

# **Werteaspekte**

## **im Deutschunterricht der Realschule**

*Repräsentative Paradigmen und literaturdidaktische Exemplifizierungen*

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät II  
der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

vorgelegt von

Hans-Peter Kempf

aus Veitshöchheim

Würzburg, November 2002

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulf Abraham

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter-Andrè Alt

Tag des Kolloquiums: 5. Februar 2003

## I N H A L T

<b>Vorwort .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Was „sind“ Werte? .....</b>	<b>14</b>
2.1 Leistungsmerkmale von Werten als definitorische Basis .....	14
2.1.1 Kognition und Emotion als Konstituenten .....	14
2.1.2 Wertlehre durch Wertkategorien .....	16
2.1.2.1 Die inhaltlichen Grundwerte .....	17
2.1.2.2 Die sittlichen Grundwerte .....	18
2.1.2.3 Spezielle sittliche Werte .....	19
2.1.2.4 Werte der menschlichen Nähe .....	20
2.1.2.5 Weitere Werte .....	20
2.1.3 Werte als Schlüssel zum Verständnis von Verhaltensweisen .....	21
2.1.4 Abgrenzung: Werte und Normen .....	23
2.2 Wertepluralismus als Gefahr .....	27
2.2.1 Semantische Polyvalenz .....	27
2.2.2 Wertebegriffe nicht axiologisch .....	31
2.3 Wertepluralismus als Chance .....	34
2.3.1 Wertepluralismus als soziologisches Prinzip .....	34
2.3.1.1 Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit .....	34
2.3.1.2 Gruppenzugehörigkeit und Werthaltung als interdependente Faktoren .....	38
2.3.2 Wertepluralismus als ethisches Prinzip .....	41
<b>3. Was kann Werteerziehung heute wollen?.....</b>	<b>44</b>
3.1 Gesellschaftspolitische Anliegen .....	44
3.1.1 Werteerziehung als demokratischer Grundauftrag .....	44
3.1.1.1 Verfassungsaspekte als gesellschaftspolitischer Ausgangspunkt .....	46
3.1.1.2 Wirtschaftsziele und Menschenbildung .....	47
3.1.2 Heimat- und Naturerfahrungen als Basis für Wertfindungsprozesse .....	49
3.1.2.1 Der Wert des Vertrauens und heimatnahe Sozialisationsprozesse .....	50
3.1.2.2 Feststellbare Änderungen.....	51
3.1.2.3 Heimatlicher Naturbezug als Basis für den Wert des Vertrauens .....	54
3.1.2.4 Natur und Umwelt und der Wert der Verantwortung .....	55
3.1.3 Äußere Einflüsse verarbeiten und nutzen .....	56
3.1.3.1 Umgang mit zunehmend materieller Orientierung .....	56
3.1.3.2 Orientierung in der Medienwelt .....	57

---

3.1.3.3	Informationstechnologie und Massenkommunikationsmittel .....	58
3.1.3.4	Marktmechanismen und ihre Bedeutung .....	59
3.1.3.5	Neubewertung Wertfelder schaffender Einzelsituationen .....	61
3.1.4	Berufliche Motivation und Vorbereitung auf die Arbeitswelt .....	62
3.1.4.1	Strukturwandel und Entwicklung neuer Berufsfelder .....	63
3.1.4.2	Anforderungskriterien im Spannungsfeld .....	63
3.1.4.3	Veränderte Elementarerfahrungen der Jugendlichen .....	64
3.2	Familienbezogene Anliegen .....	66
3.2.1	Bedeutung der Familie als Wertgeber erkennen .....	66
3.2.1.1	Veränderte Familienstrukturen kompensieren .....	67
3.2.1.2	Veränderte äußere Familienstrukturen .....	69
3.2.1.3	Veränderte innere Familienstrukturen .....	71
3.2.2	Werte generieren aus Liebe und Sexualität .....	72
3.2.2.1	Mediale und gesellschaftliche Einflussnahme .....	73
3.2.2.2	Immer höhere Reizschwellen .....	74
3.2.2.3	Zeitlich versetzte pubertäre Einflüsse bei Jungen und Mädchen .....	75
3.2.3	Geborgenheit und Leistung als Wertebasis .....	78
3.2.4	Die eigenen Werte sichtbar vorleben .....	81
3.3	Schulische Anliegen und deren Grenzen .....	82
3.3.1	Die Wertethematik im didaktischen Verständnis .....	83
3.3.1.1	Individuelle Wertefindung und exemplarische Wertevermittlung .....	84
3.3.1.2	Werteerziehungskonzepte im Vergleich .....	85
3.3.1.3	Konkrete Möglichkeiten im Schulalltag .....	93
3.3.1.4	Grenzen und Einwände .....	95
3.3.2	Der Lehrplan als Grundlage .....	100
3.3.2.1	Auftrag und Zielsetzung .....	101
3.3.2.2	Allgemeiner Aufbau .....	102
3.3.2.3	Der Fachlehrplan Deutsch .....	108
3.3.2.4	Kritikpunkt: die neue Studentafel .....	120
3.3.3	Der Lehrer .....	121
3.3.3.1	Der Lehrer als Mensch .....	121
3.3.3.2	Der Lehrer als Moralerzieher .....	122
3.3.3.3	Der motivierende Lehrer .....	123
3.3.4	Die Lehrerbildung .....	124
3.3.4.1	Die Ausbildung zum Realschullehrer (Rekurs) .....	124
3.3.4.2	Die Lehrerausbildung heute – Postulat der Professionalität .....	124
3.3.4.3	Fachwissenschaftliche Souveränität .....	125
3.3.4.4	Vermittlungskompetenzen .....	126
3.3.4.5	Die personalen Kompetenzen .....	126

---

3.3.4.6 Die Lehrerbildung im Spiegel der Forschung .....	128
3.3.4.7 Ein didaktisch orientierter Modellentwurf .....	129
3.3.4.8 Studienseminare Entwicklung Training (S.E.T.) .....	131
<b>4. Welche Werte sind für junge Menschen von heute wichtig? .....</b>	<b>137</b>
4.1 Die „neuen Werte“ .....	139
4.2 Die sittlichen Werte .....	142
4.2.1 Personenbezogene Werte .....	142
4.2.2.1 Der Ich-Wert .....	142
4.2.2.2 Der Wert der Freundschaft .....	144
4.2.2.3 Der Wert der Liebe .....	145
4.2.2 Ideelle Werte .....	146
4.2.2.1 Toleranz .....	146
4.2.2.2 Solidarität .....	148
4.2.2.3 Ehrlichkeit .....	149
4.2.3 Institutionelle Werte .....	150
4.2.3.1 Schule .....	150
4.2.3.2 Kirche .....	151
4.2.3.3 Gesetze .....	152
4.3 Nicht-sittliche Werte .....	153
4.3.1 Materielle Werte .....	153
4.3.1.1 Geld .....	153
4.3.1.2 Kleidung .....	155
4.3.1.3 Computer .....	155
4.3.2 Erlebniswerte .....	157
4.3.2.1 Natur .....	157
4.3.2.2 Urlaubsreisen .....	158
4.3.2.3 Disco .....	158
4.4 Synoptischer Wertevergleich .....	159
4.4.1 Die personenbezogenen Werte .....	160
4.4.2 Die ideellen Werte .....	161
4.4.3 Die institutionellen Werte .....	162
4.4.4 Die materiellen Werte .....	163
4.4.5 Die Erlebniswerte .....	164
<b>5. Was kann der Literaturunterricht zur Vermittlung und Reflexion</b>	
<b>von Werten beitragen? .....</b>	<b>165</b>
5.1 Literaturdidaktische Positionen und Strömungen .....	165
5.1.1 Die Jahre nach dem 2. Weltkrieg .....	166
5.1.2 Die sechziger und siebziger Jahre .....	168
5.1.3 Ende des 20. und Beginn des 21. Jahrhunderts .....	171

