Planspielen ist laut Kriz und Nöbauer (2008, S. 113), „nachhaltiges Handeln in/von Gruppen und die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen zu fördern“. Ein zentraler Nutzen der Planspielmethode liegt sicherlich auch darin, dass innerhalb von Planspielen übergreifende „Soft Skills“ (Horn, 2017, S. 27) gefördert werden, aber auch Wissen und (berufsspezifische) Kompetenzen, weshalb sich diese Methode in besonderer Weise für den Einsatz im konzipierten Seminar eignet.

Da Wertorientierung weniger durch „spezielle Unterrichtsmethoden, sondern durch lebendige Schulkultur“, „motivationalen Lerntransfer“ und „durch Erleben einer Wertegemeinschaft (Schulkultur, Klassengeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrung)“ (Weinert in Helmke, 2003, S. 25) erfahrbar und erlernbar wird, ergab sich die Aufgabenstellung sowie das Ziel für das entwickelte, vierfach erprobte und evaluierte Planspiel. Ziel des Planspiels ist es, im Rahmen einer fiktiven Schulversammlung mit unterschiedlichen Akteur:innen kinderrechtliche Perspektiven in ein schulisches Leitbild zu integrieren. Schließlich sind „[i]n den Schulverfassungen, Leitbildern und Konzepten von Schulen [...] Kinderrechte nur unzureichend verankert“ (Maywald, 2012, S. 136).

Innerhalb des konzipierten Planspiels agieren verschiedene Personengruppen miteinander, u. a. die Schüler:innenvertretung, die Elternvertretung, die Schulleitung sowie mehrere Fachgruppen, z. B. die Fachgruppen Heimat- und Sachunterricht, Ethikunterricht und Religionsunterricht. Die Seminarteilnehmenden greifen für ihre Argumentationen auf erworbenes Wissen aus der Online-Baustein-Lerntheke zurück. Ergänzend erhalten sie während des Planspiels spezifische Materialien, die zentral für das Ausfüllen der jeweiligen Rolle sind.

3 Zitat von So7, Sommersemester 2021.

Für das Szenario wurde eine fiktive evangelische Schule gewählt, da sich in einem solchen Setting in besonderer Weise eine Diskussion um die Nähe und die Differenz von menschenrechtlichen und religiös-weltanschaulichen Werten ergeben wird (vgl. unsere obige These 3). Auf die Nähe verweist Losansky (2022, S. 212), wenn sie auf theologischer Grundlage postuliert, dass evangelische Schulen sich „aufgrund ihrer Orientierung am Evangelium zu einer (Mit-)Verantwortung für die Kinder- und Menschenrechte in besonderer Weise gerufen fühlen und ihr eigenes Handeln sowie ihre eigene Organisation immer wieder kritisch auf die Einhaltung der Kinder- und Menschenrechte überprüfen“ werden. Zugleich ist jedoch festzustellen, dass auch in christlich orientierten (Privat-)Schulen – ebenso wie in staatlichen Schulen – ein Nachholbedarf hinsichtlich der Implementierung von Menschen- und Kinderrechtsbildung besteht. Inwieweit sich die im Planspiel erarbeiteten Perspektiven und Impulse auf staatliche Schulen mit einer religiös-weltanschaulichen Pluralität übertragen lassen, wird mit den Studierenden – nach dem Ablegen der Rollen – in einer abschließenden Reflexionsphase („Debriefing“) diskutiert. Diese Phase wird von der Lehrperson moderiert und dient dazu, eine Rollendistanz und Rollenreflexion anzuregen sowie den Lerntransfer gemeinsam in der Seminargruppe zu reflektieren und zu strukturieren.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Bei einer Vorerhebung im Rahmen des KiReli-Teilprojekts wurde deutlich, dass die Seminarteilnehmenden eine durchaus heterogene Studierendenschaft repräsentieren. Dies zeigt sich u. a. im Bereich des Vorwissens im Bereich Kinder- und Menschenrechte sowohl auf fachwissenschaftlicher als auch auf fachdidaktischer Ebene. Es ist aufschlussreich, wie eine Seminarteilnehmerin aus dem Sommersemester 2021 innerhalb ihrer schriftlichen Abschlussreflexion resümiert, dass sie zwar während ihres Lehramtsstudiums bereits etwas über Menschen- und Kinderrechte gelernt hatte, ihr jedoch die religionspädagogische Perspektive erst durch den Besuch des Seminars deutlich wurde.

„Menschen[rechts]bildung, Menschenrechte und Kinderrechte waren mir bereits aus politikdidaktischen Seminaren nicht fremd. Interessant war es, nun die religionsdidaktisch[e] Perspektive zu erfahren. Der Religionsunterricht berührt das besondere Menschenrecht der Religionsfreiheit. [...] Der religiöse Unterricht soll Individuen die freie und eigenständige Wahrnehmung der Religionsfreiheit ermöglichen. [...] Außerdem wurde mir bewusst, dass Menschenrechte und Kinderrechte nicht nur im GSP-Unterricht eine

bedeutende Rolle spielen. Der Religionsunterricht kann hierzu seinen Beitrag [leisten]. Die Erziehung zu mündigen Menschen kann also auch im religiösen Unterricht erfolgen. Durch die Beachtung von Menschen- und Kinderrechten im Unterricht entwickeln sich gute Schulen, welche menschengerecht und menschenwürdig sind.“⁴

Auch wenn das Seminar für angehende evangelische Religionslehrkräfte konzipiert wurde, ist es für angehende Lehrkräfte ohne Religion in der Fächergruppe anschlussfähig und wurde von diesen als bereichernd wahrgenommen. Im Herbst 2023 wird das Planspiel zudem von Studierenden der katholischen Religion an der Universität Würzburg erprobt und wird hoffentlich auch für andere Bereiche der Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften Impulse liefern können, wie sie in folgendem abschließenden Studierenden-Votum deutlich werden: „Insgesamt hat mir das Seminar sehr gut gefallen und ich fühl[e] mich gewappnet[,] dieses Thema mit meinen zukünftigen Klassen durchzunehmen.“⁵

Literatur

Amnesty International Deutschland e. V. (Hrsg.) (2018): Umfrage: Die Bedeutung der Menschenrechte in Deutschland. Anlass: 70. Jahrestag der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte am 10. Dezember 1948. Abgerufen von <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2018-12/Amnesty-Umfrage-Bedeutung-Menschenrechte-Deutschland-2018.pdf> (18.09.2023).

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2016): Menschenrechte. Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Berlin: Kehrberg.

Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrapper, Christian (Hrsg.) (2016): Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Horn, Laura (2017): Das Planspiel als Methode. In: Köck, Daniela/Tafner, Daniel (Hrsg.). Demokratie-Bausteine. Das Planspiel in Praxis und Theorie. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 24–34.

Kammerl, Rudolf (2014): Enkulturationshilfen in der digitalen Gesellschaft. Diskurse als/oder Orientierung? Jahrbuch Medienpädagogik 11. S. 15–33.

Klieme, Ekkhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.

⁴ Zitat von S22, Sommersemester 2021.

⁵ Zitat von S14, Sommersemester 2021.

- Kriz, Willy/Nöbauer, Brigitta (2008): Teamkompetenz, Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Mit einer Materialsammlung zu Teamübungen, Planspielen und Reflexionstechniken. 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Losansky, Sylvia (2022): Kinder- und Menschenrechte an evangelischen Schulen in der Perspektive öffentlicher Theologie. In: Pirner, Manfred L./Gläser-Zikuda, Michaela/Krennerich, Michael (Hrsg.): Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. Frankfurt: Wochenschau Verlag. S. 205–209.
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Weinheim/Basel: Beltz.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2019): Conducting educational design research. Milton Park/Abingdon/Oxon: Routledge.
- Pirner, Manfred L. (2022): Kinderrechte und religiöse Bildung im Kontext Schule. In: Pirner, Manfred L./Gläser-Zikuda, Michaela/Krennerich, Michael (Hrsg.): Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. Frankfurt: Wochenschau Verlag. S. 220–236.
- Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Ralle, Bernd (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: MNU 65(8). S. 452–457.
- Rawls, John (2005): Political Liberalism. Expanded Edition. New York: Columbia University Press.
- Reinmann, Gabi (2021): Reader zu Design Based Research (DBR). Hamburg: Universität Hamburg. Online unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf (18.09.2023).
- UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes/ Deutsches Institut für Menschenrechte (2022): Abschließende Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands, deutsche Fassung über https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRC/5_6_Staatenbericht/CRC_Staatenbericht_DEU_5_6_Abschl_2022.pdf (18.09.2023).

Über den Autor und die Autorin

Prof. Dr. Manfred L. Pirner ist Gymnasiallehrer für Englisch und Evangelische Religionslehre und Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte u. a.: bilingualer Religionsunterricht, interreligiöse und interkulturelle Bildung, öffentliche Theologie und öffentliche Religionspädagogik, Religiosität und Lehrkraftprofessionalität.

Franziska M. Trefzer ist Lehrerin an einer Evangelischen Schule und wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte u. a.: Design-Based Research (DBR), Kinder- und Menschenrechte, Seelsorge, Tod und Trauer, Shoah Education.

Werte haben ihren Preis

Wertebildung an Schulen ist ein langfristiger und komplexer Prozess. Er funktioniert nicht nach dem schlichten Modell einer Wertübertragung. Nötig sind vielmehr eine wertbasierte Schulkultur, das Erleben einer Wertegemeinschaft sowie ein Lernen am Vorbild. Das hat auch Konsequenzen für die Frage, wie Studierende an der Universität auf das erzieherische Feld einer Wertebildung vorbereitet werden können.

1. Werte sind nicht unmittelbar erlernbar

Wie beim Film Matrix einem Kind einen Chip einpflanzen, auf dem erwünschte Normen und Werte gespeichert sind und die dann sofort zur Anwendung kommen können: Eine solche Vorstellung verbietet sich, wenn man ernsthaft über Wege einer Wertebildung nachdenkt. Und trotzdem schwingt sie manchmal mit, wenn man in Klassenzimmern die bekannten Verhaltensanweisungen vorfindet, die die Schülerinnen und Schüler einhalten sollen, wenn Lehrkräfte die Illusion hegen, eine einmal formulierte Handlungsanweisung würde von den Schülerinnen und Schülern sofort umgesetzt; wenn kultusministerielle Programme zur Wertebildung gestartet werden, die im nächsten Jahr von einer anderen Fragestellung abgelöst werden; oder wenn allenthalben bei Festreden dafür plädiert wird, wie wichtig an Schulen das Feld der Wertevermittlung sei. Nein, man kann Werte nicht einfach und schnell übertragen! Durch das Auswendiglernen der Zehn Gebote ist noch niemand ein besserer Mensch geworden. Gesprochen ist nicht gehört, gehört ist nicht eingesehen, eingesehen ist nicht getan. Wertebildung erfordert Zeit, Geduld und differenzierte Lernarrangements. Von daher besteht in der (religions)pädagogischen Forschung seit langem eine Übereinkunft, dass die Lerndomäne einer Wertebildung ein komplexes Geschehen ist, das sich einfacher didaktischer Operationalisierungen entzieht: Werte sind nicht unmittelbar übertragbar!¹ Der Erwerb von Wertorientierungen (soziale, demokratische und persönliche Werte) „wird nicht gefördert durch spezielle Unterrichtsmethoden“, sondern „durch das Erleben einer Wertgemeinschaft (Schulkultur, Klassegeist,

1 Naurath, Elisabeth (2021): Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung. Strategien ethischer Bildung im Religionsunterricht. In: Lindner, Konstantin / Zimmermann, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck. 222–229.

Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen“ und „wird begünstigt durch einen motivationalen Lerntransfer“², so Franz Weinert.³

Hinzu kommt, dass sich im Kontext eines subjektorientierten Bildungsverständnisses (Bildung ist immer Selbst-Bildung!) eine Spannung zwischen einer normativen und einer formalen Ethik auftut: Das höhere didaktische Ziel besteht in der Ausbildung einer ethischen Kompetenz; diese erfolgt durch die Befähigung zur „Reflexion moralischer Praxis mit dem Interesse an ihrer theoretischen Durchdringung, Systematisierung und Rechtfertigung“. Dem ist das Einspielen moralischer Grundsätze und Normen zugeordnet, also das Einspielen „erwünschter und praktizierter Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen (sowie traditionell Tugenden), bei denen Wertvorstellungen eine Rolle spielen.“⁴

2. Werte müssen erlebt werden

Eine lebendige und werteorientierte Schulkultur bestimmt also über den Erfolg eines Erwerbs von Wertorientierung, nicht ein unmittelbarer Unterricht über Werte oder belehrende Interventionen. „Werte werden nicht durch Appelle, sondern durch Erfahrungen gelernt. Dabei spielen die Gefühle eine entscheidende Rolle, weil sie unabdingbar mit sozialen Erfahrungen verbunden sind.“⁵ Das bedeutet – aus einer fachdidaktischen Perspektive in aller Bescheidenheit betrachtet – zu erkennen, dass alle unmittelbaren unterrichtlichen Bemühungen (die Besprechung ethischer Normen und Fallbeispiele, die Arbeit mit Dilemmageschichten etc.)⁶ im Umgang mit einer Wertepluralität nur dann greifen werden, wenn sie mit

-
- 2 Nach: Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer. 25; siehe auch: Weinert, Franz E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München. 101–125.
 - 3 Siehe auch: Mendl, Hans (2012): Ethische Bildung und Erziehung: Mythen – Zielebenen – Lernwege. In: Kahlert, Joachim / Multrus, Ute (Hg.): Ethik. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. 9–23.
 - 4 Adam, Gottfried / Schweitzer, Friedrich (Hg.) (1996): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 40.
 - 5 Zilleßen, Dietrich (2004): Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik. Münster: LIT-Verlag. 172.
 - 6 Kuld, Lothar / Schmid, Bruno (2001): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth: Auer-Verlag.

entsprechenden erlebnisorientierten, affektiven und personalen Momenten verbunden werden. Die Entwicklung eines Mitgefühls scheint tatsächlich ein zentraler Schlüssel für ethische Bildung zu sein!⁷

Dies beginnt bei der Gestaltung des Schulalltags, der von erkennbaren ethischen Normen geprägt sein muss, die sich im Idealfall am Modell einer „gerechten Schule“⁸ orientieren: Entsprechende Umgangsformen, Regeln und Rituale sollten dabei weitestgehend kommunikativ ausgehandelt oder zumindest in ihrer Entstehung und Bedeutung transparent erläutert werden.

Die Erlebnisdimension des Ethischen kommt vor allem dort zum Tragen, wo an Schulen entsprechende Programme konkretisiert werden, in denen die Schülerinnen und Schüler zum verantwortbaren Handeln angeregt werden – z. B. in der Form von Patenschafts- oder Streitschlichtermodellen oder in Projektkooperationen, z. B. zwischen weiterführenden und sonderpädagogischen Schulen. Mitgefühl, Compassion, lernt man am ehesten durch Sozialpraktika; diese sollten nicht nur an kirchlichen Schulen der Normalfall sein. Denn wenn an Schulen Börsenspiele (mit einer doch immanent durchaus nicht unproblematischen Ethik der Gewinnmaximierung!) unhinterfragt durchgeführt werden können, muss das umso mehr für altersangemessene soziale Aktionen und Sozialpraktika gelten.⁹

Die kommunikative und interpersonelle Ebene einer erlebnisorientierten Wertebildung ist vor allem bei der Begegnung mit Menschen bedeutsam, die je eigene sozialaltruistische Werte leben. Solche „Helden wohnen nebenan“.¹⁰ Sie geben bei der Begegnung Auskunft über die handlungsleitenden Motive und Gründe ihres Tuns: im Einsatz gegen Hunger und Armut, für Frieden und Fluchtopfer, in der Nachbarschaftshilfe und überall dort, wo Menschen in Not und Gefahr sind. Sie verdeutlichen, dass man in einer Wohlstandswelt leben und gleichzeitig für andere Menschen aktiv sein kann. Auch profilierte digitale „Sinnfluencer“ können personale Beispiele für ein wertorientiertes nachhaltiges Leben sein (siehe auch den Beitrag

7 Naurath, Elisabeth (2007): Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

8 Oser, Fritz / Althof, Wolfgang (2001): Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim u. Basel: Beltz. 233–268.

9 Kuld, Lothar / Gönnheimer, Stefan (2004): Praxisbuch Compassion – Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Donauwörth: Auer-Verlag.

10 Mendl, Hans (2020): Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien. Ostfildern: Grünewald. – Siehe auch das Internetprojekt „Local Heroes“ mit vielen hundert Beispielen: www.uni-passau.de/local-heroes.

von Rudolf Sitzberger in diesem Band).¹¹ Analysiert man die Motive für ein sozialaltruistisches Verhalten, so zeigt sich, dass Helfer „in sozialen Zusammenhängen groß geworden sind, in denen praktische Solidarität geübt worden ist“¹², so Harald Welzer.

Anschlussfähig an diese interpersonelle Perspektive ist auch die Frage, inwiefern Lehrkräfte selbst als ethische Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler gelten können und was das dann auch für die LehrerInnenbildung bedeutet (siehe unten).¹³

3. Werte müssen diskursiv ausgehandelt werden

Das bis hierhin skizzierte erlebnisgesättigte Modell einer wertorientierten Schulkultur ist der Humus, auf dem auch ein diskursiver Umgang mit ethischen Fragen gedeihen kann. Denn gerade von einem subjektorientierten Bildungsverständnis aus und angesichts der Pluralität unserer Welt ist es auch die Aufgabe von Schule, Pluralität zu bewältigen, auch auf dem Gebiet konkurrierender Wertvorstellungen. Gerade der skizzierte didaktische Ansatz eines Umgangs mit werthaltigen Dilemmasituationen verdeutlicht, dass die Welt komplex ist und es selten eine ideale Lösung gibt, die alle Interessen der Beteiligten ausreichend berücksichtigt; Dilemmageschichten zeigen aber auch auf, dass bei aller Nachvollziehbarkeit von individuellen wertorientierten Entscheidungen diese auch Konsequenzen haben – für die Beteiligten und die Gesellschaft. Bei der Bearbeitung von Dilemmageschichten erfolgt zudem eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven, Positionen und Argumenten anderer. Mit einer solchen Komplexität und Pluralität umgehen, sie aushalten und diskursiv bearbeiten zu lernen, ist die vornehmste Aufgabe einer ethischen Bildung.¹⁴ Beispiele hierfür gibt es zuhauf: der Umgang mit sterbebereiten alten Menschen, die Bewertung der Aktionen der „Letzten Generation“ oder die Diskussion um konkrete ge-

11 Mendl, Hans / Sitzberger, Rudolf / Lamberty, Alexandra (2023). Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstrepräsentationen in digitalen Welten. In: Niesen-Sikora, Jürgen / Schütte, André (Hg.): Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern. Berlin: Springer. 65–79.

12 Schreiber, Birgit (2011): „Konformität ist gar nichts Schlechtes“. Interview mit Harald Welzer. In: Psychologie heute. Juli 2011. 70; siehe auch die breitere Analyse von Motiven: Mendl, Hans (2020): Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien. Ostfildern: Grünewald. 33–44.

13 Ausführlich zu Lehrenden als Vorbildern: Mendl, Hans (2015): Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Menschen. Stuttgart: Kohlhammer. 209–225.

14 Mendl, Hans (2022): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. 9. A. München: Kösel. 127–129.

sellschaftliche Vorschläge, um Nachhaltigkeit zu sichern. Auch der Umgang mit fremden Biografien ist einem solchen diskursethischen Ansatz verpflichtet und zielt auf eine Auseinandersetzung mit den aufscheinenden Bedürfnissen, Werten und Vorstellungen eines guten Lebens.¹⁵

4. Schule ist eine wertorientierte normative Einrichtung

Ein diskursiver Ansatz geht von der idealen Annahme aus, dass sich im herrschaftsfreien Dialog die bestmögliche Meinung durchsetzt, die auch von allen anerkannt wird; von einem subjektorientierten Bildungsverständnis aus muss man akzeptieren, wenn Einzelne auch Meinungen vertreten, die von stark individualistischen Wertvorstellungen geprägt sind: Gilt bei der Diskussion um Werte im schulischen Kontext aber tatsächlich ein „anything goes“? Nein, natürlich nicht! Auf dem schulischen Feld einer wertorientierten Bildung gibt es zwei Grenzziehungen:

Die erste ergibt sich aus der Tatsache, dass die öffentliche Schule a priori eine gesellschaftliche Einrichtung ist, die eben nicht weltanschaulich neutral ist, sondern auf dem Boden des Grundgesetzes beruht; die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sind somit unverhandelbar. Die Grundrechte werden also vorausgesetzt, was aber umso mehr bedeutet, dass sie auch im schulischen Kontext bearbeitet und einsichtig gemacht werden müssen (siehe den Beitrag von Tabea Kretschmann in diesem Band). Natürlich werden Grenzen gesetzt, wenn deutlich erkennbar die Menschenwürde verletzt wird.

Das bedeutet aber auch, dass Schule letztlich nicht völlig nach dem Modell einer „just community“-Gemeinschaft konzipiert werden kann, weil die genannten Grundwerte unverhandelbar vorausliegen und auch den Rahmen für gemeinschaftliche Diskurse und Entscheidungen setzen.