---

5.2 Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik .....	175
5.2.1 Der Lehrplan als Schnittstelle .....	175
5.2.2 Integrationsbeispiele für die Unterrichtsorganisation .....	177
5.3 Identitätsentwicklung durch Literaturunterricht .....	178
5.4 Gesellschaftspropädeutische Funktion von Literaturunterricht .....	182
5.5 Literatur als Sozialisationsmedium .....	184
5.5.1 Werte und Personalisation .....	185
5.5.2 Werte und Sozialisation .....	187
5.5.3 Werte und Enkulturation .....	188
5.6 Werthaltungen untersuchen und messen .....	189
5.6.1 Werthaltungen indirekt ansprechen .....	190
5.6.2 Werthaltungen direkt ansprechen .....	191
<b>6. Wie lässt sich das Anliegen der Wertevermittlung exemplarisch methodisieren? .....</b>	<b>193</b>
6.1 Gängige Vermittlungsverfahren im Literaturunterricht .....	193
6.1.1 Der Lehrervortrag .....	193
6.1.2 Die Gruppenarbeit .....	197
6.1.3 Das Unterrichtsgespräch .....	200
6.2 Überlegungen zu einem rezeptionsorientierten Werte-Unterricht .....	202
6.2.1 <i>Die Leiden des jungen Werthers</i> – ein Beispiel der Kanonliteratur .....	203
6.2.2 Die Aktualität des 'Werthers' .....	204
6.2.3 Werte Doppelung durch Verwendung von Erzählspiegeln .....	214
6.2.4 Werte-Doppelung durch Einsatz der Spiegelmetaphorik .....	218
6.3 Überlegungen zu einem produktionsorientierten Werte-Unterricht .....	228
6.3.1 Werteorientierung über ein „Märchen-Projekt“ .....	230
6.3.2 Die Projekt-Schritte .....	233
6.4 Unterrichtsbeispiel: <i>Spaghetti für zwei</i> .....	240
6.4.1 Lehrplanbezug .....	240
6.4.2 Sachanalyse .....	241
6.4.3 Didaktische Analyse .....	242
6.4.4 Methodische Überlegungen .....	245
6.4.5 Unterrichtsverlauf .....	246
<b>7. Zusammenfassung .....</b>	<b>250</b>
<b>8. Literatur .....</b>	<b>254</b>
<b>9. Erklärung .....</b>	<b>261</b>

## Vorwort

*„Ich kann mich nicht besinnen je fröhlich noch selig innerhalb jenes monotonen, herzlosen und geistlosen Schulbetriebs gewesen zu sein.  
... Und der einzig wirklich beschwingte Glücksmoment, den ich der Schule zu danken habe, wurde der Tag, da ich ihre Tür für immer hinter mir zuschlug.“*

### *Der Wertebegriff im gesellschaftlichen Bewusstsein*

Mit dieser harten und nicht nur für Pädagogen ernüchternden Bilanzierung des Schriftstellers Stefan Zweig beginnt Ludwig Meier, Ministerialbeauftragter für Realschulen in der Oberpfalz, im Juni 2002 eine Ansprache vor der Schüler- und Lehrerschaft sowie dem Elternbeirat der Albert-Schweitzer-Realschule in Regensburg.

Die Schule als negativer Erinnerungsträger ist also offensichtlich nicht erst seit heute und ausschließlich bei unseren Schülern ein Thema. - Aber der Ministerialbeauftragte ließ auch Optimismus erkennen, da er die Überzeugung vertrat, dass in einer innovativ geführten Schule derartig deprimierende Schüleräußerungen weitgehend ausschließbar sind. Vor allem betonte er die Bedeutung eines Wertebewusstseins und hob dabei die Werte 'Toleranz', 'Solidarität', 'Verantwortungsbewusstsein' und 'Gemeinschaftssinn' hervor (vgl. MEIER 2002, S. 9 f.) – Werte, die im Verlauf dieser Arbeit immer wieder aufgegriffen werden.

Beim Blick auf die gesellschaftliche Bedeutung von Werthaltungen zeigt sich, dass unser gemeinsames Miteinander während der letzten dreißig Jahre in vielen Lebensbereichen zwar flexibler, aber auch zum Teil merklich inhumaner geworden ist.

Auffällig sind zunächst verschiedene Ereignisse und Vorkommnisse, aber auch Lebenseinstellungen, die uns auf Grund ihrer Häufung diese Entwicklung exemplarisch aufzeigen: Wir erkennen eine wachsende Kriminalität, die oft in direktem Zusammenhang steht mit einer Hilflosigkeit der staatlichen Gewalt, die Gesetze durchzusetzen und ein geregeltes Zusammenleben zu gewährleisten. Wir erleben auch Gewalt rund um große Sportveranstaltungen, Aggressivität im Straßenverkehr, inhumanes Verhalten bei öffentlichen Diskussionen in den Medien und nicht zuletzt subtile bis offene Gewalt in den Schulen – dies sind nur einige markige, unseren Lebensalltag immer wieder erschütternde Phänomene.

Nicht nur die Erwachsenenwelt ist betroffen, auch der weltoffene junge Mensch wird im Zeichen einer generellen Permissivität immer häufiger in Verlegenheit gebracht. Verhaltensweisen am Rande der Legalität gewinnen für Heranwachsende an Reiz, da sie im öffentlichen Interesse einen hohen Stellenwert und damit einen hohen 'Marktwert' haben, während ehemals normales Verhalten bestenfalls als gewöhnlich gilt. Schlagwörter wie „Flexibilität“ oder „Spontaneität“ werden ganz offensichtlich über die große Bandbreite ihrer eigentlich positiven Konnotationen hinaus zunehmend auch negativ besetzt. Immer wieder trifft man auf bagatellisierende Begründungen, die gewichtiger sind als wirkliche Argumente: „Man muss einfach flexibel sein, das merkt doch keiner!“ oder „Das machen doch alle!“ oder „Sei doch spontan und nicht so verklemmt!“ oder „Du hast keine Ahnung von meinen Problemen“. Unabhängig davon, ob wir diese Entwicklung begrüßen oder bedauern: Es bleibt festzustellen, dass die Lebenswerte, -ziele und -stile – ähnlich wie die Angebotswaren auf einem Markt – zur Selbstbedienung ausgebreitet sind und nur darauf zu warten scheinen, den persönlichen Bedürfnissen entsprechend individuell ausgelegt zu werden.

Dies bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die Vermittelbarkeit und die Weitergabe von Werten. Denn viele Erwachsene stellen sich offensichtlich mehr oder weniger darauf ein, nicht (mehr) uneingeschränkt motivierte Vermittler der gesellschaftlich getragenen Werte zu sein und damit kommen sie im Zuge dieser Veränderung zunehmend auch vor sich selbst in Erklärungszwänge für ehemals Selbstverständliches.

### *Pluralismus als Erlebnisraum für Werthaltungen*

Auch die Einstellung zur Arbeit, das Berufsethos, soweit der Terminus ‚Berufung‘ hier überhaupt noch zutrifft, oder das in jeder Zeit neu zu überdenkende Verhältnis des Menschen zur Sexualität sind heute mehr denn je dem persönlichen Belieben des Einzelnen überlassen und weniger an Konventionen gebunden, als dies einmal der Fall war.

Andererseits haben vielerlei Dinge an Bedeutung gewonnen und sind gewissermaßen zum Gradmesser der Wertigkeit in der Gesellschaft geworden. Man denke hier zum Beispiel an Verhaltensweisen, die im Bereich der Familie und Freundschaft als untragbar galten; sie sind heute im Profisport geduldet und akzeptiert, ohne dass man damit in der Öffentlichkeit an Ansehen verliert: So stehen Vorzeigesportler vor laufender Kamera offen zu Unsportlichkeiten, die durch minutiöse und detailgetreue Zeitlupenbilder dokumentiert werden. Nicht selten steigt dadurch sogar der Bekanntheitsgrad des 'Delinquenten'; ob im positiven oder im negativen Sinne ist unerheblich, da der Marktwert im Profisport abgesehen von der Leistung vorrangig durch die Popularität des Sportlers gekennzeichnet ist.

Um die heutige Zeit nicht nur zu verstehen, sondern um auch im Lebensalltag zu bestehen, muss man erkennen, dass in jedem von uns mittlerweile viele Werte zum Teil untereinander konkurrieren und uns damit immer wieder vor Entscheidungen stellen.

Dabei werden tradierte Werte keineswegs völlig durch neue abgelöst, sondern in vielen Bereichen des sozialen Lebens finden sich alte und neue Werthaltungen dicht beieinander. Und damit sind vielerlei Unsicherheiten verbunden, vor allem in der Schule, wenn es für Lehrer und Schüler darum geht, mit diesen „neuen“ und „alten“ Werthaltungen angemessen umzugehen.

### *Werthaltungen aus dem Traditionenfluss gelöst*

Im Regelfall ist sich der Einzelne im Klaren darüber, was in der gesellschaftlichen Akzeptanzhierarchie 'gut' und 'böse', was 'oben' und was 'unten' ist. Denn gewachsene Gesellschaftsstrukturen verfügen über vergleichsweise einheitliche Werthaltungen. Das zeigt sich daran, dass bestimmte Verhaltensmuster von der Mehrheit einer Gemeinschaft anerkannt sind und auch erwartet werden. Auf der anderen Seite verspürt man Missbilligung und Ablehnung, wenn man als Individuum bestimmte Werte nicht annimmt und damit gegen als verbindlich geltende gesellschaftliche Normen verstößt.

Neben einer solchen Kulturform, die für viele Heranwachsende eine Art 'Sicherungsseil' bedeutet, steht ebenbürtig der Traditionszweifel. Denn auch schon immer stellten Nachwachsende Traditionelles unterschiedlichster Ausprägung in Zweifel und zeigten Ablehnung gegenüber Bewährtem. Und schon immer befürchtete die jeweilige Erwachsenengeneration den Niedergang ihrer Kultur.

Mit dem Wandel vergingen zu jeder Zeit Werte und es entwickelten sich neue. Man denke hier an die Epoche des Barock, die geprägt war von ganz erheblichen religiösen und politischen Spannungen und bisher tradierte Werthaltungen in Frage stellte.

Ganz anders und völlig neu sind allerdings heute die Art und Weise sowie die Geschwindigkeit des Wandels. Was früher prozesshaften Charakter hatte und von mehreren Generationen sozusagen Stück um Stück abgelegt und durch Neues ersetzt wurde, fällt heute wie im Zeitraffer. Neu sind zudem die Individualisierung und Pluralisierung der Werte. Jugendliche lassen sich immer weniger von ihren Eltern und Lehrern darauf verweisen, *was man wie macht*. Schließlich *machen* es andere in der Schule, in der Nachbarschaft, vielleicht sogar in der eigenen Familie ganz anders - und es geht offensichtlich auch. Ganz neue Werte-Welten etablieren sich scheinbar aus dem Nichts, konkurrieren, überschneiden sich und werden wie viele bunte Fäden zu einem individuellen 'Werte-Teppich' verbunden.

Dazu kommt eine weitere Neuerung, die es zu bewältigen gilt: Der Traditionsfluss hat sich in Bezug auf zahlreiche Lebensbereiche verändert, teilweise sogar diametral umgekehrt: Die Erwachsenengeneration ahmt die Turnschuhmode der Jungen nach und die Söhne führen ihre Väter in die Geheimnisse der modernen Medien- und Kommunikationswelt ein. Auch das Bild des modernen Arbeitsmarktes durchläuft eine bemerkenswerte Veränderung: Ausgeprägte Mobilität - nicht Bodenständigkeit – erweist sich als ideale Voraussetzung für beruflichen und damit gesellschaftlichen Erfolg. Begriffe wie Anpassung, Neuorientierung, Flexibilität werden zu ausschließlich positiv besetzten Schlagwörtern, denn sie scheinen untrennbar verbunden mit beruflichem Erfolg und Karriere. Im Unterschied zu in sich statischen Gesellschaftsstrukturen kann heute in unserem Kulturkreis jeder alles werden. Dies zumindest wird von unterschiedlichen Seiten dem Einzelnen suggeriert und im Bewusstsein verankert.

Allerdings bedeutet der zusätzliche individuelle Frei- und Entscheidungsraum gerade für viele junge Menschen eine Überforderung darin, das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. Stattdessen macht der Strudel des Neuen schwindelig, was zur Folge hat, dass sich der Starke zwar freischwimmen kann, der Schwache aber im Strudel haltlos mitgerissen wird. Familie, Schule und Freundeskreis können als die wichtigsten sozialen Trägersysteme die Krisen nicht immer tragen und kompensieren. Ein Wertekonsens kann demnach zunehmend weniger vorausgesetzt werden.

## 1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit der Werte-Thematik im Literaturunterricht umfasst ein komplexes Begriffsfeld, das sowohl einer wissenschaftstheoretischen Erläuterung als auch einer Exemplifizierung an konkreten Unterrichtsbeispielen bedarf. Die thematische Aktualität fordert fast dazu auf, neben der Darstellung und Anwendung bewährter empirischer Verfahrensweisen auch verschiedene methodische Wege einzuschlagen und neue Unterrichtsverfahren für den Literaturunterricht aufzuzeigen.

In den Kapiteln zwei und drei der Arbeit erfolgt deshalb zunächst eine terminologische Auseinandersetzung mit dem Werte-Begriffsfeld. Dabei steht die Absicht im Vordergrund, auf der Basis tradierter Wertedefinitionen einen Überblick über die verschiedenen Wertekategorien zu vermitteln (Kapitel zwei).

Als Grundlage hierzu dient Nicolai Hartmanns Werk *Ethik*, das jedoch nicht nur thematischer Einstieg, sondern im weiteren Verlauf der Arbeit auch immer wieder ein hilfreicher Bezugspunkt für Vergleiche mit aktuellen Werteaspekten (z.B. Lehrplan) ist.

Da uns Hartmanns Ausführungen selbst heute noch ein bemerkenswert komplexes und vielschichtig differenziertes Wertekonzept bieten, erscheint es angebracht, die verschiedenen Wertekategorien in direkter Anwendung weitgehend wortgetreu mit aktuellen Werthaltungsaspekten in Zusammenhang zu bringen und Vergleichspunkte zu suchen. Deshalb kann bei derartigen Vergleichen m. E. auch billigend in Kauf genommen werden, dass die Hartmannschen Wertekategorien, die in den Anfängen des 20. Jahrhunderts formuliert wurden, sprachlich zum Teil etwas 'aufgesetzt' wirken, da sie in Bezug auf manche neuere Werthaltungen nicht mehr unserem modernen Sprachgebrauch entsprechen.