Dass Schulen sich gerne auch mit ethischen Labels schmücken, verdeutlichen Auszeichnungen wie „Schule gegen Rassismus“, „Schule für Zivilcourage“, „Fairtrade-Schule“, „Nachhaltigkeitsschule“. Durch solche Prozesse werden Schulen zu Orten, an denen Werte lebendig werden. Bei Licht besehen werden diese Auszeichnungen aber jeweils für das Handeln weniger an der Schule verliehen – entsprechend engagierte Schulleitungen, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, manchmal auch die Eltern. Für die

¹⁵ Dies gilt für alle Aufgabenstellungen im Kontext unseres Local-Heroes-Projekts, sowohl auf der Homepage als auch bei den entsprechenden Publikationen und Ausstellungsprojekten, z. B.: Mendl, Hans (2017): Helden auf Augenhöhe. Didaktische Anregungen zur Ausstellung und zur Datenbank „Local Heroes“. 3., stark erweiterte und überarbeitete Auflage. Winzer: Verlag Duschl.

Mehrheit der Schülerinnen und Schüler müssen die mit den Auszeichnungen versehenen Werte plausibilisiert und in ein Regelwerk gegossen umgesetzt werden. Eigentlich dürften solche Labels nur eng begrenzt vergeben werden, denn nach wenigen Jahren müssen sich andere Schulleitungen, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler mit den damit verbundenen ethischen Normen auseinandersetzen. In diesem Sinne ist Schule nicht demokratisch im absoluten Sinn, sondern nur im Rahmen wertorientierter Vorgaben, wie sie beispielsweise die Menschenrechte darstellen.

Schule ist zweitens also durchaus so etwas wie ein idealtypischer Gemeinschaftsraum, in dem bestimmte ethische Werte gelten und die damit verbundenen Regeln (Verhaltens- und Umgangsformen, Gesprächs- und Feedbackkultur, Kleidervorschriften, Umgang mit Räumen und Gegenständen ...) auch durchgesetzt werden dürfen und bei einer Verletzung auch Konsequenzen möglich sind. Schule ist somit durchaus auch eine Sonder- und Gegenwelt. Denn alle Beteiligten sind sich darüber bewusst, dass die Welt außerhalb von Schule (Öffentlichkeit, Medien, politischer Diskurs) leider meist nach anderen Spielregeln funktioniert. Manche Lehrkraft ist schon aus allen Wolken gefallen, als sie mitbekommen hat, was in den digitalen Netzwerken ihrer Klasse abgeht ...

Diese Grenzziehungen bedeuten auch ein Zurechtrücken des häufig mit großer Selbstverständlichkeit vorgetragenen Anspruchs des sogenannten Beutelsbacher Konsenses: Dass in einer weltanschaulich neutralen Schule auch die Lehrkräfte nur weltanschaulich neutral agieren dürften, ist eben in mehrfacher Hinsicht falsch.¹⁶ Zum einen sind sie ebenfalls der Unverbrüchlichkeit einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet und zum anderen dürfen sie sehr wohl auch eigene Positionen vertreten; das Neutralitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses zielt vielmehr auf ein Überwältigungsverbot, ein Kontroversitätsgebot und auf die Berücksichtigung der Schülerinteressen, wenn es um die politische Urteilsbildung und Kritikfähigkeit geht.

16 Herbst, Jan-Hendrik (2019): Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. In: Theo-Web, 18, 2. 147–162; Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität“ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia / Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS. 383–402.

5. Wertebildung ist ein dauerhafter komplexer Prozess

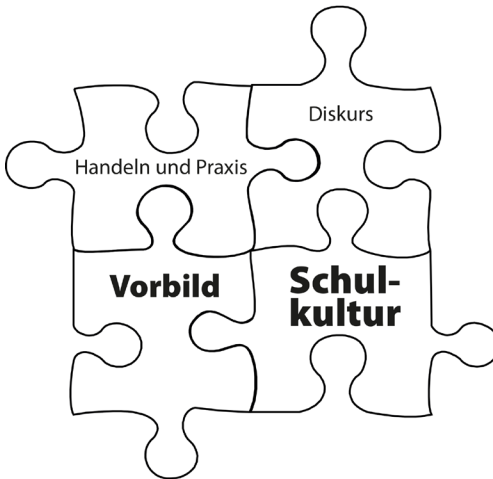


Abbildung 1: Das Zusammenspielen verschiedener Ebenen bei der Wertebildung und -erziehung und deren lernpsychologische Wirksamkeit. Aus: Mendl, Hans (2022): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. 9. A. München: Kösel, 127.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass Wertebildung ein äußerst komplexer Prozess ist, der nicht mit einmaligen Interventionen abgehakt werden kann. Die Komplexität bezieht sich zum einen auf das Ineinander der verschiedenen skizzierten erlebnisorientierten Basics einer wertorientierten Schulkultur mit den diskursorientierten Lernverfahren. Sie ist aber auch in der zeitlichen Dimension zu betrachten, weil sowohl Wertebildung bezogen auf die Schulkarriere eines Schülers oder einer Schülerin ein dauerhafter Prozess sein muss als auch die Institution Schule sich dessen bewusst sein muss, dass Wertbildungsprozesse immer wieder initiiert werden müssen.

6. Wertebildung ist Teil einer berufspersonellen Habitusbildung an der Universität

Lehramtsstudierende zeichnet ein hohes Ethos aus; sie haben durchaus wertorientierte erzieherische Ziele und geben bei entsprechenden Aufgabenstellungen zu Beginn des Studiums seit Jahren mehrheitlich an, sie möchten Werte vermitteln. Diese Vorstellung versuche ich zu dekonstruieren, indem ich auf den Index verbotener Wörter alle aufnehme, die Zusammensetzungen mit „übertragen“, „weitergeben“ und „vermitteln“ enthalten. Dahinter steckt die weiter oben skizzierte lernpsychologisch gesicherte Erkenntnis, dass man Werte nicht so einfach weitergeben kann. Das

erscheint gerade in einem wertorientierten Fach wie dem Religionsunterricht so bedeutsam zu sein, weil sich die Studierenden immer wieder über das spannungsreiche Verhältnis zwischen einer formalen und inhaltlichen Ethik, der Gültigkeit von Werten und Normen und der Befähigung zum eigenen ethischen Urteil Gedanken machen müssen und auch das nötige didaktische Rüstzeug benötigen, um für das Feld eines Erwerbs von ethischen Kompetenzen die entsprechenden didaktischen Settings zu entwickeln:¹⁷

- Sie müssen lernen, wertorientiert, aber nicht indoktrinierend zu agieren.
- Sie müssen als Person Profil zeigen, dürfen aber nicht überwältigen.
- Sie müssen plurale Meinungen zulassen, gleichzeitig aber auch Grenzen ziehen, wenn Grundrechte verletzt werden.
- Sie müssen zu einem eigenen moralischen Urteil befähigen und gleichzeitig materiale Werte einspeisen.

Also insgesamt ein umfassendes und anspruchsvolles Geschäft!

Die Studierenden müssen deshalb vom ersten Praktikum an auch immer wieder die Frage reflexiv bearbeiten, inwiefern sie für die Schülerinnen und Schüler auf den verschiedenen Gebieten (angemessenes Sozialverhalten, angemessenes emotionales Verhalten, kognitive Leistungen, planvolles Handeln) Vorbilder sind und sein wollen.¹⁸ In den bereits mehrfach überarbeiteten Passauer Lehrbildungsstandards bezieht sich die erste Dimension auf diese Ebene der Rolle der Lehrperson, die immer wieder einer selbstkritischen Reflexion bedarf.¹⁹

Angesichts der Komplexität der Prozesse einer Wertebildung stimmt der bekannte Satz: Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf!

Werte haben ihren Preis. Lassen wir sie uns etwas kosten!

17 Siehe die entsprechenden religionspädagogischen Handbücher: Lindner, Konstantin / Zimmermann, Mirjam (2021): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck; Simojoki, Henrik / Rothgangel, Martin / Körtner, Ulrich H.J. (Hg.) (2022): Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; konkrete didaktische Anregungen: Mendl, Hans (2015): Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Menschen. Stuttgart: Kohlhammer. 245–287.

18 Edelmann, Walter / Wittmann, Simone (2012): Lernpsychologie, 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz. 193.

19 Mägdefrau, Jutta / Birnkammerer, Hannes (2020): Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenz in der Lehrerbildung. Paradigma-Sonderausgabe, Passau.

Literatur

- Adam, Gottfried / Schweitzer, Friedrich (Hg.) (1996): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Edelmann, Walter / Wittmann, Simone (2012): Lernpsychologie, 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Herbst, Jan-Hendrik (2019): Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. In: Theo-Web, 18, 2. 147–162.
- Kuld, Lothar / Gönnheimer, Stefan (2004): Praxisbuch Compassion – Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Donauwörth: Auer-Verlag.
- Kuld, Lothar / Schmid, Bruno (2001): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth: Auer-Verlag.
- Lindner, Konstantin / Zimmermann, Mirjam (2021): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität“ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia / Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS. 383–402.
- Mägdefrau, Jutta / Birnkammerer, Hannes (2020): Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenz in der Lehrerbildung. Paradigma-Sonderausgabe, Passau.
- Mendl, Hans (2012): Ethische Bildung und Erziehung: Mythen – Zielebenen – Lernwege. In: Kahlert, Joachim / Multrus, Ute (Hg.): Ethik. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. 9–23.
- Mendl, Hans (2015): Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Menschen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, Hans (2017): Helden auf Augenhöhe. Didaktische Anregungen zur Ausstellung und zur Datenbank „Local Heroes“. 3., stark erweiterte und überarbeitete Auflage. Winzer: Verlag Duschl.
- Mendl, Hans (2020): Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien. Ostfildern: Grünewald.

- Mendl, Hans (2022): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. 9. A. München: Kösel.
- Mendl, Hans / Sitzberger, Rudolf / Lamberty, Alexandra (2023): Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstrepräsentationen in digitalen Welten. In: Niesen-Sikora, Jürgen / Schütte, André (Hg.), Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern. Berlin: Springer. 65–79.
- Naurath, Elisabeth (2007): Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Naurath, Elisabeth (2021): Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung. Strategien ethischer Bildung im Religionsunterricht. In: Lindner, Konstantin / Zimmermann, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck. 222–229.
- Oser, Fritz / Althof, Wolfgang (2001): Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim u. Basel: Beltz. 233–268.
- Simojoki, Henrik / Rothgangel, Martin / Körtner, Ulrich H.J. (Hg.) (2022): Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreiber, Birgit (2011): „Konformität ist gar nichts Schlechtes“. Interview mit Harald Welzer. In: Psychologie heute. Juli 2011. 70–71.
- Weinert, Franz E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen, München. 101–125.
- Zilleßen, Dietrich (2004): Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik. Münster: LIT-Verlag.

Über den Autor

Prof. Dr. Hans Mendl ist Gymnasiallehrer für Deutsch und Katholische Religionslehre und Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie der Universität Passau. Forschungsschwerpunkte u. a.: Konstruktivismus-Theorien, Lernen an fremden Biografien, Konzepte und Formen eines performativen Religionsunterrichts, Lehrerbildung und Hochschuldidaktik.

Sinnfluencerinnen und Sinnfluencer im Religionsunterricht.

Wertebildung an und mit Biografien in digitalen Welten

Schulische Lernprozesse ereignen sich oft mit und an Menschen. Ob intendiert oder unbewusst, die Entscheidungen und das Handeln von anderen Menschen, seien es Lehrkräfte, Mitschüler*innen oder andere Beteiligte in und an der Schule, beeinflussen die eigenen Überlegungen und das eigene Agieren. Das intentionale Lernen an Biografien erfüllt in zahlreichen Fächern der Schule einen wichtigen Beitrag zur Wertebildung. Im Schulkontext beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler mit Biografien von biblischen Figuren, lernen historische Personen kennen, tauchen über Literatur in das Leben von Helden und Protagonistinnen von Geschichten ein. Im Religionsunterricht werden in der Auseinandersetzung mit ethischen Themen wie z. B. „Einsatz für Gerechtigkeit“ und „Umgang mit der Schöpfung“ u. a.¹ Local Heroes wie z. B. Christina Himbert und Patricia Neumeier² vorgestellt und diskutiert. Zunehmend spielen aber neben diesen persönlichen Begegnungen mit Local Heroes die sozialen Netzwerke und digitalen Welten im Alltag der Kinder und Jugendlichen eine bedeutsame Rolle für (Lebens-)Entscheidungen. Welche Funktion übernehmen die Menschen, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit beschäftigen und deren Follower sie oftmals sind? Lassen sich für die Schule daraus Lernprozesse anleiten, können sie bei der Wertebildung hilfreich eingesetzt werden?

Im Folgenden wird zunächst das Konzept zum Lernen an Biografien knapp skizziert. Daran anschließend nimmt der Beitrag Fragen eines biografisch wertorientierten Lernens an Beispielen aus dem großen Feld von Influencerinnen und Influencern in den Blick: Im praktischen Teil steht die Wertebildung anhand des Themas „Nachhaltigkeit“ im Zentrum. Das Konzept der neuen Internetseite des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau über sogenannte Sinnfluencer aus den Bereichen Upcycling, Ernährung, Mode, Mobilität

1 Vgl. LehrplanPLUS für die bayerische Grundschule; Fachlehrplan Religion, Jgst. 3/4.

2 Vgl. <https://www.uni-passau.de/local-heroes/himbert-christina/-neumeier-patricia>.

und Klimaschutz wird im Kontext schulischer Lernprozesse erläutert. Dies geschieht im Zusammenhang mit der Beschreibung von Erfahrungen mit Workshops, die am Gymnasium Leopoldinum in Passau und am Thementag „Wertebildung im Lehramtsstudium“ an der FAU Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurden.

1. Lernen an und mit Biografien

Biografisches Lernen gehört zu den wichtigen Lernformen im Religionsunterricht. Wie in keinem anderen Fach werden die Kinder und Jugendlichen angeregt, sich mit ihrer eigenen (Glaubens-)Biografie auseinanderzusetzen. Seit der Wende zum diakonischen Religionsunterricht gehört die Unterstützung zur Entwicklung einer eigenen Identität zu den zentralen Aufgaben des Religionsunterrichts.³ Neben den selbstreflexiven Formen eines biografischen Lernens wird für die eigene Identitätsentwicklung vielfach an und mit Biografien anderer gelernt. Dies entspringt der Erkenntnis, dass die Entwicklung einer Identität ein höchst fluider, dynamischer Prozess ist, der sich in unterschiedlichsten Narrationen entfaltet. Zwei Seiten kennzeichnen den Prozess der Ich-Findung: der Blick auf sich selbst und der Blick auf die anderen, wie diese mich sehen, aber auch, wie diese agieren und sich gegenüber anderen verhalten. „Nach außen bildet Identität die Summe der eigenen sozialen Rollen innerhalb der Kontexte und Konstellationen, in denen sich ein Mensch bewegt und die er mit Identifikationen und Abgrenzungen reguliert. Hier finden Zuschreibungs- und Einschreibungsprozesse statt.“⁴

Es sind also zwei Ebenen, die miteinander in Beziehung stehen und im Religionsunterricht beachtet werden müssen. Die Lernenden werden einerseits zur (Selbst-)Reflexion angeregt, über die sie im Unterricht immer wieder über Sinn und Bestimmung in ihrem Leben nachdenken, bei der sie sich mit der eigenen Lebensgeschichte auseinandersetzen und so die anstehenden Aufgaben für jetzt und später erkennen. Dabei ist darauf zu achten, dass es nicht darum geht, ihnen einen Weg nach dem Motto „so sollt ihr das machen, so sollst du handeln“ aufzuzwingen, sondern sie in ihrer Selbstbestimmung zu stärken und zu Selbstständigkeit zu ermutigen.

3 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn 1996, 49.66; ders.: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 7.

4 Pirker, Viera: Identität. In: Porzelt, Burkard/Simon, Werner (Hrsg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 39.

Aus diesem subjektorientierten Ansatz heraus wird schon deutlich, dass es auf der anderen Seite nicht darum gehen kann, fremde Biografien in den Unterricht als vorbildhafte Lebensbeispiele einzubringen, die die Schülerinnen und Schüler einfach nachahmen sollen. Dass sich Kinder und Jugendliche Vorbilder wählen, ist hinlänglich bekannt.⁵ Aufgrund der Vielzahl an Wahlmöglichkeiten in unserer immer pluraler werdenden Welt ist aber die Auseinandersetzung mit diesen Orientierungsmöglichkeiten umso wichtiger geworden. Lernen an Biografien versucht an entscheidenden Stellen im Leben der Protagonisten anzusetzen und die unterschiedlichen Handlungsoptionen mit den Schülerinnen und Schülern auszuloten. Vor- und Nachteile einer Handlungsentscheidung werden erwogen, zugrunde liegende Werte eruiert und einander gegenübergestellt. In der Diskussion wird versucht, die von der Person getroffene Entscheidung nachzuvollziehen und für sich selbst eine Position zu finden, wie man in dieser Situation für sich selbst entschieden hätte. Hier spielen Prozesse der Werterhellung und der Wertkommunikation eine große Rolle. Werte werden nicht von den Vorbildern her auf die Lernenden übergestülpt, sondern im Prozess werden eigene Wertoptionen und -haltungen aufgebaut.⁶ Die Bedeutsamkeit eines ethisch guten und richtigen Handelns für ein gelingendes Miteinander und einen für sich selbst als gelingend bewerteten Lebensentwurfs soll und kann im Religionsunterricht aufgezeigt werden. Aus diesem Ansatz heraus wird verständlich, warum grundsätzlich an allen Biografien gelernt werden kann: nicht nur die Heiligen der Kirche, die vorbildhaften Helden der Geschichte oder die kleinen Heldinnen des Alltags⁷ sind interessant. Auch sperrige Typen, eigensinnige und auf den ersten Blick vielleicht sonderbar anmutende Personen können für ethische Lernprozesse ebenso produktiv eingesetzt werden.⁸ „Biografisches Lernen als Lernen an (fremden) Biografien hat Spiegelungs- und Irritationspotenzial.

5 Vgl. z. B. KIM-Studie 2022, 19 f., <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2022>; Calmbach, Marc et al. (Hrsg.): *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: bpb 2020, 220 ff.

6 Eine ausführliche Darstellung des Modells eines Lernens an fremden Biografien findet sich in: Mendl, Hans, *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2015.

7 Vgl. Mendl, Hans, *Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2020*.

8 Vgl. dazu die Darstellung des unterrichtspraktischen Beispiels bei: Lamberty, Alexandra/ Sitzberger, Rudolf: „Ich würd’ es liken“ – ein YouTube-Video im Blick von Jugendlichen. In Brieden, Norbert/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hrsg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*. Babenhausen: LUSA Verlag 2021, 132–142.

Fremde Lebensgeschichten können Lernenden unaufdringlich Orientierungshilfen für die eigene Lebensgestaltung anbieten. Gleichzeitig können diese aber auch Differenzerfahrungen ermöglichen, den eigenen Lebensentwurf kritisch anfragen und zu neuer Positionierung herausfordern.⁹ Denn letztlich bedürfen die Lernenden der Freiheit, selbst zu entscheiden, ob sie diesem oder jenem Weg zustimmen oder für sich eine ganz andere Option wählen wollen.

2. Das Potenzial von Sinnfluencer*innen für eine Wertebildung

In den aktuellen Lehrplänen in Bayern finden sich zwar für den Religionsunterricht bei den Inhalten zahlreiche Personen, jedoch zeigt sich, dass die Auswahl nicht sehr breit gestreut ist: Zentral sind natürlich die biblischen Figuren von Abraham bis Zachäus, zahlreich sind ebenso die vorgeschlagenen Heiligen von Elisabeth von Thüringen bis Theresa von Avila. Daneben tauchen punktuell Verweise auf engagierte Menschen für Gerechtigkeit wie z. B. Malala Yousafzai (Mittelschule, 9. Jgst.), Local Heroes (Mittelschule, 6. Jgst.) und Menschen aus meiner Umgebung als Vorbilder für mein Leben (Mittelschule, 7. Jgst.) auf.¹⁰

Offensichtlich dominieren die großen Heiligen der Kirche im Religionsunterricht als „gute“ Vorbilder, während Idole aus den Social Media sowie dem Nahbereich eher selten auftauchen. Das entspricht aber nicht den Ergebnissen neuerer Untersuchungen, die zeigen, dass etwa 80 Prozent der Jugendlichen ein Vorbild haben, von denen etwa die Hälfte Menschen aus dem persönlichen Nahbereich wie Freunde oder Familie nennt, die weiteren hingegen auf Entertainment (22 Prozent), Politik (18 Prozent) und Sport (11 Prozent) entfallen¹¹.

In der pädagogischen Bewertung scheint nach wie vor die Annahme vorherrschend, dass als geeignet angesehene Persönlichkeiten ein hohes Maß an Vorbildhaftigkeit aufweisen müssen, um didaktisch für die Wertebildung eingesetzt werden zu können. Wie oben gezeigt, müssen diese jedoch weder perfekt noch besonders christlich sein – entscheidend ist vielmehr,

9 Reese-Schnitker, Annegret: Biografie. In: Porzelt, Burkard/Simon, Werner (Hrsg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 30 f.

10 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), LehrplanPLUS Grundschule und LehrplanPLUS Mittelschule. In: <https://www.lehrplanplus.bayern.de> (01.10.2023)

11 Vgl. Calmbach, Marc et al. (Hrsg.): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: bpb 2020, 220 ff.

dass sich die Kinder und Jugendlichen im Unterricht mit ihnen auseinandersetzen können.