Von besonderer Bedeutung erscheint zudem die Tatsache, dass Hartmann mit seinem Ansatz einer durchaus traditionellen Wertelehre auch materielle Aspekte verknüpfte, so dass auf dieser Basis auch interessante Vergleichspunkte zu aktuellen Werte-Bezügen möglich sind.

Ausgehend von gesellschaftspolitischen, familienbezogenen und schulischen Anliegen werden in Kapitel drei spezifische Zielsetzungen und Perspektiven aus dem jeweiligen thematischen Umfeld diskutiert, um so ein Verständnis zu bekommen für die vielschichtigen Werte-Bereiche der Jugendlichen, die für deren persönliche und gesellschaftliche Entwicklung eine besondere Bedeutung haben: Damit sind all die Erlebnismomente anzusprechen,

die im Zusammenhang stehen mit der Familie, der Schule und sonstigen sekundärgesellschaftlichen Gruppierungen (Freundeskreise, Vereine, Sportgruppen), aber auch mit individuellen Erfahrungsparadigmen, wie dem Heimatempfinden, der Einstellung zur Politik, zur Arbeitswelt, zur Freizeit oder zur Sexualität.

Umfassend dargestellt wird im dritten Kapitel vor allem der Lehrplan der sechsstufigen Realschule in Bayern. Die Ausführungen in diesem Zusammenhang sollen bei Bedarf als eine mögliche Arbeitsgrundlage und Fundstelle für die Ausgestaltung eigener unterrichtlicher Ideen im Zusammenhang mit der Wertethematik dienen.

In Kapitel vier *Welche Werte sind für junge Menschen von heute wichtig?* polarisieren sich unter Berücksichtigung der „neuen Werte“ der Jugend die bisher erarbeiteten Aspekte in einer Abgrenzung der „sittlichen“ von den „nicht sittlichen“ Werten. Hier wird vor allem die Auswertung einer Fragebogenaktion in Form von Diagrammen aufgezeigt. Dabei werden Bedeutung und Entwicklung besonderer Wertkategorien sowie mögliche Tendenzen eines Wertewandels grafisch veranschaulicht.

Im folgenden Kapitel fünf *Was kann der Literaturunterricht zur Vermittlung und Reflexion von Werten beitragen?* werden zunächst verschiedene gesellschaftspropädeutische Funktionen eines „wert-vollen“ Literaturunterrichts dargestellt und in Zusammenhang gebracht mit Literatur als Sozialisationsinstrumentarium. Eine kurze synoptische Darstellung ausgewählter fachdidaktischer Positionen aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu literaturdidaktischen Zielvorstellungen im Zusammenhang mit didaktischen Aspekten der Werteproblematik schließt diesen Teil der Arbeit ab.

Im unterrichtspraktisch ausgerichteten Kapitel 6: *Wie lässt sich das exemplarisch methodisieren?* geht es zunächst darum, Verfahrensmöglichkeiten im Literaturunterricht der Realschule im Zusammenhang mit der Wertethematik zu ermitteln und auf ihre Brauchbarkeit hin zu evaluieren. In diesem Zusammenhang werden drei Vermittlungsverfahren (Lehrervortrag, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch) auf ihre reale Umsetzbarkeit explorativ an Unterrichtsbeispielen überprüft.

Die dabei zu Grunde gelegten Beispiele berücksichtigen sowohl literaturwissenschaftliche als auch literaturdidaktische Überlegungen.

Die literaturwissenschaftliche Schwerpunktsetzung bietet sich vornehmlich bei einer rezeptionsorientierten Betrachtung an Hand eines anerkannten Kanon-Werkes an, da über einen solchen Text meist traditionelle Werthaltungen der Vergangenheit mit Werthaltungen der Gegenwart vergleichbar sind.

B. Adli-Amini von der Uni Kiel bezeichnet in seinem Aufsatz über „Krisenpädagogik“ eine Lebenskrise als einen hervorragenden Auslöser für Sinnfragen (vgl. ADLI-AMINI 1998, S. 31) und konstatiert, „daß das Leben vorwärts gelebt und rückwärts verstanden wird“ (ebd.). Versucht man diesen Gedanken, der Aspekte des wirklichen Lebens mit allgemeinen Sinnfragen verbindet, auf realschulspezifische Unterrichtsziele zu übertragen, so findet man bereits in der ersten Ebene des Lehrplans für die sechsstufige Realschule einen konkreten Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser fordert, dass es für das Hineinwachsen der Schüler in eine Gemeinschaft notwendig ist, „ihre Urteilsfähigkeit weiter zu entwickeln. Sie setzen sich mit Werten, Normen und Vorbildern auseinander und gelangen so zu sittlich guten Orientierungsmaßstäben für ihr Handeln. Vor allem müssen sie die Grundwerte und Grundentscheidungen verstehen lernen und sich zu eigen machen“ (Lehrplan, S. 17).

An Hand ausgewählter Textbeispiele aus Goethes Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers* sollen unter literaturwissenschaftlicher Perspektive verschiedene unterrichtliche Ausgangspunkte für Werthaltungsfragen angesprochen werden, die durchaus in einer achten Jahrgangsstufe thematisierbar sind.

Anders als bei dieser vorrangig literaturwissenschaftlich ausgerichteten und rezeptionsorientierten Vorgehensweise ist eine literaturdidaktische Fokussierung dort angebracht, wo sich vor allem kreative Arbeitsweisen in Verbindung mit Handlungs- und/oder Produktionsorientierung als Lernziele anbieten. In diesem Zusammenhang werden auch konkrete Vorschläge zur Methode möglich. Im Mittelpunkt steht hier deshalb neben dem abschließenden Unterrichtsbeispiel zu dem Text *Spaghetti für zwei* vor allem die Darstellung eines „Märchen-Projekts“ in einer 5. Jahrgangsstufe. Denn der kreative Umgang mit Märchen zeigt, „dass in der Erzählung die 'Sprache der Seele' entdeckt und ein Stück der eigenen Lebenserfahrung erkennbar wird“ (RASKE 1998, S. 105). Gezeigt wird an Hand dieses Projekts, wie die Werte-Thematik mittels verschiedener integrativer, aber auch fächerübergreifender Verknüpfungen in einer längeren Unterrichtssequenz variantenreich anwendbar ist.

## 2. Was „sind“ Werte?

Im allgemeinen Verständnis sind Werte die „Hochschätzung von Sachverhalten, Dingen und Menschen“ (KATZENBERGER 2002, S.90). Allerdings verbergen sich hinter dieser zunächst recht einfachen Begriffsdarstellung äußerst komplexe Problemfelder, mit deren Lösung sich zahlreiche Wissenschaften befassen. Neben Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Theologie, Soziologie und Ökonomik fühlen sich zunehmend auch andere, früher unbeteiligte Disziplinen gefordert. Man denke hier beispielsweise an die in der Medizin (mittlerweile nicht nur theoretisch) möglichen Eingriffe in die Grundlagen des Humangenetischen durch das Klonen von Menschen oder die Stammzellentherapie, so dass im Zusammenhang mit der Wertethematik ganz neue Fragen in diesen Bereichen für die Verantwortlichen entstehen. Aber auch das schulische Sozialgefüge wirft aus vielerlei Gründen mehr denn je zahlreiche Wertfragen auf, so dass - wie im Verlauf dieser Arbeit am Beispiel der Literaturdidaktik zu zeigen sein wird - auch die einzelnen Fachdidaktiken gefordert sind.

### 2.1 Leistungsmerkmale von Werten als definitorische Basis

#### 2.1.1 Kognition und Emotion als Konstituenten

Das Wort „Wert“ hängt sprachgeschichtlich zusammen mit dem mittelhochdeutschen `wert` und gehört möglicherweise zu der unter `werden` behandelten indogermanischen Wortgruppe. Es hätte in diesem Fall die Bedeutung „gegen etwas gewendet sein“, „einen Gegenwert haben“. Sicher ist mit ihm eng verwandt das Wort „Würde“ in der Bedeutung „Achtung gebietender Wert, der einem Menschen innewohnt“.<sup>1</sup>

„Wert ist ein Modewort, das für ganz verschiedene Dinge gebraucht wird. Hauptsächlich für Güter, die den Menschen etwas wert sind. Das können materielle Güter sein wie Besitz, Leben, Gesundheit oder geistige Güter wie Wissen, Moral, Recht, Religion, Kunst. Man spricht von 'Grundwerten' und zählt dazu Institutionen wie Ehe und Familie, soziale Marktwirtschaft, Demokratie und Rechtsstaat. Man spricht auch von 'ewigen Werten' und meint damit unvergängliche Ideen wie die des Wahren, Guten und Schönen. Man spricht von 'Werten und Normen' und denkt dabei an etwas, das sein soll, an Grundsätze und Ideale, an gute Zwecke, Ziele oder ähnliches. Die Welt der Menschen ist voll von Gütern, Institutionen, Ideen, Idealen und Zwecken aller Art, die ungenau auch Werte genannt werden“ (BREZINKA

---

<sup>1</sup> Vgl. DUDEN „Etymologie“: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, S. 809 und S. 819

1993, S. 53). Wolfgang Brezinka geht hier davon aus, dass Werte relativ abstrakte und generalisierbare Begriffe sind. Dabei nennt er materielle Werte (Güter) in einem Zusammenhang mit der Wertschätzung von Institutionen (Ehe) und Einstellungen (Moral). Er übersieht allerdings dabei, dass gerade Einstellungen<sup>2</sup> im Zusammenhang mit spezifischen Situationen zu sehen sind und sich darum weniger als Basis für übergreifende Gesetzmäßigkeiten im Bezug auf Werthaltungen eignen. Ein Werte-Konzept muss daher weiter differenziert dargestellt werden.

Bezieht man an dieser Stelle eine soziologische Sichtweise mit ein, so erhält die Perspektive bzw. der Umgang eines Individuums im Zusammenhang mit einem oder mehreren Werten eine besondere Bedeutung und man spricht von der 'Wertorientierung' eines Menschen. In der Verhaltenstheorie wird dieser Begriff definiert als „das sinnvolle Sichzurechtfinden in der Wirklichkeit in räumlicher, zeitlicher, sozialer oder weltanschaulicher Ausrichtung“ (HENZ 1980, S.109).

Demnach werden unter „Werten (...) bestimmte Vorstellungen verstanden, die einer Gesellschaft im ganzen mehr oder weniger bewusst zu eigen sind und die das Verhalten in gewissem Ausmaß bestimmen“ (KÖNIG 1962, S. 42).

Damit ist gemeint, dass ein jeder Wert in Anlehnung an gewachsene gesellschaftliche Regularien oder Institutionalisierungen gewissermaßen mit bewährten, objektivierten Merkmalskriterien ausgestattet wird. Fairness zum Beispiel ist in der Schule, bei der Arbeit, im Sport, in der Familie oder im Kontakt zu Freunden ein Wert, der mit ganz bestimmten Erwartungshaltungen und Verhaltensweisen gekoppelt ist, die der großen Mehrheit der Bevölkerung bekannt und damit kognitiv abrufbar sind. Würde man z.B. einen Jugendlichen fragen, was er unter dem Begriff 'fair' im Zusammenhang mit einem Fußballspiel oder einer anderen Sportart versteht, so bekäme man sicherlich ohne große Vorbemerkungen durchweg anschauliche und eindeutige Beispiele, die diesen Begriff „fair“ als einen im Bewusstsein kognitiv gefestigten Wert verdeutlichen. Anders ist es, wenn es um faires oder unfaires Verhalten in einer konkreten Spiel- oder Wettkampfsituation geht; hier erfolgt die Entscheidung für die eine oder die andere Verhaltensweise weniger kognitiv, sondern eher situationsabhängig spontan und emotional.

Komplizierter wird es, wenn man den Begriff der 'Fairness' gezielt auf konkrete Rede- oder Gesprächssituationen im Deutschunterricht bezieht. Denn hier sind im Vorfeld zunächst klar manifestierte Regeln mit der Klasse abzuklären, da Empathievermögen und Ambiguitätstoleranz der Jugendlichen in der Regel unterschiedlich ausgeprägt sind und in einer

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu die schematische Darstellung von 'Einstellungen' (Haltungen), die nach dem Modell von C. I. Hovland aus Affekten, Erkenntnissen und Verhaltensweisen entstehen; zu finden in dem Aufsatz von Ludwig Bittlinger: Die Zielklasse „Werten“ im Lehrplan – ein Vorschlag zu ihrer Weiterentwicklung, S. 94 f. In: Unterrichtsplanung durch Lernziele, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik, Donauwörth. o. J.

komplexen kommunikativen Situation unterschiedliche Reaktionen der Schüler vielschichtige metasprachliche Auswirkungen nach sich ziehen.

Entwicklungspsychologische, soziale und viele andere Faktoren können also im Entscheidungsmoment, 'fair' oder 'unfair' zu sein, Einfluss ausüben auf das Verhalten des Einzelnen. Das bedeutet, dass spezifische Erwartungs- und Verhaltensparadigmen im Zusammenhang mit dem Begriff der Fairness zwar in fast jedem von uns kognitiv verankert sind, jedoch in der Einzelsituation<sup>3</sup> auf Grund spontaner Emotionalität unter Umständen gegensätzlich durchgeführt werden.

Ein ähnlicher gedanklicher Ansatz wird von Siegfried J. Schmidt vertreten; er bezeichnet Werte als „emotional besetzte kognitive Konstrukte, die im Individuum im Verlauf seiner Sozialisationsgeschichte als Handlungsorientierungen interaktiv und kommunikativ entstehen und zwar auf der Grundlage biologischer und sozialer Erfahrungen und in Relation zu individuellen und sozialen Bedürfnissen und Interessen“ (SCHMIDT 1984, S. 241). Werte konstituieren sich demnach in einem Spannungsfeld aus Emotion und Kognition als eine „zentrale dynamische Größe innerhalb des kognitiv-affektiven Systems einer Person“ (KMIECIAK 1976, S.43). Deutlich kommt bei Kmiecjak neben dieser individuellen auch die gesellschaftliche Funktion zum Ausdruck, wenn er Werte bezeichnet als „ein kulturell- und sozialdeterminiertes (und geltendes), dynamisches, ichzentrales, selbstkonstituiertes Ordnungskonzept, als Orientierungsleitlinie“ (ebd., S.150).

### 2.1.2 Wertlehre durch Wertkategorien

Die im folgenden Kapitel dargestellten Wertkategorien beziehen sich auf die von Nicolai Hartmann als „Werttafeln“ bezeichneten Aspekte.<sup>4</sup>

Hartmann entwickelt seine Werttafel ausgehend von der Basis allgemeiner Aspekte des sittlichen und ethischen Bewusstseins. Dabei kommt er allerdings zu der Feststellung: „Nicht nur die Ethik allein hat es mit Werten zu tun“ (HARTMANN 1949, S. 250). Vielmehr ist für ihn

---

<sup>3</sup> Vgl. in Anlehnung an N. Hartmann (siehe Fußnote 4) die Bedeutung des *Wertes der Situation* als einen an Güter gebundenen Wert (In dieser Arbeit in Kap. 2.1.2.1: Die inhaltlichen Grundwerte).