Für das bunte Feld der Influencerinnen und Influencer ergeben sich damit vielfältige Optionen: Grundsätzlich lässt sich an den großen, bekannten Gestalten ebenso lernen wie an unbekannten Micro-Influencer*innen¹². Eine Grundfrage bleibt jedoch: Wie lassen sich diese thematisch in den Religionsunterricht einbinden? Wo ist die inhaltliche Verknüpfung zu Schminktipps, Bodyshaping oder Tipps zum Angeln? Liegt es da nicht näher, sich mit Christfluencer*innen auseinanderzusetzen, die sich dezidiert für den christlichen Glauben einsetzen?

Ein Blick auf letztgenannte Gruppe macht jedoch schnell klar, dass sich zwar inhaltliche Verbindungen herstellen lassen, die Lebenswelt der Christfluencer*innen dafür wenig schülernah ist. So zeigt sich in der ersten Gruppe das Problem der inhaltlichen Ferne, bei der zweiten die lebensweltliche Ferne als markanter Schwachpunkt. Hier kommen die Sinnfluencer*innen ins Spiel, die einerseits mit ihrem ethischen Anspruch inhaltlich leichter in den Religionsunterricht zu integrieren und die andererseits (meist) nicht so weit von der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen entfernt sind.¹³

3. Die Sinnfluencer*innen im Praxisbeispiel

3.1 Die neu entwickelte Rubrik der Sinnfluencer*innen auf der Local-Heroes-Homepage

Seit über zwei Jahrzehnten existieren am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Departments Katholische Theologie der Universität Passau das Projekt und die Homepage der Local Heroes.¹⁴ Hier werden Beispiele von Menschen präsentiert, die sich in ihrem Leben in unterschiedlichsten Entscheidungssituationen für ein ethisch gutes Handeln entschieden haben. Dies muss gar keine weitreichende „Lebensentscheidung“ sein, auch eine einmalige Aktion wird auf der Homepage aufgegriffen. Dabei geht es in der Wertebildung darum, in der Auseinandersetzung mit diesen

12 Dazu rechnet man Influencer*innen mit zwischen 10 000 und 100 000 Followern auf Social-Media-Plattformen wie Instagram, YouTube, TikTok und X (vormals Twitter).

13 Vgl. Mendl, Hans/Lamberty, Alexandra/Sitzberger, Rudolf: Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstpräsentationen in digitalen Welten. In: Schütte, André/Nielsen-Sikora, Jürgen (Hrsg.): Wem folgen? Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven, J.B. Metzler 2023, Kap. 6.4. (https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_6).

14 Siehe: <https://www.uni-passau.de/local-heroes>.

Handlungssituationen aus den Biografien in die Diskussion über die zugrunde liegenden Werthaltungen zu kommen und sich selbst dazu zu positionieren.

Neu hinzugekommen ist seit 2022 die Rubrik der Sinnfluencer*innen¹⁵, die seitdem sukzessive aufgebaut und ausgeweitet wird. Derzeit findet man dort vor allem Beispiele, die sich dem großen Überthema Nachhaltigkeit zuordnen lassen. Folgende Kategorien beinhalten mittlerweile ausgewählte Beispiele: Chancengleichheit, Ernährung, Fortbewegung, Klimaschutz, Konsum, Produktion und Tierschutz. Präsentiert werden auf der Homepage informative Texte, die die einzelnen Sinnfluencerinnen und Sinnfluencer vorstellen. Diese können, je nach Alter, direkt von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden oder dienen den Lehrkräften als Vorlage, die dann an die Zielgruppe angepasst werden kann. Zu jedem Beispiel gibt es passende Arbeitsaufträge, die natürlich ebenso ergänzt oder abgewandelt werden können. Querverweise auf die originären Seiten und weiterführende Webadressen bieten zusätzlich Informationen und Bildmaterial, das aus rechtlichen Gründen bei den meisten Influencer*innen nicht mit angeboten werden kann.

3.2 Die praktische Arbeit mit Sinnfluencerinnen und Sinnfluencern im Religionsunterricht

Selbst für Digital Natives ist nicht vorauszusetzen, dass der Begriff der Sinnfluencer*in bekannt ist. Natürlich kennen die Kinder und Jugendlichen den Terminus Influencer und so verwundert es nicht, dass sie den neuen Begriff zu erschließen versuchen. So kommen sie in den durchgeführten Workshops zu Aussagen wie: „setzen sich für Gutes ein“, „regen zum Nachdenken an“ oder „versuchen die Welt zu verbessern“.¹⁶

Eine Klärung ist insofern wichtig, weil – anders als bei den Local Heroes – die Sinnfluencer*innen nicht nur punktuell einen Ausflug in gute Welten machen, sondern sich selbst einen ethischen Maßstab für ihren gesamten Social-Media-Auftritt geben. Dass diese Darstellung selbst eine Inszenierung ist, scheint den meisten Jugendlichen bewusst zu sein, geben sie sich doch recht reflektiert in dieser Hinsicht: „Ich kann gut unterscheiden, ob

¹⁵ Siehe: <https://www.uni-passau.de/local-heroes/sinnfluencer>.

¹⁶ Vgl. Mendl, Hans/Lamberty, Alexandra/Sitzberger, Rudolf: Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstpräsentationen in digitalen Welten. In: Schütte, André/Nielsen-Sikora, Jürgen (Hrsg.): Wem folgen? Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven, J.B. Metzler 2023, 76. (https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_6).

mir jemand nur etwas verkaufen will oder mir ernsthaft etwas empfiehlt“, geben 78 Prozent der Jugendlichen mit „voll und ganz“ bzw. „weitgehend“ an.¹⁷

Es ist genau dieser Anspruch von Authentizität, der dann für eine Bewertung und Diskussion am Ende der Auseinandersetzung interessant zu werden verspricht.

Im nächsten Schritt wird das Thema Nachhaltigkeit eingeführt, indem in einem kurzen Lehrervortrag die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen aufgegriffen werden.¹⁸ Der globale Blickwinkel zeigt einerseits die Brisanz der Thematik, weil dadurch deutlich gemacht werden kann, dass es um nichts anderes als die Bewahrung der gesamten Schöpfung geht. Andererseits werden darin die Vielfältigkeit der Themen und Zusammenhänge ersichtlich. Je nach Zielgruppe kann hier exemplarisch der Schwerpunkt passgenau gesetzt werden und das Thema möglichst subjektorientiert präsentiert werden. Zu bedenken ist dabei, dass den Kindern und Jugendlichen nicht der Mut genommen, sondern die Vielfältigkeit der Aufgaben und Herausforderungen als Chance sich einzubringen offengelegt werden soll.

In der Kombination mit dem eigenen CO₂-Fußabdruck, den die Schülerinnen und Schüler online für sich berechnen können¹⁹, kristallisieren sich unterschiedliche Bereiche heraus, in denen nachhaltig(er) agiert werden könnte. Dies führt die Lernenden im nächsten Schritt zu den Kategorien, nach denen die Texte der Homepage unterteilt sind. Bedenken sollte man beim ökologischen Fußabdruck jedoch, dass dadurch möglicherweise auch eine gewisse Frustration aufgebaut wird, weil zu erwarten ist, dass als Ergebnis ein Wert weit über dem globalen Durchschnitt erreicht wird. Aus diesem Grund finden sich mittlerweile ergänzend Konzepte für einen ökologischen Handabdruck, der die positiven Seiten des Einsparens und umweltbewussten Lebens hervorhebt.²⁰ Dieser Blick auf übergreifende Zusammenhänge und die unterschiedlichen Bereiche, in denen wir nachhaltiger leben können, wurde von den Beteiligten in der Reflexion hervorgehoben: „Durch diese Selbsteinschätzung merkten die Lernenden, welche Bereiche

17 JIM-Studie 2022, 38. In: [https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/\(01.08.2023\)](https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/(01.08.2023)).

18 Vereinte Nationen: Ziele für nachhaltige Entwicklung (2023). In: <https://unric.org/de/17ziele/>.

19 Z. B. über die Seite von Brot für die Welt, <https://www.fussabdruck.de>.

20 Vgl. Schilly, Julia: „Handabdruck“ statt „Fußabdruck“ – ein Konzept für mehr Optimismus im Klimaschutz?, in: <https://www.klimafakten.de/meldung/handabdruck-statt-fussabdruck-ein-konzept-fuer-mehr-optimismus-im-klimaschutz>, 2019 (25.07.2023).

überhaupt in den Fußabdruck mitreinspielen‘ und ‚dass man einige Umstände ändern könnte‘“ (Originalzitate der Jugendlichen).²¹

Auf der nun gelegten Basis werden für die folgende Bearbeitung in Kleingruppen die Themenfelder der ausgewählten Biografien vorgestellt. Entsprechend dem Alter und der Größe der Lerngruppe sollten drei bis fünf passende Beispiele aus der Sinnfluencer-Homepage vorbereitet werden. Die Zuordnung erfolgt nach Interesse der Lernenden. Nachdem sie sich für ein Thema entschieden haben, können sich die Beteiligten mit den konkreten Biografien auseinandersetzen. Über die Homepage werden die Informationstexte aufgerufen und die Gruppen bearbeiten die zugehörigen Arbeitsaufgaben je auf einem gemeinsamen Plakat (oder auch wahlweise digital auf Tablets mit anschließender Präsentation über einen Beamer oder ein Smartboard). Die Zielrichtung der Arbeitsaufgaben geht zum einen dahin, dass die Gruppe über Möglichkeiten und Grenzen der vorgestellten Nachhaltigkeitsbeispiele diskutiert. Sie sollen reflektieren, was für sie möglich und umsetzbar erscheint, was aber auch zu aufwendig oder als wenig sinnvoll wahrgenommen wird. Zum anderen werden die Beispiele selbst hinterfragt, z. B.: Wo sind die Grenzen nachhaltigen Reisens, wenn ich dafür einen alten Kleintransporter umbau, der mit seinem alten Motor nicht den neuesten Abgasnormen entspricht? Beide Ebenen der Reflexion und Diskussion von Sinnfluencern werden von den Jugendlichen aufgegriffen. In den Workshops zeigt sich, dass die Lernenden begeistert sind, welche einfachen Möglichkeiten es gibt, weniger Lebensmittel zu verschwenden und Kleidung nachhaltiger zu kaufen und zu verwenden. Zugleich lernen die Schüler*innen kritisch mit den scheinbar nachhaltigen Angeboten umzugehen.

4. Sinnvolle Alternative: Sinnfluencerinnen und Sinnfluencer im Rahmen der Wertebildung

Kinder und Jugendliche leben in digitalen Welten. Sie verknüpfen die Welt der Social Media mit ihrem Alltag in Familie, Freundeskreis und Schule. Wie in den vordigitalen Zeiten bleiben Jugendliche zumeist innerhalb ihrer Peergroup und orientieren sich an den Vorgaben der ihnen nahestehenden Personen mit ihren Werten und Normen. Für die Social Media heißt dies,

²¹ Mendl, Hans/Lamberty, Alexandra/Sitzberger, Rudolf: Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstpräsentationen in digitalen Welten. In: Schütte, André, Nielsen-Sikora, Jürgen (Hg.), Wem folgen? Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven, J.B. Metzler 2023, 76. (https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_6).

dass sie gezielt Influencer*innen auswählen und Themen verfolgen, die ihnen persönlich als relevant erscheinen und sie interessieren. Dabei bleiben sie meist in ihrer eigenen „Blase“, verstärkt durch die Algorithmen, durch die die großen Plattformen gezielt Informationen einspielen.

Hier setzt die Arbeit mit den Beispielen an: Einerseits entspringen sie einem Medium und einer Darstellungswelt, die die Kinder und Jugendlichen kennen, andererseits bringen sie eine zumeist neue Sichtweise auf (alt)bekannte, aber auch völlig neue Themen.

So werden die Lernenden animiert, die eigene Komfortzone einmal zu verlassen und gedanklich Neues auszuprobieren. Dass letztlich zwischen der Einstellung „etwas ändern zu wollen“ oder „anders zu machen“ und dem tatsächlichen Tun ein Attitude-Behaviour-Gap bleibt²², sollte nicht dazu verleiten, das ethische Lernen mit Biografien und Dilemmageschichten kleinzureden. Sie unterstützen die Heranwachsenden im Aufbau ihrer eigenen Identität und fragen sie dabei an, welchen Stellenwert sie nachhaltigem Handeln geben wollen. Das Feld dafür ist mit der Sinnfluencer-Homepage eröffnet und kann jederzeit auf weitere Bereiche sinnstiftenden Handelns erweitert werden.

22 Schmücker, Dirk/Sonntag, Ulf/Günther, Wolfgang: Nachhaltige Urlaubsreisen: Bewusstseins- und Nachfrageentwicklung, 2019, 64. In: https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Forschungsdatenbank/flkz_um18_16_502_nachhaltigkeit_reiseanalyse_2019_bf.pdf (25.7.2023)

Literatur

- Brot für die Welt (2023): Ökologischer Fußabdruck. In: <https://www.fussabdruck.de> (01.10.2023).
- Calmbach, Marc et al. (Hrsg.) (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: bpb.
- Homepage Local Heroes (2023): In: <https://www.uni-passau.de/local-heroes> (1.08.2023).
- Homepage Sinnfluencer*innen (2023): In: <https://www.uni-passau.de/local-heroes/sinnfluencer> (01.10.2023).
- Lamberty, Alexandra/Sitzberger, Rudolf (2021): „Ich würd’ es liken“ – ein YouTube-Video im Blick von Jugendlichen. In: Brieden, Norbert/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Babenhausen: LUSA Verlag. 132–142.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Stuttgart. In: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/> (01.10.2023).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Stuttgart. In: <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2022> (01.10.2023).
- Mendl, Hans (2015): Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mendl, Hans (2020): Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Mendl, Hans/Lamberty, Alexandra/Sitzberger, Rudolf (2023): Influencer, Christfluencer, Sinnfluencer: Das didaktische Potenzial von Selbstpräsentationen in digitalen Welten. In: Schütte, André/Nielsen-Sikora, Jürgen (Hrsg.): Wem folgen? Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven. J.B. Metzler. 65–79. (https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_6).
- Pirker, Viera (2015): Identität. In: Porzelt, Burkard/Simon, Werner (Hrsg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 38–43.
- Reese-Schnitker, Annegret (2015): Biografie. In: Porzelt, Burkard/Simon, Werner (Hrsg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 27–32.

- Schilly, Julia (2019): „Handabdruck“ statt „Fußabdruck“ - ein Konzept für mehr Optimismus im Klimaschutz? In: <https://www.klimafakten.de/meldung/handabdruck-statt-fussabdruck-ein-konzept-fuer-mehr-optimismus-im-klimaschutz> (25.07.2023).
- Schmücker, Dirk/Sonntag, Ulf/Günther, Wolfgang (2019): Nachhaltige Urlaubsreisen: Bewusstseins- und Nachfrageentwicklung. In: https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Forschungsdatenbank/fkz_um18_16_502_nachhaltigkeit_reiseanalyse_2019_bf.pdf (25.7.2023).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2005): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): LehrplanPLUS Grundschule und LehrplanPLUS Mittelschule. In: <https://www.lehrplanplus.bayern.de> (01.10.2023).
- Vereinte Nationen: Ziele für nachhaltige Entwicklung (2023). In: <https://unric.org/de/17ziele> (01.10.2023).

Über den Autor

Dr. Rudolf Sitzberger ist Germanist, Diplomtheologe und Gymnasiallehrer (Deutsch / kath. Religionslehre). Er arbeitet als akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie der Universität Passau. Er leitet die Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau.

Service Learning als Beitrag zur Wertebildung von Studierenden

„Die Service Learning-Erfahrung war für mich im Verlauf meines Studiums bis dato eine der prägendsten Erfahrungen. Sie hat mich ganz praktisch auf meine zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet“ (Lehramtsstudierende, 6. Semester). Der Beitrag stellt vor, wie eine so tiefgreifende Lernerfahrung im Kontext der Wertebildung im Lehramtsstudium genutzt werden kann.

1. Service Learning

Kennzeichnend für Service Learning ist die Verknüpfung von wissenschaftlichem Studium mit einem gemeinwohlorientierten Engagement: Lehrende und Studierende kooperieren mit Partnerinnen und Partnern aus dem sozialen, kulturellen, sportverbandlichen, ökologischen oder dem Bildungsbereich in der Region und bringen in gemeinsamen Projekten ihr fachliches Wissen und ihre Kompetenzen ein. Für den Lernerfolg entscheidend sind die enge Verzahnung von fachlichen Inhalten und praktischer Anwendung, außerdem ein tatsächlicher Bedarf an studentischer Unterstützung vonseiten des Kooperationspartners und die aktive Einbindung der Studierenden in die Konzeption, Umsetzung und Nachbereitung des Projekts. Nicht fachliche Inhalte von Lehrveranstaltungen ändern sich, sondern vielmehr die Art und Weise des Wissenserwerbs, bei dem die Lernenden während und am Ende des Projekts konstruktives Feedback erhalten. Reflexion wird zum zentralen Merkmal von Service Learning und zur zentralen Kategorie ihrer Wirksamkeit. Erst sie ermöglicht, die gewonnenen Erfahrungen und Fertigkeiten zu beurteilen und anzuwenden sowie diese anschlussfähig zu machen.¹

Service Learning ist eine Lehrmethode, die ihren Ursprung in den USA hat und zunächst mit dem Lernen durch Erfahrung bzw. Lernen durch und für zivilgesellschaftliche Verantwortung nach John Dewey (1916) in Verbindung gebracht wurde. Erst in den 1960er Jahren sollte das Konzept Service

1 Reinders, Heinz (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz Verlag, S. 24 f.; Bartsch, Gabriele; Grottker, Leonore (2021): Service Learning mit Studierenden. Ein kurzer Handlungsleitfaden. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 11 ff.

Learning erstmals auftauchen und schließlich ab den 1980er Jahren in Nordamerika rasante Verbreitung finden, nicht zuletzt deshalb, weil US-amerikanische Colleges und Universitäten der ihnen obliegenden zivilgesellschaftlichen Verantwortung wesentlich mehr Bedeutung beimaßen als tertiäre Bildungseinrichtungen in Europa seinerzeit. Erstmals wurde Service Learning in Deutschland 2002 an der Hochschule Reutlingen umgesetzt; die Universität Mannheim zog als erste universitäre Einrichtung im Jahr 2003 nach. Weitere Stationen auf dem Weg der Institutionalisierung von Service Learning in der deutschen Hochschulbildung waren der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung angestoßene „Qualitätspakt Lehre“, der durch seine Förderlinie bis 2020 die Möglichkeit bot, auch Service Learning als innovative Lehr- und Lernmethode im Lehr- und Forschungsbetrieb zu verankern. Auch das Förderprogramm „Innovative Hochschule“, das sich dem Transfer zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft zuwendet, weist Service Learning als förderungsfähige Aktivität aus.² Inzwischen hat sich Service Learning an zahlreichen Hochschulen und Universitäten etabliert. An der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU), wo Service Learning-Projekte bereits seit 2013 durchgeführt werden, ist es sogar zu einem profilbildenden Element im Rahmen der KU-Transferstrategie mit ihrem Leitbild der engagierten Universität und der Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwohl geworden. Im internationalen Service Learning-Projekt UNISERVITATE ist die KU seit 2020 einer von sieben weltweiten Hubs zur Verbreitung und Förderung von Service Learning an Katholischen Hochschulen. UNISERVITATE zielt darauf ab, Service Learning-Angebote an Hochschulen systematisch und weitreichend zu verankern.

Im Gegensatz zu amerikanischen Hochschulen gibt es für deutsche Hochschulen bislang wenig empirische Befunde zum Nutzen von Service Learning für die verschiedenen beteiligten Interessengruppen.³ Es kann festgehalten werden, dass durch den Austausch von Wissenschaft und Gesellschaft, Politik oder Wirtschaft Wissen mit Mehrwert erzeugt wird, und zwar mit einem Mehrwert für alle Beteiligten, insbesondere für die Studierenden selbst. Neben der beschriebenen Entstehung einer selbstreflexiven Haltung kann Service Learning zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beitragen, bei der Selbstvertrauen und Sozialkompetenzen gestärkt werden können ebenso wie interpersonale Kompetenzen (Teamfähigkeit,

² Bartsch/Grottker (2021), S. 15 f.

³ Fromm, Sabine (2020): Evaluation im Kontext von Service Learning. In: Rosenkranz, Doris; Roderus, Silvia; Oberbeck, Niels (Hrsg.): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 110.

Führungs- und Kommunikationskompetenzen) sowie Fach- und Methodenkompetenzen im Sinne der Entwicklung eines diskursiven Verständnisses von Bildung im Rahmen forschungsbasierten Lehrens und Lernens. Service Learning kann schließlich auch das Engagement der Studierenden fördern und ihr Bewusstsein für gesellschaftliche Fragestellungen schärfen.⁴ Damit wird Service Learning die Fähigkeit zugesprochen, „einen Beitrag zu Stabilisierung der Demokratie zu leisten, indem kritisches Bewusstsein, Toleranz gegenüber anderen Meinungen und die Bereitschaft, sich für andere zu engagieren, gefördert werden.“⁵

2. Wertebildung als Thema im Lehramtsstudium

Die Wertebildung spielt eine bedeutende Rolle im Lehramtsstudium. An der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt wird ein Studium mit dem Motto „MehrWert“ angeboten, das sich durch einen diskursiven, vernetzten, engagierten und persönlichen Ansatz auszeichnet. Die KU legt großen Wert auf eine Wissenschafts- und Bildungskultur der Verantwortlichkeit, bei der Bildungsprozesse im offenen, kritischen und reflektierten Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden gestaltet werden.

Im Lehramtsstudium an der KU sollen Studierende sprachfähig für den akademischen Diskurs werden, ihre Persönlichkeit entwickeln und Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen. Eine persönliche Betreuung, die Förderung gesellschaftlicher Verantwortung, eine exzellente Vernetzung der KU und ein diskursives Verständnis von Bildung sind dabei wichtige Bausteine. Dieses Profil wird u. a. durch das Studienangebot Studium.Pro zum Ausdruck gebracht. Dort haben die Studierenden vielfältige Möglichkeiten, ihren Bildungsweg bereichernd zu gestalten, sei es im Fachstudium oder begleitend dazu.

Ein wichtiger Aspekt von Studium.Pro ist der diskursive Austausch, bei dem die Studierenden sich informieren, Argumente abwägen und kompetent ihre eigene Meinung vertreten können. Zudem wird Wert darauf gelegt, dass die Studierenden über ihren eigenen Fachbereich hinausblicken und sich von unbekannten Fächern und Themen inspirieren lassen. Die Förderung von Wissenschaftskompetenzen und ihr Einsatz zum Wohl der Gesellschaft sind ebenfalls zentrale Ziele.

4 Bartsch/Grottker (2021), S. 25 f.

5 Hofer, Manfred; Derkau, Julia (2020): Die Entwicklung von Service Learning in Deutschland – eine Verortung. In: Rosenkranz, Doris; Roderus, Silvia; Oberbeck, Niels (Hrsg.): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 135.

Seit dem Wintersemester 2020/21 gibt es an der KU Eichstätt-Ingolstadt das fachdidaktische Modul LehramtPro im Umfang von fünf ECTS-Punkten. Es stellt die lehramtsseitige Umsetzung von Studium.Pro dar und ist ein profilbildendes Element, da es als Pflichtmodul von allen Lehramtsstudierenden besucht werden muss. Ziel von LehramtPro ist die Reflexion von Fachdidaktik und Lehrerrolle aus einer der folgenden Perspektiven:

- Kooperation Fachwissenschaft – Fachdidaktik: Ein Thema wird interdisziplinär erschlossen.
- Kooperation Schule – Universität: projektbasierte Zusammenarbeit zur Erprobung fachdidaktischer Konzepte in (Kooperations-)Schulen (auch evtl. durch virtuelle Hospitation)
- interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Digitalisierung aus Perspektive der Fachdidaktik
- fachdidaktisch begleitete Teilnahme an Auslandspraktikum

Zur Umsetzung des Ziels bieten sich u. a. Service Learning-Projekte an. Diese ermöglichen den Studierenden die praktische Anwendung ihrer fachdidaktischen Kenntnisse und die Einbindung in reale Projekte.

Die Bedeutung von Werten in Bildungs- und Sozialisationsprozessen wird immer stärker betont. Werte beeinflussen individuelles Verhalten und haben Auswirkungen auf das persönliche Leben und das gesellschaftliche Zusammenleben. Da moderne Gesellschaften von einer Vielfalt an Wertvorstellungen geprägt sind, stellt sich die Frage nach dem Minimum an gemeinsamen Wertvorstellungen, die für das Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft notwendig sind.

Jede Lehrkraft hat die Verantwortung, das Bildungs- und Erziehungsziel der Werteerziehung umzusetzen. Dies erfordert eine fundierte Ausbildung, die u. a. im erziehungswissenschaftlichen Studium angesprochen wird. Fragen der Werteerziehung gewinnen insbesondere vor dem Hintergrund der Inklusion an Bedeutung, da in der Schule verschiedene Wertvorstellungen aufeinandertreffen und Raum für einen Diskurs geschaffen werden muss.

Schulen haben nicht nur die Aufgabe, kognitive Fähigkeiten zu vermitteln, sondern auch affektive Haltungen, die für eine erfolgreiche persönliche Entwicklung notwendig sind. Gleichzeitig ist es wichtig, den Respekt vor dem Individuum, das Gebot der Toleranz und den Grundsatz der weltanschaulichen Neutralität in moralischer, rechtlicher und pädagogischer Hinsicht zu beachten. Der Unterricht sollte nicht unmittelbar und ungebrochen zur Vermittlung von Werten instrumentalisiert werden.

Werte sind wünschenswerte Grundhaltungen, die den Menschen Orientierung geben und ihr ethisches Handeln bestimmen. „Wertebildung bezeichnet zunächst den individuellen Prozess der Herausbildung, Entwicklung und Aneignung von Werten bzw. Werthaltungen (...). Im Unterschied zur ‚Wertevermittlung‘ und ‚Werterziehung‘ betont die Wertebildung die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt und deren vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Werteangeboten, welche meist durch das Erleben von Werten und deren Reflexion erfolgt.“⁶ Die Idee des aktiven Wertebildungsprozesses betont die Eigenaktivität von Schülerinnen, Schülern und Studierenden bei der Bildung von Werten und bei der Teilnahme an Service Learning-Projekten. Durch seine Handlungsorientierung kann Service Learning zur Wertebildung beitragen und gelebte Werte fördern.

3. Beispiel: Förderung von Demokratiekompetenz durch Service Learning

Die Demokratiekompetenz nach Mauz und Gloe⁷ bezieht sich auf Einstellungen und Werte, Wissen und kritisches Denken sowie praktische Handlungsfähigkeiten, die zur aktiven Partizipation an demokratischen Prozessen und zur Förderung demokratischer Werte erforderlich sind.

Im Kontext von Service Learning kann Wertebildung als ein zentrales Ziel betrachtet werden. Durch die praktische Umsetzung von sozialem Engagement und die Reflexion darüber werden Werte wie soziale Verantwortung, Solidarität, Empathie und Toleranz gefördert. Durch die direkte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und die aktive Mitarbeit in gemeinnützigen Projekten lernen die Teilnehmenden, Verantwortung zu übernehmen und sich für das Gemeinwohl einzusetzen.

Service Learning bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihre demokratische Kompetenz zu entwickeln und zu stärken. Durch die Zusammenarbeit mit anderen, das Treffen von gemeinsamen Entscheidungen und das Lösen von Problemen in einem partizipativen Umfeld lernen sie demokratische Prinzipien und Prozesse kennen und anzuwenden. Service Learning kann somit zur Entwicklung von politischem Wissen, politischer Urteilsfähigkeit und politischer Beteiligungsbereitschaft beitragen, wie sie in der Demokratiekompetenz definiert sind.

6 Mandl, Heinz; Kopp, Birgit; Hence, Jan; Niedermeier, Sandra (2014): Studie „Wertebildung in Deutschland“. Unv. Expertise an die Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 8.

7 Mauz, Anne; Gloe, Markus (2019): Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis. Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement.

Darüber hinaus bietet Service Learning eine Plattform für den Austausch von unterschiedlichen Perspektiven und die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen. Dies fördert das Verständnis für Vielfalt und die Bereitschaft zur Konfliktlösung und Kompromissbildung, die ebenfalls Teil der Demokratiekompetenz sind.

Wertebildung und Service Learning ergänzen sich also insofern, als dass durch Service Learning die Wertebildung gefördert und gleichzeitig die Demokratiekompetenz entwickelt werden kann. Indem die Teilnehmenden konkrete Erfahrungen in der Gemeinschaft machen und sich aktiv für soziale Belange einsetzen, können sie nicht nur ihre eigenen Werte reflektieren, sondern auch demokratische Werte wie Partizipation, Gleichheit und Toleranz in der Praxis erleben und verinnerlichen. Dadurch werden sie befähigt, ihre demokratische Kompetenz weiterzuentwickeln und in der Gesellschaft aktiv zu agieren.



Abbildung 1: Demokratiekompetenz bei Service Learning nach Mauz/Gloe 2019

4. Forschung – Befunde zur Wertebildung durch Service Learning

In der empirischen Literatur zum Service Learning werden zwei Wertebereiche besonders häufig untersucht: die Variablen, die mit dem Wert der sozialen Verantwortungsübernahme in Verbindung gebracht werden können, und die Merkmale, die den Wert des zivilgesellschaftlichen Engagements (zumindest teilweise) widerspiegeln.

Es wurde festgestellt, dass Service Learning dazu beiträgt, den Wert der sozialen Verantwortungsübernahme zu stärken. Eine zentrale Idee des Service Learning besteht darin, den realen sozialen Bedürfnissen der Gemeinschaft gerecht zu werden. Studien haben gezeigt, dass die Teilnahme an schulisch organisierten gemeinnützigen Aktivitäten die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern erhöht, sich auch als Erwachsene sozial zu engagieren.⁸ Dies gilt auch dann, wenn die Teilnahme an solchen Aktivitäten verpflichtender Bestandteil des Schulbesuchs ist.⁹ Untersuchungen mit Studierenden haben signifikante Unterschiede im sozialen Verantwortungsgefühl zwischen Studierenden mit verpflichtendem Service Learning-Kurs und solchen in einer Kontrollgruppe gezeigt.¹⁰ Auch Studierende, die an Service Learning teilgenommen haben, wiesen eine höhere Wertschätzung für soziale Verantwortung auf.¹¹

Ein weiterer Wertebereich, der in der Literatur häufig untersucht wurde, ist das politische Engagement. Hierbei spielt eine Stabilisierung und Stärkung des politischen Selbstkonzepts eine wichtige Rolle.¹² Studierende mit Service Learning-Erfahrung neigen dazu, sich selbst mehr Kontrolle über politische Veränderungen zuzuschreiben als Studierende ohne Service Learning-Teilnahme.¹³ Daher ist erwartbar, dass Studierende mit Service

8 Reinders, Heinz; Youniss, James (2006): Community Service and civic development in adolescence. Theoretical considerations and empirical evidence. In: Sliwka, Anne; Die-drich, Martina; Hofer, Manfred (Hrsg.): Citizenship education. Theory, research, practice. Münster: Waxmann. S. 195–208; Youniss, James (2011): Civic education: What schools can do to encourage civic identity and action. In: Applied Development Science 2 15. S. 98–103.

9 Metz, Edward; Youniss, James (2003): A demonstration that school-based requires service does not deter but heightens volunteerism. In: Political Science and Politics 2 36. S. 281–286.

10 Parker-Gwin, Rachel; Mabry, J. Beth (1998): Service Learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models. In: Teaching Sociology 4 26. S. 276–291

11 Meyers-Lipton, Scott J. (1998): Effect of a comprehensive service learning program on college students' civic responsibility. In: Teaching Sociology 4 26. S. 243–258.

12 Ebda.

13 Meyers-Lipton (1998).

Learning-Erfahrung auch der aktiven politischen Teilhabe einen höheren Wert zuschreiben.¹⁴ Es wurde auch festgestellt, dass Studierende mit Service Learning-Erfahrung eine höhere Relevanz für gemeinnützige Tätigkeiten und ein allgemeines Engagement für politische Belange zeigen.¹⁵

Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass die Teilnahme am Service Learning im Zusammenhang mit der Wertebildung im politischen Bereich steht. Diskussionen und die aktive Mitbestimmung in Service Learning-Projekten verstärken diese Einflüsse zusätzlich, da sie die Möglichkeiten erhöhen, sich selbst als aktiv Handelnder zu erleben.

Als Kernergebnis kann festgehalten werden, dass durch Service Learning Werte der sozialen Verantwortungsübernahme gestärkt werden und insgesamt der Wert zivilgesellschaftlichen Engagements steigt. Gemäß der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit steigert Service Learning zunächst den Wert in wertekonformem prosozialem Verhalten und in der Folge den Wert von zivilgesellschaftlichem Engagement.¹⁶



Abbildung 2: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich Wertebildung nach Reinders/Youniss 2006

5. Service Learning – Projekte an der KU

An der KU werden neben den Lehrveranstaltungen, in denen die Methode Service Learning angewendet wird, auch jährlich Workshops und Vorträge zu Service Learning angeboten. Die KU versteht sich jedoch nicht nur als Ort der Forschung und Lehre, sondern auch als akademische Praxisgemeinschaft, die auf einer Wissenschaft des Engagements basiert.

¹⁴ Meyers-Lipton (1998).

¹⁵ Parker-Gwin/Mabry (1998); Tomkovick, Chuck; Lester, Scott W.; Flunker, LaNatte; Wells, Theresa A. (2008): Linking collegiate service learning to future volunteerism. Implications for nonprofit organizations. In: Nonprofit Management & Leadership 19. S. 3–26; Ngai, Steven Sek-yum (2009): The effects of program characteristics and psychological engagement on service learning outcomes: A study of University students in Hong Kong. In: Adolescence 174 44. S. 375–389.

¹⁶ Reinders/Youniss (2006).

Besonders im Lehramtsstudium legt die KU großen Wert auf die persönliche Entwicklung ihrer Studierenden und ermutigt sie, sich sowohl in der lokalen Gemeinschaft als auch in der Gesellschaft insgesamt zu engagieren. Dies wird durch verschiedene Maßnahmen umgesetzt. Zum einen werden außeruniversitäre Freiwilligenarbeit und Service Learning als integraler Bestandteil des Studiums angeboten. Dies ermöglicht den Studierenden, praktische Erfahrungen zu sammeln und ihre theoretischen Kenntnisse direkt anzuwenden. Zum anderen werden co-curriculare Programme unterstützt, die sowohl von Studierenden geleitete als auch selbst organisierte Projekte von politischen, religiösen, sozialen, ökologischen und kreativen studentischen Gruppen fördern.

Innerhalb der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken gestalten sich Service Learning-Projekte u. a. folgendermaßen:

- Studierende beschäftigen sich im Fach Pädagogik mit den Möglichkeiten der schulischen Demokratieerziehung und organisieren in Kooperation mit dem Caritasverband Spielenachmittage für Kinder und Jugendliche.
- Studierende der Deutschdidaktik beschäftigen sich mit Theorien des Spracherwerbs und entwickeln kleine Gesprächsrunden zum Deutschlernen für Kinder aus geflüchteten Familien.
- Sportstudierende organisieren im Rahmen ihres Themenfelds „Bewegung und Gesundheit“ einen Spiel- und Sportnachmittag für Kinder und Jugendliche in einem Stadtviertel, in dem es kaum Bewegungsangebote gibt.
- Studierende des Lehramts an Mittelschulen entwerfen gemeinsam mit Schüler*innen einen Informations- und Wissensparcours zum Thema „Wasser“ für die Öffentlichkeit.

Weitere Beschreibungen von Service Learning-Projekten der Lehrkräftebildung an der KU Eichstätt-Ingolstadt finden sich auf der Homepage des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der KU.¹⁷

6. Fazit

Durch eine breite Palette an Möglichkeiten erhalten die Studierenden an der KU die Chance, ihre individuellen Interessen und Leidenschaften einzubringen und gleichzeitig einen positiven Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Sie können sich aktiv in Projekten engagieren, die sie selbst wählen

17 <https://www.ku.de/zlb> [Zugriff am 01.12.2023].

oder die im Rahmen des Service Learning-Konzepts angeboten werden. Dadurch werden sie ermutigt, Verantwortung zu übernehmen, neue Fähigkeiten zu entwickeln und ihre demokratische Kompetenz zu stärken.

Die KU betrachtet das Engagement ihrer Studierenden als essenziellen Bestandteil des akademischen Lebens und fördert eine Kultur des Engagements und der gesellschaftlichen Verantwortung. Diese ganzheitliche Herangehensweise schafft eine lebendige und inspirierende Lernumgebung, in der die Studierenden nicht nur fachliches Wissen erwerben, sondern auch wichtige soziale und persönliche Kompetenzen entwickeln können. Wertebildung wird dabei als integraler Bestandteil des Lehramtsstudiums betrachtet und trägt dazu bei, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Wertebildung zu unterstützen und demokratische Werte zu vermitteln.

Literatur

- Bartsch, Gabriele; Grottker, Leonore (2021): Service Learning mit Studierenden. Ein kurzer Handlungsleitfaden. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Fromm, Sabine (2020): Evaluation im Kontext von Service Learning. In: Rosenkranz, Doris; Roderus, Silvia; Oberbeck, Niels (Hrsg.): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele. Weinheim: Beltz-Verlag. S. 110–115.
- Hofer, Manfred; Derkau, Julia (2020): Die Entwicklung von Service Learning in Deutschland – eine Verortung. In: Rosenkranz, Doris; Roderus, Silvia; Oberbeck, Niels (Hrsg.): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele. Weinheim: Beltz-Verlag. S. 133–137.
- Mauz, Anna; Gloe, Markus (2019): Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis. Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement.
- Mandl, Heinz; Kopp, Birgit; Hence, Jan; Niedermeier, Sandra (2014): Studie „Wertebildung in Deutschland“. Unv. Expertise an die Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 8.
- Metz, Edward; Youniss, James (2003): A demonstration that school-based requires service does not deter but heightens volunteerism. In: Political Science and Politics 2 36. S. 281–286.
- Meyers-Lipton, Scott J. (1998): Effect of a comprehensive service learning program on college students' civic responsibility. In: Teaching Sociology 4 26. S. 243–258.

- Morgan, William; Streb, Matthew (2001): Building citizenship. How student voice in service learning develops civic values. In: *Social Science Quartely* 1 82. S. 154–169.
- Ngai, Steven Sek-yum (2009): The effects of program characteristics and psychological engagement on service learning outcomes: A study of University students in Hong Kong. In: *Adolescence* 174 44. S. 375–389.
- Parker-Gwin, Rachel; Mabry, J. Beth (1998): Service Learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models. In: *Teaching Sociology* 4 26. S. 276–291.
- Reinders, Heinz; Youniss, James (2006): Community Service and civic development in adolescence. Theoretical considerations and empirical evidence. In: Sliwka, Anne; Diedrich, Martina; Hofer, Manfred (Hrsg.): *Citizenship education. Theory, research, practice*. Münster: Waxmann. S. 195–208.
- Reinders, Heinz (2016): *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Tomkovick, Chuck; Lester, Scott W.; Flunker, LaNatte; Wells, Theresa A. (2008): Linking collegiate service learning to future volunteerism. Implications for nonprofit organizations. In: *Nonprofit Management & Leadership* 1 19. S. 3–26.
- Youniss, James (2011): Civic education: What schools can do to encourage civic identity an action. In: *Applied Development Science* 2 15. S. 98–103.
- Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, *Service Learning im Lehramt*, abrufbar unter: <https://www.ku.de/die-ku/einrichtungen/transfer-und-vernetzung/transfer> [Zugriff am 15. Mai 2024].

Über die Autorinnen und den Autor

Dr. Petra Hiebl ist die Leiterin des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Claudia Leitzmann ist die Geschäftsführerin des Landesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement Bayern e. V.

Dr. Daniel Oelbauer ist Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Lehrkräftebildung braucht Werte.

Für eine nachhaltige und systematische Implementierung der Wertebildung im Lehramtsstudium

Deutschland befindet sich in einer multiplen Krise, und zwar nicht erst seit der Coronapandemie. Bildung,¹ Demokratie², Gesellschaft³, Kultur⁴, Politik und Wirtschaft unserer Zeit stehen vor enormen Herausforderungen, deren Ursachen zum einen in der Vergangenheit liegen, zum anderen aber durch globale Entwicklungen der Gegenwart und vor allem durch die Bedrohung der Menschheit im Klimawandel bedingt sind.

Für Schule und insbesondere die Lehrpersonen stellt sich die Aufgabe, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung so zu stärken, dass sie in dieser komplexen Welt selbstbestimmt und verantwortungsbewusst leben können. Wie bei der Demokratiebildung gilt nach Klaus Zierer auch hier: „Sie steht und fällt mit der Lehrerprofessionalität.“⁵ Deshalb müsste dem Thema „Werteerziehung und Wertewandel“ im Lehramtsstudium aller Schularten und aller Fächer eine ebenso fundamentale wie herausragende Bedeutung zukommen – in Wirklichkeit spielt es aber eine marginale Rolle. Die These dieses Beitrags lautet: Wertebildung muss endlich verpflichtender Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums sowie obligatorischer Prüfungsinhalt im Staatsexamen für alle Lehrämter werden.

Der folgende Beitrag belegt nach einer Begriffsklärung (Kapitel 1) den unzureichenden Stellenwert des Themas nach der derzeitigen Lehramtsprüfungsordnung I (Kapitel 2), beschreibt einen Umsetzungsvorschlag für ein Seminar im Fach Schulpädagogik bzw. Allgemeine Pädagogik (Kapitel 3)

1 Vgl. Nida-Rümelin, Julian; Zierer, Klaus: Demokratie in die Köpfe. Stuttgart 2023, S. 37–51.

2 Vgl. ebd.: S. 14–37.

3 Vgl. Reckwitz, Andreas: Die Gesellschaft der Singularitäten. Frankfurt/M. ⁶2023.

4 Vgl. auch zu Politik und Wirtschaft: Ders.: Das Ende der Illusionen. Frankfurt/M. ⁸2021.

5 Zierer, Klaus: Der Sokratische Eid. Münster-New York 2022, S. 148.

und zeigt am Modell des Augsburger Zertifikats zur Wertebildung ein Beispiel für die nachhaltige Implementierung in der Lehrkräftebildung (Kapitel 4).