<sup>4</sup> Grundlagenquelle ist die dritte Auflage seines Hauptwerks „Ethik“ aus dem Jahr 1949. Hierbei handelt es sich um eine sehr vielschichtig angelegte Strukturanalyse nahezu aller ethischen Phänomene. Da diese für die Belange dieser Arbeit nur partiell relevant sind, beschränkt sich der Autor auf eine Zusammenschau derjenigen Wertaspekte, die für die vorzunehmenden literaturdidaktischen Untersuchungen herangezogen werden sollen. Hartmann stellt der Konzeption seiner Werttafel zunächst allgemeine Gesichtspunkte der Wertforschung voran. Dabei erhellt er die Thematik von verschiedenen Seiten durch die Darstellung von Strukturzusammenhängen, die er mittels polarisierender Fragestellungen systematisch analysierend abklärt und verdeutlicht.

das „Ethos des Menschen (...) auf eine Menge von Werten bezogen, die nicht sittliche Werte sind. Moralisches Verhalten ist zwar immer ein Verhalten gegen Personen, aber doch zugleich immer ein Verhalten in bezug auf Wertvolles und Wertwidriges aller Art. Von diesem Gesichtspunkt hatte es schon einen guten Sinn, die Güterlehre in die Ethik einzubeziehen“ (ebd. S. 251). In diesem Verständnis ist die Frage nach einem Wert demnach neben ihrem ethischen Bezug auch immer an etwas Materielles geknüpft.

Mit Blickrichtung auf die nachfolgend geplante Fokussierung möglicher literaturdidaktischer Wertaspekte erscheint dieser gedankliche Ausgangspunkt aus zwei Gründen als geeignet: Einmal bietet ein dichotomischer Ansatz auf der Basis zweier offensichtlich kontrastiver Begriffe (Materielles<sup>5</sup> = Konkretes versus Ethisches = Abstraktes) die Möglichkeit einer besonders anschaulichen Vergleichbarkeit.

Zudem ist gerade der Aspekt des Materiellen ein bedeutsamer Faktor, da er im Zusammenhang mit Werthaltungen bei Jugendlichen einen sehr hohen Stellenwert einnimmt.

### 2.1.2.1 Die inhaltlichen Grundwerte

Hartmann unterscheidet in seiner Werttafel von den sittlichen Grundwerten und den speziellen sittlichen Werten zunächst die inhaltlichen Grundwerte. In dieser ersten Wertkategorie sind die dem Subjekt anhaftenden Werte von denjenigen zu unterscheiden, die an rein Materielles gebunden sind.

#### *An das Subjekt gebundene Werte*

*Wert des Lebens:* Zu den an den Menschen gebundenen Werten gehört an erster Stelle der Wert des Lebens, da als Voraussetzung für eine Wertfrage „Lebenskraft und Lebensnähe (...) tief im Naturhaften verwurzelt“ sind (HARTMANN 1949, S. 340).

*Wert des Bewusstseins:* Daraus entwickelt sich der Wert des Bewusstseins, denn „nur was ins Licht des Bewusstseins tritt, wird geistiges Eigentum des Menschen“ (ebd., S. 343).

*Wert der Tätigkeit:* Beim Wert der Tätigkeit liegt die Frage nach dem Problemansatz in der terminologischen Polarisierung, denn „hier steht der Tätigkeit (...) die Passivität gegenüber“ (ebd., S. 345).

*Wert des Leidens:* Der Wert des Leidens lässt sich an seiner Prozesshaftigkeit messen: „Der Leidensfähige (...) erstarkt im Leiden“ (ebd., S. 347).

*Wert der Kraft:* In engem Zusammenhang damit steht der Wert der Kraft: „Am sichtbarsten (...) ist der Eigenwert der Kraft am Willen, am Entschluß“ (ebd., S. 349).

---

<sup>5</sup> Hartmann spricht hier von „Güterwerten“ (vgl. HARTMANN, S. 251)

*Wert der Willensfreiheit:* Mit der Entwicklung des eigenen Willen wiederum ist der Wert der Willensfreiheit verbunden, „denn im tiefen Ringen des menschlichen Gedankens um den metaphysischen Erweis der Willensfreiheit dokumentiert sich ihr Wert“ (ebd., S.352).

*Wert der Vorsehung:* Der Wert der Vorsehung konstituiert sich aus dem Bewusstsein der Polarisierung zwischen Vorsehung und gedanklicher Statik: „Das Gegenstück der Vorsehung ist das Hängenbleiben des Gedankens an der Gegenwart und am Fertigen“ (ebd., S. 355).

*Wert der Zwecktätigkeit:* Die Bedeutung der Zielstrebigkeit einer Handlung oder Entwicklung kommt im letzten am Subjekt ausgerichteten Wert zum Ausdruck, nämlich dem Wert der Zwecktätigkeit, denn der „Mensch ist das einzige Wesen, an dem wir die Macht der Teleologie wirklich kennen“ (ebd., S. 358).

### *An Güter gebundene Werte*

Zwei vom Grundsatz her unterschiedliche Auffassungen treffen hier in der Diskussion aufeinander: Einmal die Theorie, „daß die ethischen Werte überhaupt in der Gütertafel aufgehen“ (HARTMANN 1949, S. 361) kontrastiert durch Kant, der „die Güterlehre überhaupt aus der Ethik zu verdrängen“ (ebd., S. 361) versucht. Da sich der Alltag der heutigen Jugendlichen sehr stark an Dingen des materiellen Lebens orientiert, werden die weiteren Überlegungen in Anlehnung an das Werteverständnis von Nicolai Hartmann erfolgen, der diesbezüglich m. E. den realistischeren Ansatz vertritt, denn Güterwerte sind für ihn „nicht sittliche, wohl aber sittlich relevante Werte“ (ebd., S. 361).

In diesem Zusammenhang werden vor allem drei Güterwerte unterschieden:

*Wert der Situation:* Zunächst der Wert der Situation als vorrangig neutraler Wert, dessen Besonderheit über das Bewusstsein unzähliger Einzelsituationen darin begründet liegt, „daß sie den Menschen erst vor seine Aufgaben stellen, seine Stellungnahme herausfordern, seiner Entscheidungen harren“ (ebd., S. 363).

*Wert der Macht:* Daneben der Wert der Macht, der als eine Art Unwert verdeutlichen soll, „daß große Machtstellung den Sinn verwirrt, das Werturteil verfälscht“ (ebd., S. 365).

*Wert des Glücks:* Und schließlich der sehr positiv dargestellte Wert des Glücks, der hier noch einmal ganz dezidiert auf den Zusammenhang der sittlichen Werte und der Güterwerte hinweist: „Auf den Güterwert des Glücks sind zentrale sittliche Werte fundiert“ (ebd., S. 367).

#### 2.1.2.2 Die sittlichen Grundwerte

Ein „Spezifikum der sittlichen Werte ist (...) ihre Bezogenheit auf Freiheit“ (Hartmann 1949, S. 371). Gemeint ist damit die sittliche Gesamteinstellung, die vielfältige Einzelentscheidungen in einem bestimmten Rahmen zulässt.

*Das Gute:* Übergreifender Wert ist hier das Gute: „Das Gute läßt unbegrenzten Spielraum für spezielle sittliche Werte“ (ebd., S.390).

*Das Edle:* Diesem Wert nachgeordnet und - wie man sieht - für die vorgesehenen Untersuchungen im schulischen Bereich nur eingeschränkt anwendbar erscheint das Edle: „Das Edle ist nicht jedermanns Sache wie das Gute. Es richtet sich (...) nur an diejenigen, die in der Tendenz schon irgendwie ´moralisch voraus´ sind“ (ebd., S. 392).