1. Von Moralpädagogik zu Wertebildung

In der Allgemeinen Pädagogik bzw. Schulpädagogik spricht man heute meist von „Werteerziehung“ bzw. „Wertebildung“. Beide Begriffe sind auch im schulischen Kontext im Handlungsfeld des ethischen Lernens verortet, das in traditionellen Fachlexika oder Lehrbüchern auch unter den Termini „Moralerziehung“, „Moralentwicklung“, „Moralerwerb“, „Moralpädagogik“, „ethisches Lernen“, „Wertevermittlung“, „Wertekommunikation“, „Wertekompetenz“ u. a. abgehandelt wird.

Unter „Werteerziehung“ versteht man alle pädagogischen Bemühungen einer Erziehungsperson gegenüber einem Educandus, die auf einem personalen Menschenbild sowie einem umfassenden und ganzheitlichen Bildungsverständnis beruhen und darauf gerichtet sind, auf der Basis moralischer Prinzipien ethische Urteilskompetenz zu vermitteln, aus der ein intendiertes moralisches Verhalten in sozialer Verantwortung resultiert.

So erwächst aus Werteerziehung eine personale Wertebildung, die dem Individuum im Laufe seines Lebens und im Kontext des damit verbundenen Wertewandels in einer offenen und pluralen Gesellschaft Halt und Orientierung gibt, um moralische Herausforderungen wahrnehmen, beurteilen und sich darin selbstbestimmt und verantwortungsbewusst verhalten zu können.

In der Systematik der gängigen Lehrbücher⁶ ist Wertebildung meist dem Themenkomplex „Bildungs- und Erziehungsziele“ und damit den „Theoretischen Grundlagen von Erziehung und Bildung“ (in der Allgemeinen Pädagogik) oder „Bilden und Erziehen in Schule und Unterricht“ (in der Schulpädagogik) zugeordnet. Fachlich besteht auch eine Nähe zur pädagogischen Anthropologie und zur pädagogischen Ethik.

Ausgehend vom Bildungs- und Erziehungsauftrag des Artikels 131 der Bayerischen Verfassung, wonach Schulen „nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ sollen, erweist sich Wertebildung im Sinne einer „Grundlage für das Bildungssystem in Bayern“⁷ als durchlaufendes pädagogisches Querschnittsprinzip, das sowohl in den

6 Vgl. Gudjons, Herbert; Traub Silke: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn ¹³2020; Zierer, Klaus (Hrsg.): Schulische Werteerziehung. Baltmannsweiler 2010.

7 Ders.: Werte in Bayern. München 2020, S. 13.

Fach- als auch in den Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik gelehrt und studiert werden soll. Dies entspricht im LehrplanPLUS, der für alle Schularten in Bayern gleichermaßen gilt, dem übergreifenden Bildungs- und Erziehungsziel „Werterziehung“, auf das sich alle Lehrpersonen in Bayern mit ihrem Amtseid verpflichtet haben:

„Die Schülerinnen und Schüler begegnen in einer offenen und globalisierten Gesellschaft der Vielfalt von Sinnangeboten und Wertvorstellungen. Sie setzen sich mit den verschiedenen Antworten auf Sinnfragen auseinander, um in politischen, religiösen und sozialen Zusammenhängen zu eigenen, reflektierten Werthaltungen zu finden. Das christliche Menschenbild und die daraus abzuleitenden Bildungs- und Erziehungsziele sind Grundlage und Leitperspektive für die Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen. Die Schülerinnen und Schüler respektieren unterschiedliche Überzeugungen und handeln aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft.“⁸

2. Wertebildung im Lehramtsstudium – ein vernachlässigtes Thema

Die Lehramtsprüfungsordnung I⁹ in der aktuell geltenden Fassung räumt dem Thema „Wertebildung“ einen marginalen Stellenwert ein, wie die Analyse der einschlägigen Bestimmungen für die Fächer Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik zeigt.

2.1 Allgemeine Pädagogik

Das Thema „Wertebildung“ ist im Fach „Allgemeine Pädagogik“ gemäß § 32 Abs. 1 S. 1 Buchst. b Doppelbuchst. aa LPO I kein expliziter Inhalt, ließe sich aber an folgende Studieninhalte anknüpfen:

- Ideengeschichte der Pädagogik
- pädagogische Anthropologie

Als inhaltliche Prüfungsanforderung berührt das Thema „Wertebildung“ gem. § 32 Abs. 1 S. 1 Buchst. a Doppelbuchst. aa LPO I (unter Einbeziehung

8 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2022): LehrplanPLUS Bayern. In: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> (24.08.2023).

9 Bayerische Staatskanzlei (2023): Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) In: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I (24.08.2023).

des Kerncurriculums¹⁰⁾ in unterschiedlicher Intensität folgende Bereiche und wird im Rahmen des ersten Themenbereichs an einer Stelle explizit genannt:

- Theoretische Grundlagen von Erziehung: Werteerziehung und Wertewandel; Erziehungsziele: Reflexion und Begründung
- Theoretische Grundlagen von Bildung: Bildungsziele und Bildungsstandards: Reflexion und Begründung
- Empirische Bildungsforschung und Lebenslanges Lernen: Bildungsforschung zu pädagogischen Institutionen und Arbeitsfeldern (u. a. Familie, Schule)

Im Angebot obligatorischer Lehrveranstaltungen müsste im Fach „Allgemeine Pädagogik“ das Thema „Werteerziehung“ überblickshaft in einer Einführungsvorlesung thematisiert und mindestens mit einer eigenen Vorlesung bzw. einem selbstständigen Seminar behandelt werden.

2.2 Schulpädagogik

Das Thema „Wertebildung“ ist gem. § 32 Abs. 1 S. 1 Buchst. b Doppelbuchst. bb LPO I auch im Fach „Schulpädagogik“ kein expliziter Inhalt, ließe sich aber an folgende Studieninhalte anknüpfen:

- Theorie der Schule als Institution und Organisation einschließlich Personalentwicklung
- Gesundheits- und Sexualerziehung

Als inhaltliche Prüfungsanforderung berührt das Thema „Wertebildung“ gem. § 32 Abs. 2 S. 1 Buchst. a, b, c LPO I (unter Einbeziehung des Kerncurriculums) in unterschiedlicher Intensität folgende Bereiche, wird aber nie explizit genannt:

- Theoretische Grundlagen von Unterricht und Grundlagen der Medienpädagogik: medienerzieherische Konzepte
- Planung und Gestaltung von Lernumgebungen auch im Hinblick auf die Anforderungen von inklusivem Unterricht und die Möglichkeiten und Methoden des Lehrens und Lernens in der digitalen Welt: Ge-

¹⁰⁾ Bayerische Staatskanzlei (2023): Ausgestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung nach Kapitel II der Lehramtsprüfungsordnung I zu den einzelnen Fächern (Kerncurricula). In: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV159082>true> (25.01.2024).

staltung von Lernsituationen unter den Bedingungen von Heterogenität und Inklusion; Förderung von eigenverantwortlichem und kooperativem Lernen

- Bilden und Erziehen in Schule und Unterricht: Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Dimension, der ganztägigen Bildung und Erziehung sowie der Sucht- und Gewaltprävention an Schulen

Bei den schriftlichen Staatsexamensprüfungen der letzten Jahre zeigt sich, dass Wertebildung als explizites Thema sowohl im Fach Allgemeine Pädagogik als auch zunehmend im Fach Schulpädagogik abgeprüft wird.

Die Studien- und Prüfungsinhalte werden im folgenden vorgestellten erziehungswissenschaftlichen Basismodul berücksichtigt, das sowohl in der Allgemeinen als auch in der Schulpädagogik eingesetzt werden könnte.

3. Entwurf eines Basismoduls „Schulische Wertebildung – Fundament für Individuum und Gesellschaft“¹¹

3.1 Rahmen, Zielsetzung und Didaktik

Der folgende konzeptionelle Vorschlag für ein optionales Präsenzseminar im sogenannten Freien Bereich („Profilbereich“) der Allgemeinen Pädagogik oder der Schulpädagogik mit dem Titel „Schulische Wertebildung – Fundament für Individuum und Gesellschaft“ geht von 14 zweistündigen Sitzungen und einer durchschnittlichen Teilnehmerzahl von maximal 25 bis 30 Studierenden aus. Es kann im Rahmen des Erziehungswissenschaftlichen Studiums von Studierenden aller Lehrämter und Fächerkombinationen besucht werden. Die Anordnung und Formulierung sowie Akzentuierung der Themen folgt zwar einer Fachsystematik, kann aber selbstverständlich an individuelle Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Schwerpunkte seitens Dozierender und Studierender angepasst und verändert werden.

Es hat sich in rund 25 Seminaren, die nach diesem Konzept an zwei bayerischen Universitäten (Ludwig-Maximilians-Universität München; Universität Augsburg) durchgeführt wurden, sehr bewährt, dass die Studierenden sowohl erziehungswissenschaftliche Inhalte vermittelt bekommen, die in

¹¹ Ausführlicher dazu Gottfried, Thomas (2023): Werteorientiert unterrichten. Erziehungswissenschaftliches Basismodul. In: <https://www.wertebildung.bayern.de/hinweise-zur-fortbildungsinitiative/wertebildung-im-lehramtsstudium/material-erziehungswissenschaftliches-basismodul/> (25.01.2024)

der Schriftlichen Prüfung des Ersten Staatsexamens im Fach Allgemeine Pädagogik oder ggf. Schulpädagogik angewandt werden können, als auch praktische Erfahrungen und Ideen im erziehungswissenschaftlichen Bereich reflektieren und diskutieren, wobei fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse oder Inhalte aus den beiden anderen erziehungswissenschaftlichen Fächern eingebracht werden können. Wie kaum eine andere pädagogische Thematik weist Wertebildung interdisziplinäre Perspektiven und fachübergreifende schulpraktische Umsetzungsmöglichkeiten auf.

Hochschuldidaktisch und -methodisch empfiehlt sich eine Mischung aus instruktiven Formen im Plenum (z. B. Dozierenden-Vortrag, Dozierenden-Studierenden-Gespräch) und handlungsorientierten Methoden (z. B. Referate, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Aufgaben, Übungen), sodass sowohl Wissensvermittlung als auch Kompetenzerwerb gewährleistet wird. Unbedingt vermieden werden sollen sowohl zu lange Vorträge oder Referate als auch gruppendynamische, spielerische Aktionen ohne abstrahierenden, nachhaltigen, systematischen und verallgemeinernden Erkenntnisgewinn. Gerade Lehrveranstaltungen im Bereich des ethischen Lernens sollten einen wissenschaftlichen Anspruch mit einem schulpraktischen Transferpotenzial verbinden, ohne eines von beiden zu verabsolutieren.

3.2 Konzeptioneller und thematischer Aufbau

In der Auftaktsitzung geht es vor allem darum, das erziehungswissenschaftliche Thema „Wertebildung“ als Gegenstand der Allgemeinen bzw. Schulpädagogik vorzustellen und in das Themenspektrum des jeweiligen Faches einzuordnen; dies kann induktiv von den bisherigen Erfahrungen und Kenntnissen der Studierenden aus Lehrveranstaltungen und Schulpraktika wie auch deduktiv von den Bestimmungen der LPO I und des Kerncurriculums sowie ggf. am Beispiel typischer Staatsexamensaufgaben geschehen. Zudem empfiehlt sich eine Selbstvergewisserung sowie ein Austausch über persönliche Wertsetzungen und Haltungen der Studierenden in einer individuellen Reflexion, einem Partner- oder Gruppengespräch. Schließlich sollte der Prozess der Themenfindung für die durch die Studierenden zu gestaltenden Sitzungen angebahnt (z. B. anhand einer Liste aus früheren Themen) und die Literaturliste kommentiert werden.

3.2.1 Fachwissenschaftliche Grundlegung

Sinnvoll erscheint nach der Auftaktsitzung ein theoretischer Block von maximal sieben Sitzungen, der an die Grundlagen aus der Einführung in die

Allgemeine Pädagogik bzw. des Basismoduls „Theorie der Schule und des Unterrichts“ anknüpft: Die zweite Sitzung ist einer Wiederholung der erziehungswissenschaftlichen Basiskategorien (vor allem Bildung, Erziehung, Sozialisation, Enkulturation) sowie der ethischen Grundbegriffe (vor allem Wert, Norm, Tugend, Kompetenz, Ziele) gewidmet. Dabei kann an die Einführungsvorlesungen in Allgemeiner bzw. Schulpädagogik angeknüpft und mit den entsprechenden Kapiteln einschlägiger Lehrbücher gearbeitet werden. Die saubere Definition und klare Differenzierung der Begriffe erscheint als Verständigungsbasis für die folgenden Sitzungen von unverzichtbarer Bedeutung; gerade der Begriff „Wert“ wird wegen seiner inflationären, alltagssprachlichen Verwendung oft sehr unscharf gebraucht.

Entwicklungspsychologische Aspekte der Wertebildung stehen im Mittelpunkt der dritten Sitzung. Eventuell anknüpfend an Vorwissen aus psychologischen Lehrveranstaltungen sollte man sich mit dem Stufenmodell zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von Kohlberg¹² beschäftigen, das anhand von Dilemmageschichten in der Seminarsitzung selbst nachvollzogen werden kann; ggf. kann auch auf das traditionelle Modell von Jean Piaget (1954)¹³ und den moderneren Ansatz von Nunner-Winkler (2008)¹⁴ zurückgegriffen werden. Neben Impulsvorträgen sollten sich auch hier die Studierenden die Kernaussagen selbst erarbeiten, gegenseitig vorstellen und kritisch bewerten. Eine Anbindung an die mit der jeweiligen Schulart verbundene Schülerklientel erscheint sinnvoll, um den Transfer zur schulischen Wertebildung zu ermöglichen.

Theorien des Moralerwerbs als Thema der vierten Sitzung umfassen vor allem kognitiv-entwicklungsorientierte Ansätze auf der einen und Theorien des sozialen Lernens auf der anderen Seite, wobei auch andere psychologische und soziologische Theorien einbezogen werden können.¹⁵ Dabei sollen sich die Studierenden neben der Beschäftigung mit theoretischen Texten unmittelbar der jeweiligen Schülerschaft sowie dem schulartspezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag zuwenden und die Theorien auf ihre Umsetzbarkeit in Unterricht und Schulleben befragen. Ggf. ergeben sich auch von dieser Thematik her weitere Ideen für die eigene Sitzungsgestaltung.

12 Vgl. Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 2020.

13 Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954.

14 Vgl. Nunner-Winkler, Gertrud (2008): Die Entwicklung des moralischen und rechtlichen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie 2, (3), S. 146–154.

15 Vgl. Schubarth, Wielfried et al.: Werte machen Schule. Stuttgart 2017, S. 60–74.

Die fünfte Sitzung widmet sich fachübergreifenden Modellen (auch „Konzepten“, „Wegen“) der Werteerziehung, die sich nach Zierer¹⁶ auf den romantischen, technologischen und progressiven Ansatz verdichten und in einem integrativen Ansatz geschickt kombinieren lassen. Davon ausgehend kann der Transfer zur jeweiligen Fachdidaktik geleistet werden, indem die Studierenden reflektieren, welche schulart- und fachspezifischen Bildungs- und Erziehungsziele handlungsleitend für die Wahl des jeweiligen Ansatzes sind. Dafür bieten sich schularthomogene Gesprächsgruppen innerhalb des Seminars an.

Die Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Werthaltungen und Lebenseinstellungen aus einschlägigen Studien muss unbedingt thematisiert werden. So hat es sich zur weiteren schulpraktischen Konkretisierung bewährt, jeweils aktuelle Werteinstellungen und Lebenshaltungen Jugendlicher in der sechsten Sitzung zu analysieren und auf ihre schulpädagogische Relevanz hin zu befragen. Für Deutschland sind diesbezüglich insbesondere die Shell-Studie und die SINUS-Jugendstudien von Bedeutung, die sowohl wissenschaftlich seriöse Befunde als auch diskussionswürdige gesellschaftspolitische Denkanstöße geben, die im Seminar anhand der einschlägigen analogen und digitalen Quellen erarbeitet und kritisch hinterfragt werden können.

Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag (vor allem Art. 131 BV) kann vor dem Hintergrund der bisher erarbeiteten allgemein- bzw. schulpädagogischen Theorie der Wertebildung in der siebten Sitzung analysiert und interpretiert werden.¹⁷ Der historische und rechtliche Hintergrund dieses vor über 70 Jahren formulierten Artikels ist zum vertieften Verständnis ebenso unverzichtbar wie zur subjektiven Aneignung eine offene Debatte im Seminar.

Als Scharnier zum schulpraktischen Teil dient etwa in der zeitlichen Mitte des Seminars (8. Sitzung) die Auseinandersetzung mit den Bestimmungen des kompetenzorientierten LehrplanPLUS¹⁸, in dem die Werteerziehung zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen zählt, sich aber auch

¹⁶ Vgl. Zierer, Klaus: Werte in Bayern. München 2020, S. 29–33.

¹⁷ Unverzichtbar ist hierfür die Beschäftigung mit der Publikation des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung: Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS, München 2016: In: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundsatzabteilung/Kompetenzorientierung/Handreichung_oberste_bildungsziele_2016.pdf (25.01.2024) sowie als schulpädagogische Interpretation der Sammelband von Klaus Zierer: Werte in Bayern. München 2020.

¹⁸ Vgl. Anm. 8.

in den Bildungs- und Erziehungsaufträgen der jeweiligen Schulart, in den Kompetenzstrukturmodellen sowie in den Fachlehrplänen wiederfindet. Die Verknüpfung der schulischen Wertebildung mit den Kompetenzerwartungen des LehrplanPLUS gewährleistet die Berücksichtigung der Werteerziehung als explizite und implizite Quer- und Längsschnittaufgabe in allen Schularten und allen Fächern. Didaktisch-methodisch ist zu gewährleisten, dass sich alle Studierenden sowohl individuell als auch in der Seminargruppe mit dieser Thematik beschäftigen, um für die Praktika sowie für die spätere Berufspraxis dieses elementare Modul nachhaltig zu verinnerlichen.

3.2.2 Fach- und schulartspezifische Konkretisierung

Für den zweiten Teil des vorgestellten Basismoduls empfiehlt sich, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Sitzungsplanung einzubeziehen und deren Erfahrungen (z. B. auch aus Praktika, Jugendarbeit), Vorkenntnisse (z. B. aus ihren Fächern) und Forschungsinteressen zur Grundlage der Gestaltung von Seminarsitzungen zu machen.

Die Sitzungen sollten nicht als klassische Referate im Frontalunterricht gehalten werden, sondern als methodisch abwechslungsreiche und handlungsorientierte Sitzungsgestaltungen unter Übernahme einer fachkompetenten Moderatorenrolle und konsequenter Einbeziehung der gesamten Seminargruppe. So stellte z. B. eine Studentin das Thema „Modelle der Wertebildung“ vor, in dem sie fachliche Inputs mit handlungsorientierten Arbeitsphasen (Textarbeit durch die Studierenden in Gruppen) abwechselte und dabei sowohl die Rolle der Fachexpertin als auch der Moderatorin einnahm. Der Dozent sichert die Qualität durch Begutachtung des Konzepts vorab und Mitwirkung am Seminalgespräch.

Als fakultatives Angebot je nach Bedürfnislage und Interesse der Studierenden könnten in der vorletzten Sitzung exemplarische Staatsexamensaufgaben aus der Allgemeinen bzw. Schulpädagogik zum Thema „Werteerziehung/Wertebildung“ analysiert sowie z. B. durch Erstellung aussagekräftiger Gliederungen und Formulierung bestimmter Teile (z. B. Einleitung; Argumente) bearbeitet werden.

Gerade diese Thematik erfordert in der letzten Sitzung ein strukturiertes Feedback bzw. eine Seminarevaluation, aus der der persönliche Bildungswert, aber auch der Gewinn für den erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Kompetenzerwerb hervorgeht. Dazu sollten die an den jeweiligen Universitäten eingeführten Feedbackinstrumente eingesetzt, aber auch das offene Reflexionsgespräch im Plenum genutzt werden.

Der Verfasser hat selbst sehr gute Erfahrungen mit informellen Begegnungen mit der Seminargruppe (je nach Interesse und Zeit der Studierenden) nach Abschluss des Seminars gemacht, die den Wert der personalen Gemeinschaft erfahrbar haben werden lassen – eine im Kontext der mit der Digitalisierung im Hochschulbereich einhergehenden Entfremdungserfahrungen immer wichtiger werdende ethische Kategorie.

4. Das Zertifikat „Wertebildung“ der Universität Augsburg als Beispiel für nachhaltige Lehrkräftebildung¹⁹

Schulen müssen mehr denn je einen grundlegenden Beitrag zur Werteerziehung leisten und insbesondere die Bereiche „Umweltbildung und Nachhaltigkeit“, „Medienbildung und Digitalisierung“ sowie „Demokratiebildung“ und „Soziales Lernen“ aufgreifen. Der Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Augsburg nimmt diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag sehr ernst, um zukünftige Lehrpersonen aller Schularten auf ihre Rolle als Bildungsagenten vorzubereiten. Um der Lehrkräftebildung in diesem Bereich über die Basisqualifikation hinaus Nachhaltigkeit zu verleihen, sind hierzu umfassende Kompetenzen zu vermitteln und Haltungen anzubahnen.

Die Schulpädagogik ist für diesen Bereich der Lehrkräftebildung das geeignete Dach, da alle Lehramtsstudierenden diesen für Lehrpersonen traditionell zentralen Fachbereich durchlaufen müssen. Sie hat eine erziehungswissenschaftliche, allgemeindidaktische und fachunabhängige Ausrichtung. Die Themen „Umweltbildung und Nachhaltigkeit“, „Medienbildung und Digitalisierung“ sowie „Demokratiebildung und Soziales Lernen“ lassen sich nicht nur aus einem Fach beleuchten, sondern erfordern interdisziplinäres und methodenübergreifendes Denken.

4.1 „Das Sokrates-Protokoll“ – Begriff und Intention

Das Zertifikat „Wertebildung“ für Studierende wurde nach mehrsemestriger Vorbereitung im Wintersemester 2022/23 ins Leben gerufen und ist eine Fortführung des Zertifikats „Umweltbildung und Nachhaltigkeit“, das bereits seit Wintersemester 2019/20 besteht. Ein wesentlicher Anspruch ist die intensive Kooperation mit verschiedenen universitären und außeruniversitären Fachbereichen. Zudem ist es das Ziel, Studierende möglichst evi-

¹⁹ Vgl. Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg (2023): Zertifikat Wertebildung: Das Sokrates-Protokoll. In: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/schulpadagogik/zertifikat-wertebildung-das-sokrates-protokoll/> (25.01.2024).

denzbasiert an die genannten Themen heranzuführen. Da es im Kern immer um eine Haltungsbildung geht, wird als Grundlage des Zertifikats der Sokratische Eid²⁰ gesehen. Dieser ist ein Berufseid für Lehrpersonen und vereint in sich den derzeitigen Stand an theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur Lehrkräfteprofessionalisierung. Als Selbstverpflichtung gedacht, rückt er die Verantwortung jedes Einzelnen ins Zentrum. Sokrates als Gewährsmann zu nehmen begründet sich aus der Tatsache, dass dieser seine Haltung bis zur Stunde seines Todes auch für das Leben nicht opferte, sondern daran festhielt. In allen Bereichen der Wertebildung geht es darum, Haltung zu zeigen, so auch bei den Themen „Umweltbildung und Nachhaltigkeit“, „Medienbildung und Digitalisierung“ sowie „Demokratiebildung und Soziales Lernen“. Aus diesem Grund nennen wir das Zertifikat Wertebildung auch „Sokrates-Protokoll“.

4.2 Zielsetzungen und Modulstruktur

Das Zertifikat Wertebildung ist ein freiwilliges Zusatzangebot des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Universität Augsburg und richtet sich primär an Lehramtsstudierende.

Grundlegende Ziele des Zertifikats sind

- die Entwicklung eines Bewusstseins für Wertebildung und -erziehung anhand der Themen „Umweltbildung und Nachhaltigkeit“, „Medienbildung und Digitalisierung“ sowie „Demokratiebildung und Soziales Lernen“ aufseiten der Studierenden,
- das Kennenlernen wichtiger Grundbegriffe und Konzepte einer Wertebildung und -erziehung am Beispiel der Themen „Umweltbildung und Nachhaltigkeit“, „Medienbildung und Digitalisierung“ sowie „Demokratiebildung und Soziales Lernen“,
- die Auseinandersetzung mit exemplarischen Handlungsfeldern einer Wertebildung und -erziehung anhand der Themen „Umweltbildung und Nachhaltigkeit“, „Medienbildung und Digitalisierung“ sowie „Demokratiebildung und Soziales Lernen“ im Kontext von Schule und Unterricht.

Um das Zertifikat „Wertebildung“ zu erhalten, müssen verschiedene Module durchlaufen werden, die individuell belegt werden können. Wenn ein

20 Vgl. Zierer, Klaus: Der Sokratische Eid. Münster-New York 2020.

Schwerpunkt im Rahmen des Zertifikats gewählt wird, dürfen nur die Veranstaltungen belegt werden, die dem jeweiligen Schwerpunkt untergeordnet sind. Schwerpunkte sind:

- Umweltbildung und Nachhaltigkeit
- Demokratiebildung und Soziales Lernen
- Medienbildung und Digitalisierung

Literatur

Bayerische Staatskanzlei (2023): Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) In: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I (25.01.2024).

Dies. (2023): Ausgestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung nach Kapitel II der Lehramtsprüfungsordnung I zu den einzelnen Fächern (Kerncurricula). In: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV159082/true> (25.01.2024).

Gottfried, Thomas (2023): Werteorientiert unterrichten. Erziehungswissenschaftliches Basismodul. In: <https://www.wertebildung.bayern.de/hinweise-zur-fortbildungsinitiative/wertebildung-im-lehramtsstudium/material-erziehungswissenschaftliches-basismodul/> (25.01.2024).

Gudjons, Herbert; Traub Silke (¹³2020): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium, Studienbuch, 13., aktual. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (UTB; 3092).

Kohlberg, Lawrence (⁹2020): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M.: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft; 1232).

Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg (2023): Zertifikat Wertebildung: Das Sokrates-Protokoll. In: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/schulpadagogik/zertifikat-wertebildung-das-sokrates-protokoll/> (24.08.2023).

Nida-Rümelin, Julian; Zierer, Klaus (2023): Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet, Stuttgart: Hirzel.

Nunner-Winkler, Gertrud (2008): Die Entwicklung des moralischen und rechtlichen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie 2, (3), S. 146–154.

Piaget, Jean (1954): Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich: Rascher.

- Reckwitz, Andreas (⁸2021): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne (edition suhrkamp; 2735).
- Ders. (⁶2023): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schubarth, Wilfried et al. (2017): Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft, Stuttgart: Kohlhammer.
- Zierer, Klaus (Hrsg.) (2010): Schulische Werteerziehung. Ein Kompendium. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ders. (2020): Werte in Bayern. Antworten auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts in Bildung, Politik und Kultur, München: Volk.
- Ders. (2022): Der Sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation. Münster, New York: Waxmann.

Über den Autor

Thomas Gottfried ist Lehrer für Deutsch und Katholische Religionslehre und war in der Vergangenheit u. a. am Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung sowie an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) tätig. Aktuell ist er zur Verstärkung des Praxisbezugs in der Lehrkräftebildung an die Universität Augsburg teilabgeordnet.

Werteerziehung als Unterrichtsbasis – Möglichkeiten der Umsetzung.

Ein Seminarkonzept für die universitäre Lehrkräftebildung

Wertebildung in der Grundschule? Ja, bitte!

Im Grundschulbereich ist das Wertethema kein theoretisches Konstrukt. Viele praktische Umsetzungsbeispiele sind möglich. Mit diesen beschäftigt sich die an der FAU Erlangen-Nürnberg erprobte universitäre Lehrveranstaltung „Werteerziehung als Unterrichtsbasis. Möglichkeiten der Umsetzung“. Das im Rahmen des Thementags Wertebildung im Lehramtsstudium vorgestellte Seminarkonzept wird in diesem Artikel ausgeführt.

Wertebildung ist ein wichtiger Teil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Doch was ist tatsächlich unter „Werten“ zu verstehen? Woher kommen eigentlich die Werte und wie kann ich sie den Kindern in der Schule gut vermitteln? Unter grundschulspezifischen Aspekten wurden in der hier vorgestellten Lehrveranstaltung mit praktischen Beispielen erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe aufgegriffen, entwicklungspädagogische Aspekte berücksichtigt und auf Themen wie das Soziale Lernen, Medienethik, Sozialziele, Lehrkräftegesundheit und das Philosophieren mit Kindern eingegangen. Durch praktische Unterrichts Anregungen und Umsetzungsvorschläge werden die Inhalte konkret.

1. Idee des Seminars

Nicht nur für das Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) in Bayern ist das Thema „Werte in der Schule“ bedeutsam. In Zusammenarbeit mit dem bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) wurde beispielsweise 2018/19 die Initiative „Werte machen Schule“ mit der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern als Wertebotschafterinnen und Wertebotschaftern (2020)¹ ins Leben gerufen.

¹ Kleinhappl, Birgit/Wenzl, Anna: Schulen bilden auch Herz und Charakter. In: <https://www.km.bayern.de/eltern/erziehung-und-bildung/werte.html>.

Lehrkräfte aus Bayern fungieren als Wertemultiplikatorinnen und Wertemultiplikatoren² und begleiten Schulen in der Wertearbeit. Im Arbeitskreis „Werte“ des ISB wurde ausgehend von dieser Kooperation mit dem Bayerischen Kultusministerium die Idee initiiert, Wertebildung bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu implementieren.

In diesem Rahmen entwickelten die Autoren dieses Artikels eine Lehrveranstaltung für Grundschullehramtsstudierende, erprobten sie und öffneten sie für weitere lehrkräftebildende Universitätsstandorte.³

2. Seminardefinition Wert, Normen, Tugend, Moral

Die Teilnehmenden der Lehrveranstaltung erarbeiten in den ersten Sitzungen Definitionen zu den Begrifflichkeiten des Wertes, der Norm, der Tugend und der Moral. Nur wenn diese Begriffe klar sind, werden Inhalte verstanden und praktische Umsetzungen in der Grundschule können gelingen und Kindern im Alter von circa sechs bis zehn Jahren entsprechend angeboten werden.

Auch, wenn Werte und Normen oft als Begriffspaar genannt werden, gehen Normen aus Werten hervor, sind also konkrete Handlungsanweisungen und somit auch operationalisierbar.⁴ Werte hingegen sind Ideen oder Objekte, die motivierende und normierende Qualität haben.⁵

Werte haben in Deutschland als Grundwerte Eingang in das Grundgesetz gefunden. Außerhalb der Gesetzgebung sind Werte sinnstiftende Orientierungsdirektiven und Leitvorstellungen, nach denen sowohl Gruppen wie auch Individuen handeln.⁶ Somit wirken sie für einzelne Personen handlungsleitend.⁷ Hartmut von Hentig erklärt dies so, dass Werte von uns zwar definiert, aber nicht erfunden werden und daher auch nicht abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden können.⁸ Werte sind wesentlicher Be-

2 Huber, Andreas/Keßler-Schnupp, Dorothea/Paus, Markus (u. a.): Werte machen Schule. In: <https://www.wertebildung.bayern.de/unterstuetzung/wertemultiplikatoren>.

3 Keßler-Schnupp, Dorothea/Paus Markus: Werteerziehung als Unterrichtsbasis – Konzept für ein Mittel-Seminar (Universität). In: <https://www.wertebildung.bayern.de/hinweise-zur-fortbildungsinitiative/wertebildung-im-lehramtsstudium/>.

4 Vgl. Felser, Axel: Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. Münster / New York 2019, S. 29.

5 Vgl. Wiater, Werner: Terminologische Vorüberlegungen. Baltmannsweiler 2010, S. 7.

6 Vgl. Gaubitz, Sarah: Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Osnabrück 2018, S. 9.

7 Vgl. Standop, Jutta: Werte in der Schule. Weinheim 2016, S. 15.

8 Vgl. Hentig, Hartmut von: Ach, die Werte. Wien 1999, S. 59.

standteil von Kultur. Durch eine heterogene Gesellschaft und eine zunehmende Individualisierung entsteht jedoch auch ein zunehmender, sogenannter Wertepluralismus.⁹ Es gibt somit keine normative Verbindlichkeit, sondern Werte sind als erstrebenswerte, wünschenswerte Leitlinien zu sehen.¹⁰

Dazu passend formuliert Wiater bezogen auf ein Individuum, dass ein Wert an sich erst akzeptiert und gelebt wird, wenn er persönlich als bedeutsam eingestuft wird und die Subjektbezogenheit durch Reflexion und kritische Distanzierung ergänzt wird.¹¹

Bei Normen geht es im ethischen Verständnis um die Verwirklichung eines Wertes.¹² Norm ist vom Lateinischen „norma“ hergeleitet und meint so viel wie Winkelmaß, Richtschnur, Maßstab, Regel, Vorschrift. Es ist eine Anforderung an das Denken und Handeln von Menschen in konkreten Situationen.¹³ Man kann auch von der Umwandlung moralischer Urteile in Handlungsanweisungen sprechen.¹⁴ Eine Norm ist konkreter als ein Wert, denn sie bezieht den Wert auf die Wirklichkeit.¹⁵ Die Funktion der Normen ist eine Stabilisierung von Interaktionsmustern. Dadurch wird die Komplexität des Zusammenlebens verringert und das Individuum somit entlastet.¹⁶

Tugend kommt wortgeschichtlich von „taugen“. ¹⁷ Es geht darum, dass handelnde Personen bewertet werden. Die Tugend beschreibt ihren Charakter. Es sind durch fortgesetzte Übung erworbene Lebenshaltungen, die Dispositionen (Charakter) beschreiben und mit emotionalen und kognitiven Fähigkeiten auf das sittlich Gute hinleiten sollen.¹⁸ Bezogen auf Kinder geht beispielsweise das Konzept „Virtues Project“¹⁹ davon aus, dass Tugenden in den Kindern bereits angelegt sind und es die Aufgabe der Lehrkräfte ist, diese Tugenden zu wecken.

9 Vgl. Gaubitz 2018, S. 11.

10 Vgl. Standop 2016, S. 14.

11 Vgl. Wiater 2020, S. 7.

12 Vgl. Standop 2016, S. 18.

13 Vgl. Wiater 2020, S. 8.

14 Vgl. Gaubitz 2018, S. 1.

15 Vgl. Standop 2016, S. 18.

16 Vgl. Gaubitz 2018, S. 15.

17 Vgl. Wiater 2020, S. 8.

18 Vgl. Standop 2016, S. 20.

19 Popov, Dan/Kavelin-Popov, Linda/Kavelin, John: The virtues project. In: <https://www.virtuesproject.com/>.

Moral ist ein von Gesellschaften, Kulturen oder Gruppen aufgestellter Konsens. Sie ist nicht individuell veränderbar und kann in konkreten Einzelsituationen bindend sein.²⁰ Es geht um Konventionen und Wertvorstellungen, deren Verhalten in „gut“ und „böse“ kategorisiert werden können.²¹ Es sind handlungsorientierte Antworten auf Fragen nach dem „Warum?“ und dem „Was?“. ²² Dadurch entsteht ein gesellschaftliches bzw. gruppenspezifisches Bezugssystem von Werten und Normen.²³ Moral ist von Werten abzugrenzen, allerdings sind moralische Pflichten von Werten ableitbar.²⁴

Tabelle 1: Moralstufen nach Kohlberg²⁵

Stadium	Stufe	Orientierung des Urteils	
Präkonventionelles Studium	1	... an Strafe und Gehorsam	Autoritätspersonen wie Eltern / Lehrkräfte
	2	... am Kosten-Nutzen-Prinzip / an Bedürfnisbefriedigung	
Konventionelles Studium	3	... an interpersonellen Beziehungen / an Gegenseitigkeit	Gesellschaft
	4	... am Erhalt der sozialen Ordnung	
Postkonventionelles Studium	5	... an den Rechten aller als Prinzip	Persönliche Prinzipien
	6	... an universellen ethischen Prinzipien	

Die von Lawrence Kohlberg definierten unterschiedlichen Moralstufen haben sich als konsensfähig etabliert.²⁶ Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass die höchsten Stufen 5 und 6 als postkonventionelles Niveau

²⁰ Vgl. Felser 2019, S. 31.

²¹ Vgl. Wiater 2020, S. 10.

²² Vgl. Gaubitz 2018, S. 7.

²³ Vgl. ebd., S. 9.

²⁴ Vgl. Standop 2016, S. 23.

²⁵ Vgl. Kohlberg 1994.

²⁶ Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main 1994.

nur von wenigen Menschen genutzt werden. Die Stufe 4 stellt die häufigste Form dar.²⁷

Um diese Eingruppierung auf Niveaustufen möglich zu machen, formuliert Kohlberg verschiedene Dilemmageschichten. Die Äußerungen ermöglichen eine Verortung auf der Stufenskala.²⁸

Studierende im Seminar durchdenken solche Dilemmata zunächst selbst, ordnen im weiteren Verlauf jedoch auch Äußerungen den unterschiedlichen Stufen zu.

In der Arbeit mit der oben zitierten Literatur werden die Studierenden aufgefordert, eigene Arbeitsdefinitionen zu erstellen. Um Ausschnitte zu nennen, definieren sie beispielsweise:

Tabelle 2: Seminardefinitionen der Studierenden der FAU vom 24.10.2022

Normen stellen verbindliche Verhaltensregeln für ein geregeltes Miteinander dar, die sich in Geboten und Verboten äußern.	Werte sind Orientierungshilfen und Leitvorstellungen.
Tugenden werden erworben, können sich aber auch verändern oder wieder verlernt werden.	Moral: Teildisziplin der Ethik und der Philosophie. Handlungen und Wertmaßstäbe entwickeln und sichern: Was? Warum?

Mit dieser Grundlage treten die Studierenden an konkretere Wertethemen heran.

3. Vielfältige Wertethemen als Inhalte des Seminars

Das Seminar soll einen Überblick bzw. Einblick geben in die Unterschiedlichkeit der Wertearbeit und vermitteln, dass die Wertebildung in der Grundschule viele Facetten hat. Daher besteht das Seminarkonzept aus einer Mischung von theoretischen und praktischen Sitzungen, die u. a. eine hohe Anzahl an selbstreflexiven Maßnahmen bereitstellen. Diese können die Studierenden zum einen als Grundlage, zum anderen als konkrete Ideen für ihren späteren Berufsweg verwenden.

²⁷ Vgl. Dollase, Rainer: Psychologische Sicht. Baltmannsweiler 2010, S. 25.

²⁸ Lind, Georg: Moral ist lehrbar. München 2003.

Als Symbol begleitet ein „Wertebaum“ die Sitzungen, in denen die einzelnen Stundenthemen entweder in die Grundlagen, also den Wurzelbereich, den Stamm, der die einzelne Lehrkraft symbolisiert oder die Krone des Baumes eingeordnet werden. In der Krone gibt es unterschiedliche Äste, die für die verschiedenen Bereiche des Schul- lebens stehen. Das Kollegium, die Eltern, aber auch die Unterrichtsmethoden und die Kinder finden hier ihren Platz.

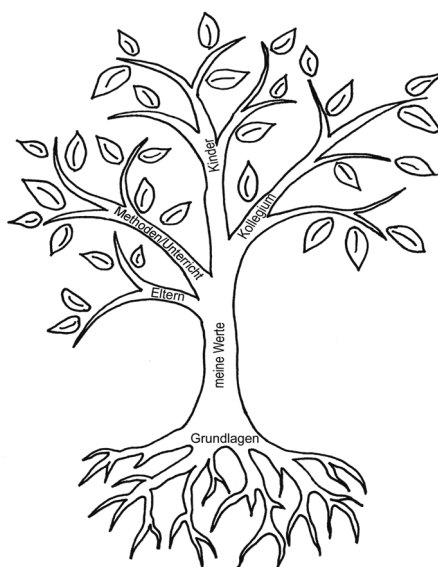


Abbildung 1: Wertebaum als roter Faden

Insgesamt werden folgende Themen näher betrachtet:

1. Sitzung	Einführung in das Seminar
2. Sitzung	Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe
3. Sitzung	Entwicklungspsychologische Aspekte der Wertebildung
4. Sitzung	Rechtliche Grundlagen
5. Sitzung	Meine Werte und ich
6./7./13. Sitzung	„Markt der Möglichkeiten“ – Themensammlung, Vorbereitung, Präsentation
8. Sitzung	Soziales Lernen – erfolgreich miteinander sprechen
9. Sitzung	Demokratiebildung und politisches Lernen
10. Sitzung	Achtsamkeit mit mir selbst
11. Sitzung	Was sind Tugenden?

12. Sitzung	Werte in der digitalen Welt
14. Sitzung	Expertenrunde
15. Sitzung	Werte im Examen

Nach der organisatorischen und inhaltlichen Einführung der einzelnen Stundenthemen werden diese in der ersten Sitzung gemeinsam in den Seminarbaum eingeordnet.

In den beiden folgenden Sitzungen stehen die Definitionen mit den Grundbegriffen Werte/Normen/Moral/Tugend und Theorien des Moralerwerbs nach Piaget und Kohlberg sowie Modelle der Wertebildung (romantischer, technokratischer und entwicklungsfördernder Ansatz) im Mittelpunkt.

Sitzung 4 widmet sich rechtlichen Grundlagen. Bezugsstellen des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags nach dem BGB, die Bayerische Verfassung sowie das BayEuG werden analysiert und das Thema wird in den unterschiedlichsten Bereichen des LehrplanPLUS verankert. Dabei finden sich Schnittstellen in den Leitlinien, Fachprofilen, Fachlehrplänen und Bildungszielen.

In der fünften Sitzung steht die Lehrkraft mit den eigenen Werten im Mittelpunkt (siehe Punkt 4.1). Diese Sitzung ist im Stamm des Seminarbaumes zu verorten. Es geht um Reflexionsprozesse der eigenen Werte bis hin zur persönlichen Wertehierarchie, auch das Bewusstmachen der Vorbildfunktion der Lehrkraft wird hier aufgegriffen.

In den Stammbereich gehört auch Sitzung 10, in der die eigene Lehrkräftegesundheit als Wert der Selbstachtung und Selbstachtsamkeit im Fokus steht. Hier werden Antworten auf Fragen wie: „Welche Stressoren habe ich in meinem Beruf und wie kann ich damit am besten umgehen?“ gesucht.