*Die Fülle:* Daneben steht der Wert der Fülle, der ähnlich wie das Gute einen Entscheidungsspielraum zur Disposition stellt: „Die Aufgabe, die in ihm liegt, ist die Vereinigung der Werttendenzen angesichts der Mannigfaltigkeit und Größe der jeweils sichtbaren Wertdifferenzierung“ (ebd., S. 402).

*Die Reinheit:* Letzter Wert aus der Gruppe der sittlichen Grundwerte ist der der Reinheit. Sie „schließt alles von sich aus, was gegen einen Wert verstößt“ (ebd., S. 407) und erhebt damit einen umfassenden Anspruch, der andere Werte umfasst.

### 2.1.2.3 Spezielle sittliche Werte

*Gerechtigkeit:* Zentrale Bedeutung in dieser Wertgruppe wird der Gerechtigkeit zugeteilt: „Der erste (...) Sinn der Gerechtigkeit ist die dem Egoismus des Einzelnen entgegenlaufende Tendenz“ (HARTMANN 1949, S. 419). Mit der etwas indifferenten Formulierung „entgegenlaufende Tendenz“ war im Verständnis des antiken Menschen zunächst nicht viel mehr als eine moderat altruistisch geprägte Form von Egoismus gemeint, indem man „Gleiches den Gleichen“ (ebd., S. 419) zugestand. Erst durch den Einfluss des Christentums kam es zu einer Erweiterung im Sinne von: „gleiches Recht für Alle“ (ebd., S. 419).

*Weisheit:* Anthropologische Bezüge zu diesem Wert finden ihren Ausgangspunkt im Sokratischen Verständnis von Weisheit, das eine besondere Einstellung des Menschen voraussetzt und untrennbar verbunden ist mit den Begriffen der Bescheidenheit und der Selbsterkenntnis: „Der Gesinnungswert der Weisheit ist eine besondere Art Einstellung des Menschen auf das Leben überhaupt, das eigene sowohl wie das fremde“ (ebd., S. 428).

*Tapferkeit:* Während die Weisheit das ethisch-moralische Gesinnungspotenzial des Menschen fordert, ist im Gegensatz dazu „dieser Wert ein allgemeinerer“ (ebd., S. 433), der vor allem nicht selten durch bestimmte Verhaltensweisen oder Handlungen Außenwirkung erhält: „Die Weisheit ist ein Wert der führenden Instanz im Menschen, die Tapferkeit ein solcher der ausführenden“ (ebd., S. 433).

*Beherrschung:* „Nicht um Besinnlichkeit handelt es sich, sondern um den Wert des seelischen Maßes (...) um die Eindämmung alles zerstörend Unmäßigen und um die moralische Kraft der Beherrschung“ (ebd., S. 435). Damit wird dieser Begriff in seiner

Werthaftigkeit von einer scheinbar bloßen Unterdrückung des Naturhaften gelöst und dadurch positiv besetzt, dass ein Bewusstsein im Vordergrund steht, das über die vom eigenen Ich verfügbaren Instanzen hinaus besteht.

#### 2.1.2.4 Werte der menschlichen Nähe

Die folgenden Werte lassen sich zusammenfassen als Werte der menschlichen Nähe mit der Gemeinsamkeit, dass stets die Zielrichtung vom eigenen Ich weg auf das unmittelbare menschliche Umgebungsfeld gerichtet ist.

*Nächstenliebe:* Ganz deutlich wird diese Perspektive beim Wert der Nächstenliebe: „Nächstenliebe ist primär die Richtung auf den Nächsten, den Anderen, und zwar die positive, bejahende Richtung, die Gewichtsverlagerung vom Ich auf das Du“ (ebd., S. 450).

*Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit:* Voraussetzung für wahrhaftes Verhalten ist die interpersonelle Balance zwischen gesprochenem Wort und der dazugehörenden ausgeführten Handlung: „Wahrhaftigkeit ist die Übereinstimmung der Rede mit dem Gedanken“ (ebd., S. 461).

*Zuverlässigkeit und Treue:* In weiterer Konsequenz finden sich demnach Zuverlässigkeit und Treue. Denn erst wenn das kognitiv Geplante auch in verantwortbare Handlung umgesetzt ist, gewinnt es an Wert für den Einzelnen und seine ihn umgebenden Mitmenschen: „Der Zuverlässige steht mit der Tat ein für das gegebene Wort, der Wahrhaftige mit dem Wort für die gegebene Tatsache (so wie er sie versteht)“ (ebd., S. 464).

*Vertrauen und Glaube:* „Alles Vertrauen und aller Glaube ist ein Wagnis, es gehört immer ein Bruchteil sittlichen Mutes und seelischer Kraft dazu“ (ebd., S. 469). „Voll wird der Wert des Vertrauens erst in der Gegenseitigkeit“ (ebd., S. 473).

*Bescheidenheit, Demut, Distanz:* Der Bescheidene ist „derjenige, der in seinen sittlichen Maßstäben hoch greift, dessen Vergleichspunkte ausgesprochen über ihm liegen“ (ebd., S. 475).

*Werte des äußeren Umgangs:* Auch wenn hier kein konkreter Wertebegriff festgelegt wird und es sich damit nicht um Gesinnungswerte im bisherigen Verständnis handelt, ist dennoch die Außenwirkung des Verhaltens der wesentliche Maßstab: „Die ganze Sphäre des äußeren Umgangs beruht im Grunde auf einem in die Ebene des Alltagslebens übersetzten Vertrauensverhältnis“ (ebd., S. 481).

### 2.1.2.5 Weitere Werte

Diese nun folgenden Werte, mit denen die Werteskala abschließt, sind sowohl bezüglich ihrer Innen- als auch bezüglich ihrer Außenperspektive unterschiedlich, so dass sie keiner gemeinsamen Gruppe zuordenbar sind.

*Fernstenliebe:* „Nicht dem Nächsten, sondern dem Besten soll die Kraft zugute kommen, der sie fruchtbar weiterträgt“ (ebd., S. 491).

*Schenkende Tugend:* „Schenkende Tugend ist das Leben der geistigen Fülle“ (ebd., S. 503).

*Persönlichkeit:* „Von allen bisherigen Werten unterscheidet sich der Persönlichkeitswert radikal dadurch, daß er nicht einheitlich für viele Personen bestimmend ist, kein allgemeiner Wert“ (ebd., S. 509).

*Persönliche Liebe:* „Persönliche Liebe ist der Komplementärwert zur Persönlichkeit, die Sinngebung ihres Seins“ (ebd., S. 533).

Versucht man nun eine inhaltliche Analyse der Hartmannschen Wertetafel durchzuführen, so bleibt bezüglich der Genese von Einzelwerten im Individuum festzustellen, dass diese sich nicht eklektisch entwickeln und ausprägen. Sie generieren sich vielmehr in einem sowohl affektiven als auch kognitiven Prozess aus der Wechselwirkung zwischen dem Individuum selbst und den jeweiligen Reiz gebenden Umgebungsparadigmen. Denn die affektiven und kognitiven Prozesse sind nicht voneinander zu trennende Bereiche: „Affektive und kognitive Entwicklung verlaufen *parallel*; sie repräsentieren verschiedene Perspektiven und Kontexte für die Definition der strukturellen Veränderung“ (KOHLBERG 1974, S. 10). Damit ist zwar jeder der o. g. Einzelwerte als definitorische Basis und Diskussionsgrundlage geeignet, nicht jedoch als generalisierbares und uneingeschränkt übertragbares Paradigma. Unter Werten und daraus resultierenden Werthaltungen sollten wir demnach nur Vorzugstendenzen und Orientierungsleitlinien verstehen, die dem Umgang mit Kontingenz dienen, so dass Werte letztendlich dem Einzelnen helfen, Verhaltensweisen, Ereignisse oder Menschen auszuwählen oder zu bewerten. In ihrer gesellschaftlichen Funktion geben sie für alle Individuen motivationale Ziele und Prinzipien, die durch das Leben führen.