Anhand des Themas „Kinder philosophieren“, als eine praktische Umsetzungsmöglichkeit von Wertebildung in der Klassengemeinschaft, wird den Studierenden die Herangehensweise an die Seminarleistung verdeutlicht. Dabei sollen sie in den zwei Sitzungen 6 und 7 beginnen, einen kleinen „Messestand“ zu erarbeiten, der an einem seminarinternen Markt der Möglichkeiten (Sitzung 13) vorgestellt wird. Eigenständig gewählte und recherchierte Themen einer praktischen Umsetzung der Wertearbeit in der Grundschule bilden so eine Ideensammlung (z. B. „Arbeit mit dem Wertekoffer“, „Sei-nett-Woche“...), die später in die einzelnen Klassen getragen werden kann.

Die nun folgenden vier Sitzungen sind Methoden, die konkret im Unterricht eingesetzt werden können. Sie gehören in die Krone des Seminarbaumes und spielen dort bei mehreren Ästen eine Rolle.

In der achten Sitzung geht es um die gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg (siehe Punkt 4.2), die entweder als Klassen-, Jahrgangsstufen- oder gar als Schulidee bereits an immer mehr Grundschulen zu finden ist.

Eine Frage, die in der neunten Sitzung beantwortet werden soll, lautet: Wie lässt sich Demokratisches Lernen bereits in der Grundschule umsetzen? Dabei werden sowohl theoretische Grundlagen der Demokratieerziehung als auch mögliche Herangehensweise und Projektvorschläge mit den Studierenden erarbeitet.

Die Vorstellung des „Virtues Project“²⁹, in dem Kinder beim „Gut sein“ entdeckt werden, ist der Schwerpunkt in Sitzung 11. Möglichkeiten für eine Tugendarbeit in der eigenen Klasse, wie z. B. die „Tugend der Woche“, die im Morgenkreis thematisiert werden kann, werden theoriebasiert erklärt und anhand von praktischen Übungen selbst ausprobiert (siehe auch den Beitrag von Sitzberger in diesem Band).

In Sitzung 12 folgt ein weiterer großer Bereich der Wertebildung in der modernen Welt: die Medienethik als Aspekt der fortschreitenden Digitalisierung. Wie verhalte ich mich im Netz ethisch richtig? Ideen für den Umgang in der Grundschule, das Onlineportal [klicksafe.de](https://www.klicksafe.de) als Unterrichtshilfe und auch als Unterstützung bei einer gelungenen Elternarbeit werden vorgestellt.

Als optionale Sitzung besteht die Idee, sich aktive Expertinnen und Experten (z. B. Wertemultiplikatorinnen und Wertemultiplikatoren) aus dem Unterricht ins Seminar zu holen, die von ihrer Arbeit als bayerische Lehrkraft berichten und somit den Praxisbezug des Themas noch unterstreichen.

Den Abschluss des Seminars bildet eine beispielhafte Bearbeitung einer Staatsexamensaufgabe aus dem Bereich Grundschuldidaktik, bei der den Studierenden bewusst gemacht wird, dass das Thema Werte auf die unterschiedlichsten Arten und Weisen in den Fragestellungen zum Examen auftauchen und verwendet werden kann und sollte.

²⁹ Popov, Dan/Kavelin-Popov, Linda/Kavelin, John: The virtues project. In: <https://www.virtuesproject.com/>

4. Spezifizierung von Wertethemen

Im Folgenden sollen zwei Themen des Seminars näher beleuchtet und erklärt werden.

4.1 Meine Werte: Die Lehrkraft als Vorbild

Der Beruf als Lehrkraft ist so herausfordernd, weil es nicht reicht, nur den reinen Stoff zu vermitteln. Es reicht auch nicht, nur zu differenzieren oder nur die Stärken der Kinder zu fördern. In jeder Unterrichtsstunde muss ich mir als Lehrkraft auch noch meiner eigenen Befindlichkeiten bewusst sein, mit der nötigen Selbstreflexion handeln, wissen, wo ich eigentlich im Leben mit meinen Haltungen und Werten, Normen und Erwartungen stehe.³⁰

Dabei soll die Lehrkraft authentisch sein. Kinder spüren sehr gut, ob eine Lehrperson „echt“ ist oder nicht. Authentizität wird mit Glaubwürdigkeit, mit Verlässlichkeit und Ehrlichkeit verbunden.

Um das vermitteln zu können, muss sich die Lehrkraft aber erst über die eigenen Werte bewusst sein. Fragen wie: Was ist mir eigentlich wichtig? Wie wirke ich auf die Klasse? Welche Erfahrungen habe ich selbst gemacht? All dies sollte im Vorfeld des Schulalltags für sich beantwortet werden. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und eigene Einstellungen sind nach Baumert und Kunter³¹ maßgeblicher Bestandteil der eigenen professionellen Kompetenz.

Um diese zu stärken, hilft zum einen sicher die Lektüre von Fachliteratur, beispielhaft seien Themen genannt wie: „Sei dir bewusst, wie wichtig deine Rolle ist“³², „Lernen Sie Ihre Gefühle kennen und nehmen Sie sie an“³³, zum anderen auch einfach das Bewusstwerden, welchen Einfluss eine Lehrkraft hat. Martschinke, Kopp und Hallitzky beschreiben in ihrer Forschung die Bedeutung von selbstreflexivem Lernen und verdeutlichen dabei diesen Einfluss, den die Lehrperson mit ihren Orientierungen, beispielsweise mit

³⁰ Vgl. Kaltwasser, Vera: Achtsamkeit in der Schule. Weinheim 2008, S. 28.

³¹ Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. 2006, S. 469–520.

³² Vgl. Brosche, Heidemarie/Kasten, Jeanett: Mehr Gelassenheit und Achtsamkeit im Schulalltag. Berlin 2015, S. 24 ff.

³³ Vgl. Seeger, Norbert/Seeger, Rita: Innere Stärke statt Burn-out, Hamburg 2020, S. 28 ff.

ihren Werten, Zielen, subjektiven Theorien und Selbstwirksamkeitserwartungen hat.³⁴ Wie prägend, gerade in den ersten Jahren, Lehrkräfte als Bezugspersonen sein können und mit welcher Verantwortung diese Prägung dann einhergeht, ist vielen Studierenden noch gar nicht bewusst.

Das Bewusstmachen dieser Verantwortung und ein selbstkritischer Blick auf die eigene Haltung, auf Werte und Einstellungen sollen in dieser Seminarsitzung im Mittelpunkt stehen. Dabei überlegen die Studierenden erst, welche Erfahrungen sie selbst mit Lehrkräften gemacht haben. Also im Sinne von Howard Altmann „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“- Lehrende lehren wie sie gelehrt wurden, nicht wie sie gelehrt wurden zu lehren.³⁵ Was sehen sie davon als sinnvoll, gut und übernehmenswert an? Im Anschluss werden die positiven und negativen Einflüsse von eigenen Vorbildern im Blick auf Lehrperson, Beraterin bzw. Berater und Mensch diskutiert.

Eine Wertewanderung, bei der an mehreren Stationen Begriffe zu Werten präsentiert und individuell gewichtet werden, führt dann zu einer Priorisierung von allgemeinen Wertvorstellungen, Charaktereigenschaften oder Tugenden, sodass sich am Ende eine individuelle „Wertepyramide“ ergibt, die als Grundlage der eigenen Rolle im Lehrberuf dienen kann.

Den Abschluss dieser Seminarsitzung bildet die Frage nach einer „Wunschschule der Zukunft“ und unter welchen Wertvorstellungen dort gelehrt und gelernt werden soll. Dabei entstehen von den Studierenden kleine konkrete Ideen der Umsetzung zum zwischenmenschlichen Handeln, die im späteren Berufsleben eingesetzt werden können.

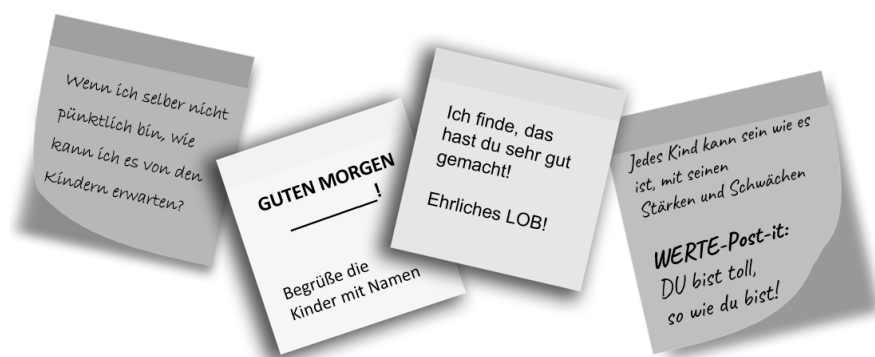


Abbildung 2: Überlegungen der Studierenden

34 Vgl. Martschinke, Sabine/Kopp, Bärbel/Hallitzky, Maria: Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. 2007.

35 Vgl. Altmann, Howard B.: Training foreign language teachers for learner-centered instruction. 1983, S. 24.

4.2 Gewaltfreie Kommunikation im Klassenzimmer

In einer Seminarsitzung wird eine Kommunikationsform dargestellt, die das Zusammenleben im Klassenzimmer erleichtern soll: die gewaltfreie Kommunikation (gfk), symbolisiert durch die Giraffensprache. Dieses Konzept geht zurück auf Marshall B. Rosenberg (1934–2015), dem ein friedvolles Miteinander unter der Berücksichtigung von Bedürfnissen wichtig war.³⁶

Kinder (und mit einer Vorbildfunktion ausgestattet auch die Erwachsenen) kommunizieren sehr bewertend und gewaltvoll. Das Miteinander in der Schule wird dadurch erschwert. Insbesondere gibt es neben verbaler auch physische Gewalt: auf dem Pausenhof, auf dem Schulweg, im Sportumkleideraum etc.

Rosenberg geht davon aus, dass alle Menschen gleiche Bedürfnisse haben. Unter dieser Voraussetzung wird es möglich, mithilfe seiner Überlegungen ein friedliches Zusammenleben möglich werden zu lassen.

Dazu ist nötig, dass den Kindern Selbstreflexion und Selbstakzeptanz³⁷ gelingt: Was fühle ich? Meine Gefühle sind der Weg zu meinen Bedürfnissen. Diese Gefühle und Bedürfnisse können geäußert werden, sodass der andere sie hört. Kombiniert mit wertfreien Beobachtungen und am Ende einer Bitte (keiner Aufforderung, die Bitte kann auch abgelehnt werden) entsteht ein Konstrukt, das Ich-Botschaften³⁸ sendet und beim anderen eher auf Akzeptanz stößt als aggressives Fordern und Du-Botschaften.



Abbildung 3: Satzbausteine und Schrittabfolge der gfk (Markus Paus 2023)

³⁶ Rosenberg, Marshall: Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn 2010.

³⁷ Vgl. Basu, Andreas/Faust, Liana: Gewaltfreie Kommunikation. Freiburg 2023, S. 8.

³⁸ Vgl. Gaschler, Frank/Gaschler, Gundi: Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. München 2020.

Beim Training dieser Selbstempathie entsteht auch zunehmende Fremd-empathie: Die Bedürfnisse und Bitten des Gegenübers werden besser verstanden. Mit der Zeit gelingt es, die Bedürfnisse hinter den Strategien der anderen zu verstehen und sie als gegeben anzuerkennen.

Verständnis meint dabei nicht Einverständnis! Denn für seine Gefühle und seine Bedürfnisse ist jeder selber verantwortlich. Nur die Auslöser können anderen zugeschrieben werden.

Durch Spiele, Übungen, Sprachtraining und vor allem Anwendung finden sich Kinder in das Konzept ein und lernen alle vier Bausteine singular und in der Gesamtheit kennen.³⁹ Die Giraffe als Identifikationsfigur motiviert. Sie hat ein großes, starkes Herz, frisst anderen Tieren kein Essen weg (Hochernährung, vor allem von Akazienbäumen). Sie steht somit für „das Gute“.

Die Studierenden äußern selbst Gefühle, lernen in der Seminarsitzung theoretische und praktische Grundlagen kennen und sichten Unterrichtsmaterial, das Anwendung finden kann.



Abbildung 4: Plakat zur Giraffensprache (Diana Rückert und Markus Paus)

³⁹ Schöllmann, Sven/Schöllmann, Evelyn: Konflikten vorbeugen, Mühlheim an der Ruhr 2023.

5. Evaluation des Seminars

Zu Beginn des Semesters wurde im Seminar schriftlich mittels offener Frage erhoben, welche Erwartungen die Studierenden an das Seminar hatten. Zu diesem früheren Zeitpunkt zeigte sich bereits ein allgemeines, vielschichtiges Interesse an der Thematik ($n = 24$):

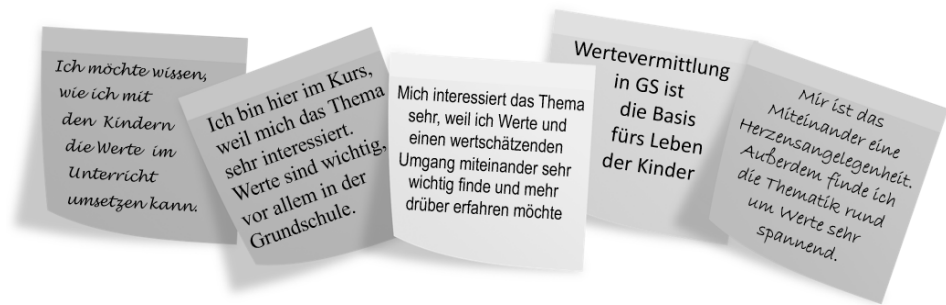


Abbildung 5: Beispielhafte Erwartungen an das Seminar

Die Evaluation des Qualitätsmanagements der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie der FAU Erlangen-Nürnberg wurde zu Beginn des Kalenderjahres 2023 (Evaluation für das WS 22/23) einmalig durchgeführt. Sie zeigte, dass die Teilnehmenden mit den Elementen des Seminars sehr zufrieden waren. An der quantitativen Online-Befragung, die einen Fragenpool von insgesamt 54 Fragen beinhaltete, nahmen $N = 13$ Studierende teil. Die Studierenden bewerteten unterschiedliche Aspekte auf einer fünfstufigen Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). Die Aussage „Das Themengebiet der Lehrveranstaltung interessiert mich.“ wurde von den Studierenden im Mittel mit $M = 4.85$ ($SD = 0.38$) sehr hoch bewertet.

Eine ebenso hohe Zustimmung zeigt sich hinsichtlich der Gliederung des Seminars („Die Lehrveranstaltung ist nachvollziehbar gegliedert.“ $M = 4.85$, $SD = 0.51$). Die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung wurde im Mittel mit 4.77 ($SD = 0.6$) ebenso sehr hoch bewertet.

Darüber hinaus wurden die Studierenden gefragt, ob sie durch die Teilnahme an der Lehrveranstaltung wichtige Konzepte zum behandelten Thema verstehen und wiedergeben können. Diese Aussage wurde im Mittel mit 4.31 ($SD = 0.48$) bewertet.

Ein Item zur Argumentationskompetenz („Durch die Teilnahme an der Lehrveranstaltung kann ich in einer Diskussion zu den Themen der Lehrveranstaltung gut argumentieren.“) bewerteten die Studierenden im Mittel mit 4.54 ($SD = 0.52$).

Eine ebenso hohe Zustimmung ($M = 4.54$, $SD = 0.66$) lag der Aussage „Insgesamt bin ich mit meinem Kompetenzerwerb durch diese Lehrveranstaltung zufrieden.“ zugrunde.

In einer offenen Frage wurden die Studierenden abschließend gefragt, was ihnen an der Lehrveranstaltung besonders gut gefallen hat bzw. was beibehalten werden sollte. Hier wurden vor allem die gut aufbereiteten Themen und das Material positiv hervorgehoben.

Die Evaluation zeigt, dass durch die Lehrveranstaltung insgesamt viele gute Ansätze zur Wertebildung in der Ausbildung von Primarlehrkräften vorliegen.

6. Ausblick

Da das Seminar, wie in Punkt 1 erläutert, aus dem Konzept „Werte machen Schule“ entstanden ist, sind alle Inhalte des Seminars online abrufbar unter: <https://www.wertebildung.bayern.de/hinweise-zur-fortbildungsinitiative/wertebildung-im-lehramtsstudium/>

Nachdem das Seminar (mit Erfahrungsbericht von Studierenden) auf der Tagung vorgestellt wurde, darf es gerne an anderen Universitäten ebenfalls angeboten werden. Der freie Zugriff auf das Material (ohne Anmeldung/Login) soll einen schnellen Überblick ermöglichen. Adaptionen für die jeweilige Situation vor Ort sind selbstverständlich möglich.

Neben der ersten Ausbildungsphase gibt es auch Angebote für die zweite Ausbildungsphase (Referendariat) sowie Lehrkräftefortbildungen (Informationen dazu: <https://www.wertebildung.bayern.de/hinweise-zur-fortbildungsinitiative/>). Ziel ist, die Wertebildung in der Schule fest zu implementieren.

Literatur

Altmann, Howard B. (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In J. E. Alatis, H. H. Stern & P. Strevons. (Hrsg.), Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Washington. D.C: Georgetown University Press. S.19–26

- Bangert, Carsten (2020): Was gute Lehrerinnen und Lehrer ausmacht: und was wir von ihnen lernen können. Weinheim, Basel: Beltz.
- Basu, Andreas/Faust, Liana (2023): Gewaltfreie Kommunikation. Freiburg: Haufe.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469–520.
- Brosche, Heidemarie/Kasten, Jeanett (2015): Mehr Gelassenheit und Achtsamkeit im Schulalltag: So können wir es packen. Berlin: Cornelsen.
- Dollase, Rainer (2010): Psychologische Sicht In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Schulische Werteerziehung. Baltmannsweiler: Schneider. S. 24–27.
- Engelmann, Bea/Loffing, Dina/Biesel, Volker (2023): Mini-Handbuch Resilienz-Coaching: mit umfangreichen Online-Materialien. Weinheim/Basel: Beltz.
- Felser, Axel (2019): Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. Eine explanative Studie. Münster/New York: Waxmann.
- Gaschler, Frank/Gaschler, Gundi (2020): Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffenraum. München: Kösel.
- Gaubitz, Sarah (2018): Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata. Osnabrück: Springer.
- Huber, Andreas/Keßler-Schnupp, Dorothea/Paus, Markus (u. a.) (2020): Werte machen Schule. Wertebildung an bayerischen Schulen. In: <https://www.wertebildung.bayern.de/unterstuetzung/wertemultiplikatoren/> (12.07.2023, 9:27).
- Kaltwasser, Vera (2008): Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration. Weinheim: Beltz.
- Kavelin-Popov, Linda (2019): Wege zur Charakterbildung. Tugenden und Lebensqualitäten für Kinder und Jugendliche. Ein praktischer Ansatz für Erzieher, Lehrer und alle, die Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv unterstützen wollen. Torrance: Shira Publishing.
- Keßler-Schnupp, Dorothea/Paus, Markus (2023): Werteerziehung als Unterrichtsbasis – Konzept für ein Mittelseminar (Universität). In: <https://www.wertebildung.bayern.de/hinweise-zur-fortbildungsinitiative/wertebildung-im-lehramtsstudium/> (12.07.2023, 15:18 Uhr).

- Kleinhappl, Birgit/Wenzl, Anna (o. J.): Schulen bilden auch Herz und Charakter. Werte machen Schule. In: <https://www.km.bayern.de/eltern/erziehung-und-bildung/werte.html> (12.07.2023, 9:18 Uhr).
- Kohlberg, Lawrence (1994): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lind, Georg (2003): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München: Oldenbourg, Wissenschaftsverlag.
- Martschinke, Sabine/Kopp, Bärbel/Hallitzky, Maria (2007): Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. In: PAradigma, (2007) 01, S. 6–16
- o. A. ISB Bayern (2020): Bayerns Wertebotschafterinnen und Wertebotschafter in Aktion. In: <https://www.wertebildung.bayern.de/best-practice/bayerns-wertebotschafter-in-aktion/> (12.07.2023, 9:23 Uhr).
- o. A. KM Bayern (2008): Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung. München: BriggPädagogik.
- Popov, Dan/Kavelin-Popov, Linda/Kavelin, John (1991): The virtues project. In: <https://www.virtuesproject.com/> (12.07.2023, 11:21 Uhr).
- Rechtschaffen, Daniel, Harpner, Maria (2018): Die achtsame Schule – Praxisbuch: leicht anwendbare Anleitungen für die Vermittlung von Achtsamkeit. Freiburg im Breisgau: arbor.
- Rosenberg, Marshall (2009): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann.
- Schöllmann, Sven/Schöllmann, Evelyn: Konflikten vorbeugen (2014): 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule – von der Wolfssprache zur Giraffensprache. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schöllmann, Sven/Schöllmann, Evelyn (2023): Die Giraffensprache für ein gutes Klassenklima in der Grundschule: Übungen, Spiele, Kopiervorlagen und Lieder zur Gewaltfreien Kommunikation. 1. Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Uhr.
- Seeger, Norbert/Seeger, Rita (2020): Innere Stärke statt Burn-out: 28 hilfreiche Profi-Tipps für den Lehreralltag in der Grundschule. Hamburg: Persen.
- Sinha, Charlotte (2010): Wie finde ich mich als Lehrer? Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten. Weinheim: Beltz.
- Standop, Jutta (2016): Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze. Weinheim, Basel: Beltz.

von Henting, Hartmut (1999): Ach, die Werte. Wien: Carl Hanser.

Wiater, Werner (2010): Terminologische Vorüberlegungen. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Schulische Werteerziehung. Baltmannsweiler: Schneider. S. 6–22.

Über die Autorin und den Autor

Dorothea Keßler-Schnupp ist abgeordnete Lehrerin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Markus Paus ist Grundschullehrer, Lehrbeauftragter und ehemaliger abgeordneter Lehrer am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Demokratische Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse stärken. Rahmenbedingungen, Modell, Praxisbeispiele

Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform basiert auf demokratischen Werten, deren Vermittlung und Reflexion eine zentrale Aufgabe der Schule ist; zugleich ist die wertebezogene Demokratiebildung eine wichtige Säule der resilienten Schule. Das Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg (IPSN) bietet vielfältige Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu diesem Themenbereich an und begleitet Schulen dabei, Demokratiebildung auch systemisch im Sinne des Whole School Approach als Schwerpunkt von Schulentwicklungsprozessen zu implementieren.

Die Bedeutung schulischer Demokratiebildung ist für die Zukunft unserer Gesellschaft von zentraler Bedeutung in einer Zeit multipler Krisen, die zu einem Vertrauensverlust in die demokratischen Institutionen und einer Polarisierung von Teilen der Gesellschaft geführt haben. Schule ist der einzige Ort, an dem die gesamte Gesellschaft noch erreicht werden kann; Demokratielernen ist nicht zuletzt deswegen eine ihrer Kernaufgaben. Hier können und müssen demokratische Kompetenzen erlernt und eingeübt werden, wobei politische Bildung, Werte- und Medienbildung in engem Zusammenhang stehen.

Auch wenn Demokratiebildung schon immer eine Querschnittsaufgabe von Schule war, muss dies heute deutlich stärker fokussiert und als verpflichtender Auftrag aller Lehrkräfte wahrgenommen und umgesetzt werden. Demokratiefähigkeiten müssen gezielt und kontinuierlich in allen Jahrgangsstufen und Schularten gefördert, eingefordert und ermöglicht werden: „Eine Schule in einer Demokratie muss eine demokratische Schule sein. Schülerinnen und Schüler müssen in der Schule nicht nur lernen, was Demokratie bedeutet, sondern sie müssen Demokratie auch leben und erleben“ (Nida-Rümelin/Zierer 2023: 122).

Im Rahmen des Thementags „Wertebildung im Lehramtsstudium“ lieferte ein Posterbeitrag Anregungen, wo und wie Demokratielernen in der Schule stattfinden kann. Das Poster kann Schulleitungs- und Schulentwicklungsteams als Analysetool für eine Bestandsaufnahme dienen, aber auch mit

dem gesamten Kollegium etwa im Rahmen eines Pädagogischen Tages diskutiert werden, um Ist-Stand und Handlungsfelder zu bestimmen sowie einen Fahrplan zu entwickeln, wie Demokratiebildung noch stärker fokussiert werden kann. Die Analyse kann so Ausgangs- und Bezugspunkt z. B. für die Aushandlung und Erprobung von Mitbestimmungsformaten an der Schule sein.

Zudem kann das vorgestellte „Haus der Demokratie“ bereits im Lehramtsstudium als Grundlage für eine Demokratietheorie genutzt werden: Wo haben Studierende Partizipation und eine demokratische Dialogkultur positiv erlebt, was hat andererseits in der eigenen schulischen Biografie gefehlt? Eine solche Analyse kann Ausgangs- und Bezugspunkt z. B. für die Erprobung von Mitbestimmungsformaten bereits in den Schulpraktika, spätestens aber im Referendariat sein. Nicht zuletzt werden Unterstützungsangebote in Form von Praxisbeispielen, Fortbildungsmöglichkeiten am Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg (IPSN) und weitere Partner im Bereich der Demokratiebildung aufgezeigt.

1. Rahmenbedingungen: Grundlagen, Beschlüsse, Empfehlungen

Demokratiebildung als Aufgabe der Schule ist auf unterschiedlichen Ebenen verankert. So listet der Referenzrahmen für Demokratiekompetenz des Europarats 20 Kompetenzen auf, die den vier Bereichen Werte, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritisches Denken zugeordnet werden. Von der Wertschätzung der Menschenrechte über Gemeinwohlorientierung, Toleranz für Mehrdeutigkeit, Konfliktlösefähigkeiten hin zu Wissen und kritischem Weltverstehen beschreibt dieses Modell die „Kompetenzen, die es einem Individuum ermöglichen, sich effektiv und angemessen an einer Kultur der Demokratie zu beteiligen“ (Europarat 2018, S. 11 f.).

Grundlegend für die bayerischen Schulen ist die Verfassung des Freistaats Bayern, insbesondere der Artikel 131, der die rechtlichen Grundlagen für Unterricht und Bildung definiert und u. a. eine Erziehung „im Geiste der Demokratie“ fordert (<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-131>). Im LehrplanPLUS Bayern finden sich zentrale Bausteine der Demokratiebildung in den schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen interkulturelle und politische Bildung, soziales Lernen und Werteerziehung (vgl. https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele?thema=24780#thema_24780). Näheres wird im Gesamtkonzept Politische Bildung an bayerischen Schulen ausgeführt und geregelt, das die Entwicklung und Umsetzung eines schulinternen Konzepts

der Politischen Bildung als Aufgabe aller Fächer als verbindliche Vorgabe formuliert (KMBek vom 16.08.2017, 2. aktualisierte Aufl. 2019, Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen [bayern.de]).

2. Konkretisierung im IPSN-Modell: „Haus der Demokratie“

Das „Haus der Demokratie“ zeigt in einem Mehrebenenmodell auf, wo und wie demokratische Werte und Partizipationsprozesse in der Schule thematisiert und umgesetzt werden können: Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler finden hier einen Ideenpool mit konkreten Anregungen, um in Unterrichts- und Lernformaten, in der Schulgemeinschaft und durch die Vernetzung ins Umfeld Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Dialogkultur zu ermöglichen und zu fördern.

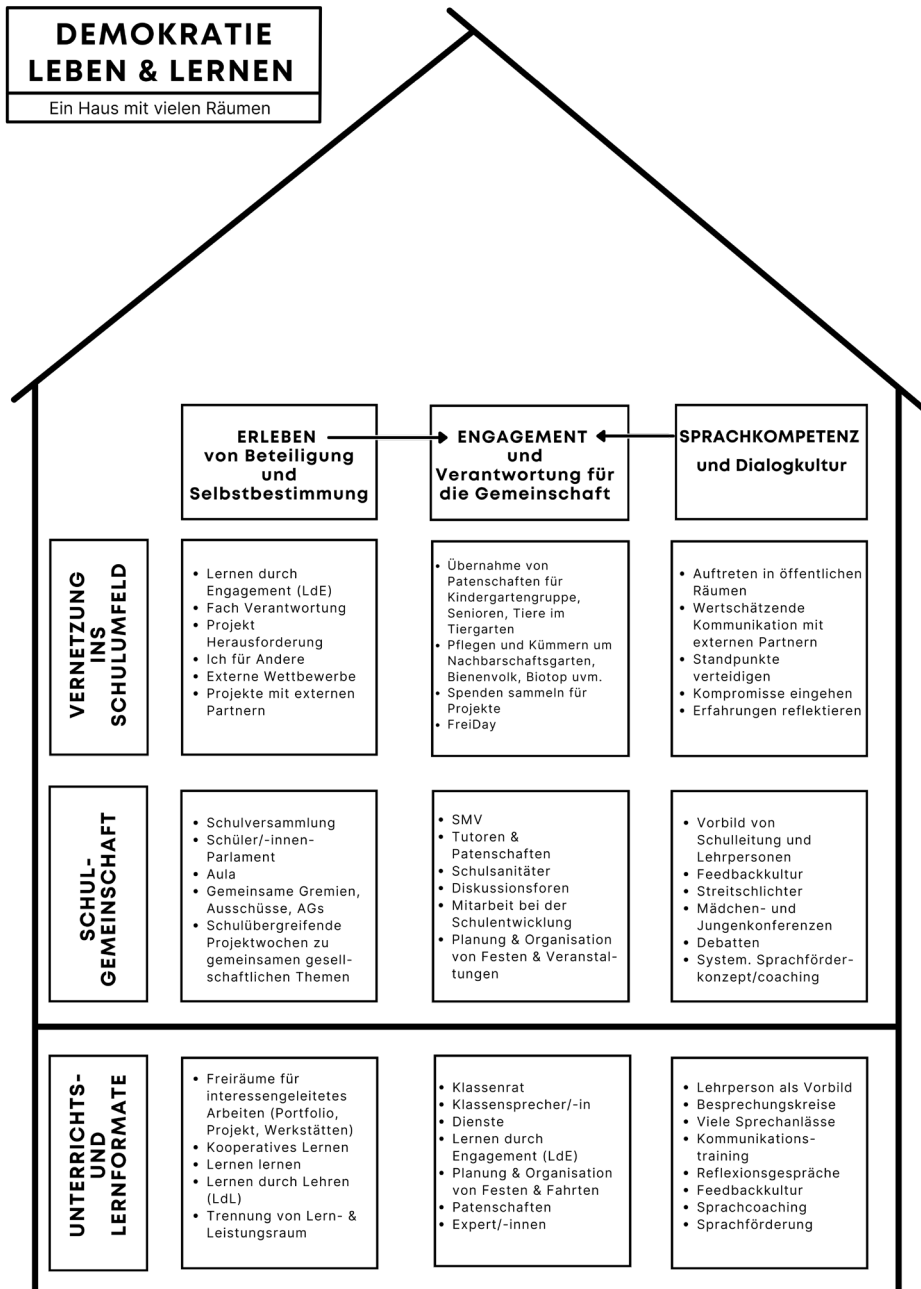
Je nach Ist-Stand und Bedarfen der einzelnen Schule können niedrigschwellig einzelne Methoden und Tools ausgesucht und erprobt oder aber Handlungsschwerpunkte und Ziele eines Schulentwicklungsprozesses definiert werden. Gefördert werden bereits in der Bestandsaufnahme, dem gegenseitigen Austausch und der Auseinandersetzung mit möglichen Zielen die Einübung demokratischer Kooperations- und Konfliktkompetenzen, Ambiguitätstoleranz und eine auf Wertebildung fußende Orientierungs- und Partizipationskompetenz. Nicht zuletzt finden sich vielfältige Anregungen für eine Öffnung von Schule, die ein wichtiges Element der Förderung von Engagement und Verantwortungsübernahme sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen darstellt.

3. Anregungen aus der Praxis: Best Practice an Nürnberger Schulen

Als Best Practice werden exemplarisch jeweils ein Beispiel aus einer allgemeinbildenden und einer beruflichen Nürnberger Schule vorgestellt. Der Austausch mit anderen Schulen ist – insbesondere auch in Verbindung mit Hospitationsbesuchen – ein wertvoller Baustein in der Umsetzung von Schulentwicklungszielen im Bereich der Demokratiebildung.

3.1 Labenwolf-Gymnasium Nürnberg

Seit dem Schuljahr 2014/15 wird am Städtischen Labenwolf-Gymnasium die Politische Pause als offener Raum der Meinungsbildung durchgeführt. Das niedrigschwellige Format lädt dazu ein, sich in der Mittagspause mit aktuellen Themen zu beschäftigen; es wurde ursprünglich auf Vorschlag von



Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg via Canva.com

Abbildung 1: Haus der Demokratie

Schülerinnen und Schülern initiiert. Grundidee ist, Raum zu schaffen für die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen, unabhängig von Lehrplanvorgaben und -inhalten. Organisiert und begleitet wird das Projekt vom AK Politik, der Themen aus der Schülerschaft sammelt, entwickelt und Gäste anfragt.

Die Politische Pause hat zwei Hauptbestandteile: Nach einer kurzen Vorstellung des Gastes und einem etwa 15-minütigen Impulsvortrag zum Thema haben die Teilnehmenden circa 30 Minuten Zeit für Fragen, zum Austausch und zur Diskussion, die moderiert wird von Mitgliedern des AK Politik. Eingeladen sind Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen, die sich für das jeweilige Thema interessieren. Um das Format niedrigschwellig zu halten und auch den Anforderungen eines langen Schultags gerecht zu werden, dürfen die Teilnehmenden auch essen (Mittagspause!) und jederzeit wieder gehen.

Engagement und Interesse der Schülerinnen und Schüler werden am Labenwolf-Gymnasium darüber hinaus in einer Vielzahl an institutionalisierten Arbeitskreisen gefördert, die zu einer aktiven Partizipation in der Schule einladen; neben dem AK Politik gibt es beispielsweise den AK Sozial, den AK Courage oder den AK Umwelt und Nachhaltigkeit.

Zudem gibt es dauerhafte Angebote zur Menschenrechtsbildung mit externen Partnern; so engagieren sich Schülerinnen und Schüler bei der Open-Eyes-Jury des Internationalen Nürnberger Menschenrechtsfilmfestivals oder im Islam-Begegnungsprojekt Medina. Das soziale Engagement der Schülerschaft wird auch durch regelmäßige Benefiz- und Charity-Aktionen gefördert.

3.2 Lothar-von-Faber-Schule Nürnberg

An der staatlichen Fachoberschule findet unter dem Titel „Demokratie&Du“ ein jährlicher Demokratietag statt, an dem den Schülerinnen und Schülern ein breites Programm unter Beteiligung verschiedener externer Partner angeboten wird.

Neben der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildung sind vor allem regionale Institutionen wie das Memorium Nürnberger Prozesse, das Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände, das Menschenrechtsbüro der Stadt Nürnberg oder der Verein Geschichte für alle e. V. eingebunden und können sich und ihr Angebot der Schulfamilie vorstellen. Die Schülerinnen und Schüler haben an diesem Tag die Gelegenheit, an Exkursionen, Planspielen, Workshops, Lesungen oder Zeitzeugengesprächen

teilzunehmen – wobei sie auch selbst mit ihren Erfahrungen z. B. zum Thema Flucht zu Wort kommen.

Darüber hinaus fördert die Schule die Partizipation der Jugendlichen durch die Direktwahl der Schülersprecherinnen und Schülersprecher.

4. Angebote des IPSN

Das Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg (IPSN) hat den Bereich Demokratiebildung und Extremismusprävention seit einigen Jahren zu einem Schwerpunkt seiner Arbeit ausgebaut. So werden regelmäßig Fortbildungen zu Partizipationsformaten wie dem Klassenrat, dem Beteiligungskonzept „aula“ oder der Lehr- und Lernform Lernen durch Engagement (LdE) ebenso angeboten wie zu Lernformaten, in denen die Schülerinnen und Schüler sich mit ihren Anliegen und Interessen stärker einbringen können wie etwa bei fächerverbindender Projektarbeit, der Implementierung des Frei Days oder beim kooperativen Lernen. Das Sozialkompetenz- und Präventionsprogramm Lions-Quest wird seit dem Schuljahr 2023/24 in Kooperation mit den regionalen Lions Clubs in mehrtägigen Seminaren vorgestellt. Seit Anfang 2023 werden in einem nach Münchner Vorbild konzipierten Qualifizierungskurs „Schule der Vielfalt“ multiprofessionelle Teams verschiedener kommunaler Nürnberger Schulen aus dem allgemeinbildenden und dem beruflichen Bereich geschult, um in ihren Kollegien als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu wirken und zugleich eine Vernetzung über die einzelnen Schulen und Schularten zu schaffen.

Neben dem Fortbildungsangebot ist der Whole School Approach ein zentraler Baustein des IPSN-Angebots, gerade auch bei der Frage, wie Schule demokratisch gestaltet und entwickelt werden kann. Unabhängig vom Engagement einzelner Lehrkräfte kann (und sollte) Demokratiebildung systemisch als Schwerpunkt der Schulentwicklung implementiert und institutionalisiert werden. Um den Schulen die Einbettung des Themas in Schulentwicklungsprozesse zu erleichtern, bieten IPSN-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter den kommunalen Schulen der Stadt Nürnberg eine Transformationsbegleitung zu einem Profilschwerpunkt „Demokratische Schule“ an.

Als sehr positiv wird auch die Vernetzung der dritten mit der ersten Phase der Lehrkräftebildung wahrgenommen, etwa über die Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg oder den Austausch mit Studierenden, die zu ausgewählten Veranstaltungen eingeladen werden, z. B. über den

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der FAU Erlangen-Nürnberg. Regelmäßig wird auch die Expertise externer Referentinnen und Referenten mit dem Schwerpunkt Demokratiebildung in das Fortbildungsangebot eingebunden, z. B. das International Rescue Committee bei Veranstaltungen zum Ansatz Healing Classrooms oder Alexa Schaeegner für das Beteiligungskonzept „aula“.

5. Ziele schulischer Demokratiebildung

Demokratiebildung braucht mehr Verbindlichkeit und sollte bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung als verpflichtender Teil des Lehramtsstudiums implementiert werden, um die zukünftigen Lehrkräfte schon im Studium für das Thema zu sensibilisieren. In allen Schulen sollte systematisch eine Lernumgebung geschaffen werden, in der Schulleitung und Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern eine aktive Beteiligung an Entscheidungen über Inhalte, Methoden und Ziele des Lernens ermöglichen und eine Kultur der Mitbestimmung verwirklichen.

Es gilt, gezielt und kontinuierlich Kenntnisse und Fähigkeiten zu fördern, mit denen junge Menschen Funktionsweise und Vorzüge, aber auch Schwierigkeiten demokratischer Entscheidungsprozesse in ihrem Umfeld erproben können, um so Verständnis und Wertschätzung für unser Gesellschafts- und Politikmodell zu fördern. Auch Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier forderte in seiner Rede zur Verleihung des Deutschen Schulpreises im Oktober 2023 Demokratiebildung als zentrale Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe aller Schulen ein: „Jede Schule in Deutschland muss eine Schule der Demokratie sein. Ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler lernen, einander mit Respekt zu begegnen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, Konflikte mit Argumenten auszutragen, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen. Ein Ort, an dem junge Menschen das Miteinander in unserer – manchmal nicht einfachen – vielfältigen Gesellschaft lernen“ (Steinmeier 2023).

Das IPSN-Modell, das Schule als mehrdimensionales „Haus der Demokratie“ skizziert, kann dazu dienen, Lehrkräfte und Schulleitungen zu ermutigen, eine demokratische Schule schrittweise in die Praxis umzusetzen.

6. Weitere Informationen

Vertiefende Informationen und Materialien zur Thematik bieten u. a.

- das Internet-Portal Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung an bayerischen Schulen (<https://www.politischebildung.schule.bayern.de>)
- der Leitfaden „Demokratiebildung“ für die Schulen in Baden-Württemberg (https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/aktuell_dossiers/Demokratiebildung/pdf/Leitfaden_Demokratiebildung_2019.pdf)
- das Dossier des Deutschen Schulportals der Robert Bosch Stiftung zur Demokratiebildung (<https://deutsches-schulportal.de/dossiers/wie-sieht-gelebte-demokratie-im-schulalltag-aus/>)
- die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (<https://degede.de>).

Literatur

Europarat (2018): Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften, online abrufbar unter <https://rm.coe.int/16806cccob> (zuletzt abgerufen am 22.01.2024).

ISB (2019): Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen, online abrufbar unter https://www.km.bayern.de/epaper/Gesamtkonzept_Politische_Bildung_2019/files/assets/basic-html/page-1.html (zuletzt abgerufen am 25.11.2023).

ISB (2023): LehrplanPLUS Bayern, online abrufbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de> (zuletzt abgerufen am 25.11.2023).

Nida-Rümelin, Julian/Zierer, Klaus (2023): Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet. Stuttgart 2023.

Steinmeier, Frank-Walter (2023): Rede zur Verleihung des Deutschen Schulpreises am 12. Oktober 2023, online abrufbar unter https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2023/10/231012-Dt-Schulpreis.pdf;jsessionid=9FA48E672AFC6ACBDF81714F18913E76.internet991?__blob=publicationFile (zuletzt abgerufen am 25.11.2023)

Über die Autorin

Dr. Elisabeth Demleitner ist Gymnasiallehrerin für die Fächer Politik und Gesellschaft, Geschichte und Deutsch. Sie hat als Seminarlehrerin für Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung, Geschichte und Sozialkunde/PuG Lehrkräfte ausgebildet und ist Autorin von Schulbüchern, Fachbeiträgen und Lehrermaterialien. Seit 2022 ist sie als pädagogische Leiterin am Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg u. a. für Personal- und Schulentwicklung, Fachfortbildungen und Demokratiebildung verantwortlich.

Dieser Sammelband vereint die hervorragenden Beiträge von Vertreterinnen und Vertretern aus Universität, Schule und weiteren Bildungseinrichtungen, die sich im März 2023 im Rahmen des wissenschaftlichen Thementags „Wertebildung im Lehramtsstudium“ auf Einladung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus zusammenfanden.

Schule hat als wichtige Sozialisationsinstanz die Aufgabe, die Entwicklung von Heranwachsenden positiv im Sinne der obersten Bildungsziele zu beeinflussen. Dabei nimmt die Wertebildung eine Schlüsselrolle ein. Die Beiträge beleuchten das Thema Wertebildung im Lehramtsstudium aus übergreifender wissenschaftlicher Perspektive und anhand von Modellen, Projekten, Lehrkonzepten und Forschungsvorhaben.