### 2.1.3 Werte als Schlüssel zum Verständnis von Verhaltensweisen

Ein Blick auf die in einem Kulturkreis repräsentativen Werte und Werthaltungen verdeutlicht, dass eine jede Gemeinschaft, die sich durch bestimmte gemeinsame Parameter konstituiert, über einige prägnante Werteprioritäten verfügt. Diese Tatsache bietet für eine empirische Untersuchung einen pragmatischen Ansatz, da auf Grund der Beschreibbarkeit und damit

auch der Vergleichbarkeit der verschiedenen Werteprioritäten nicht nur gemeinsame wie auch kontrastive Wertemerkmale dokumentierbar werden, sondern der Wertebegriff als Terminus auch eine definitorische Abgrenzung ermöglicht.

Werte können in diesem Zusammenhang herangezogen werden, um Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen und subkulturellen Gruppierungen (z.B. unterschiedliche Cliques bzw. Jugendgruppen) einer Gesellschaft zu konkretisieren. Zudem stehen die unterschiedlichen Erscheinungsformen individueller Werthaltungen in einem direkten Zusammenhang mit den zentralen Zielen eines jeden einzelnen Menschen. Die Beziehungen der kulturellen Werte müssen allerdings nicht zwingend dieselben sein wie diejenigen der individuellen Werte. Da sich also die Beziehungen unter den Werteprioritäten auf den beiden Ebenen unterscheiden können, muss angenommen werden, dass die konstituierenden Faktoren, welche hinter den Werten stehen und diese organisieren, auch verschieden sind. Die kulturellen Dimensionen müssen von jenen Wertebeziehungen abgeleitet werden, welche die kulturelle Gruppe charakterisieren. Dies ist nur möglich, wenn die kulturelle Gruppe die Untersuchungseinheit darstellt und nicht die einzelnen Individuen.

Nach außen wird diese enge Beziehung deutlich durch entsprechende Verhaltensweisen des Menschen in bestimmten Situationen. Die individuellen Werte werden direkt beeinflusst durch die alltäglichen Erfahrungen des Einzelnen in seinem sich ständig verändernden ökologischen und sozio-kulturellen Umfeld. Sie dienen deshalb gerade bei Jugendlichen als Indikatoren für Wandlungsprozesse und eignen sich somit sehr gut dafür, prozessual ablaufende Veränderungen sozio-kultureller und individueller Art zu dokumentieren.

Anschaulich wird diese Beeinflussbarkeit am Beispiel der Wirkung von Werbeanzeigen auf den Menschen, besonders auf den jungen Menschen. Werbeanzeigen lassen sich in der Regel in zwei Inhalts- bzw. Informationskomplexe untergliedern: die thematischen und die unthematischen Informationen (vgl. EUCKER/KÄMPF-JANSEN 1973, S. 11 ff.). Während sich die thematischen Informationen (Bild- und Textangaben, die sich direkt auf das angebotene Produkt und dessen Verwendbarkeit beziehen) bei einem großen Teil der Werbeanzeigen auf ein Minimum beschränken, überwiegen meist die unthematischen Informationen, die auch als emotionale, suggestive, überredende oder motivierende Werbung bezeichnet werden kann. Interessant im Zusammenhang mit der Wertethematik ist die Tatsache, dass die unthematischen Informationen zwar keine Auskünfte über die jeweiligen Produkteigenschaften geben, dass sie aber Assoziationen zu bestimmten Werten (z.B. Macht, Glück, Stärke, Liebe, Persönlichkeit) herstellen und damit gerade bei „suchenden“ jungen Menschen eine breite Angriffsfläche bieten. Häufig wird eine Eigenschaft des Produkts

herausgegriffen und zum Ausgangspunkt einer Assoziationskette gemacht: An die Produkteigenschaft wird quasi metaphorisch ein emotionaler oder vitaler Wert geknüpft, der einen anderen Erlebnisbereich eröffnet. Mit Hilfe der Assoziationskette Produkt – Produkteigenschaft/Wert – Wunschziel gibt die Werbung vor, über das jeweilige Produkt Aussagen zu machen. In Wirklichkeit sind allerdings Werte und Wunschziele Kommunikationsgegenstand, so dass das Produkt in der Vorstellung des potenziellen Käufers zum Symbol und Instrument persönlicher und sozialer Zielwerte wird (vgl. GIRSCHNER-WOLDT 1972, S. 109). Mit dem in der Werbung beliebten und auch bewährten stilistischen Mittel der Wiederholung<sup>6</sup> setzen sich dann Botschaften bestimmter Werbeaussagen gegen andere weniger nachdrückliche Botschaften durch und manifestieren sich im Bewusstsein des Jugendlichen als Werte.

#### 2.1.4 Abgrenzung: Werte und Normen

Da bei der Diskussion um den Wertebegriff meist auch Normen eine Rolle spielen, ist es für das weitere Verständnis sinnvoll, eventuelle Abhängigkeiten und Gemeinsamkeiten, aber auch abgrenzende Kriterien zwischen den beiden Termini aufzuzeigen.

Nach Henz findet sich zwischen beiden Begriffen eine Gemeinsamkeit und damit auch eine gegenseitige Abhängigkeit darin, dass „Werte als verbindendes Element“ (HENZ 1980, S. 106) zu Normen zu sehen sind. Diese Verbindung ist zu spannen „zwischen den sozialen und kulturellen Systemen. Normen sind jedoch primär sozial. Sie haben regulierende Bedeutung für soziale Prozesse und Beziehungen, doch sie beinhalten nicht Prinzipien“ (PARSONS 1975, S. 34).

Konkreter fasst sich Gerhard Pieper, wenn er Normen als Regeln, Gebote, Verbote und Vorschriften bezeichnet, die dem Menschen für das Zusammenleben mit anderen Menschen eine Orientierung geben. „Im Einzelnen lassen sich unterscheiden: sittliche, ästhetische, logische, juristische und technische Normen“ (PIEPER 2001, S. 11). An zwei Beispielen wird verdeutlicht, dass Normen als eine Art Schutzhülle für einen oder mehrere Werte fungieren: In dem Gebot „Du sollst nicht stehlen!“ steckt eine uralte, tradierte Norm – nicht stehlen. In dieser Norm enthalten ist der Wert des Eigentums. Oder: „Du sollst nicht töten!“ Diese Norm impliziert mehrere Werte: z.B. Friedfertigkeit, Gewaltlosigkeit, Menschenwürde, Toleranz (vgl. PIEPER, S. 11).

---

<sup>6</sup> „Der oberste Grundsatz und das am meisten angewandte sprachliche Mittel der Werbung ist die Wiederholung“ (SOWINSKI 1979, S. 121 f.).

Mit Normen wird jeder Einzelne im Rahmen des Institutionensystems insofern konfrontiert, „als er immer Inhaber sozialer Positionen und Rollen<sup>7</sup> ist, die Typen von Handlungen darstellen“ (BAUMANN 1987, S. 45) und das „konkrete (Rollen-)verhalten des Individuums“ (HENZ 1980, S. 107) bestimmen. Die sozialen Institutionen einer Gesellschaft drücken die kulturellen Werteprioritäten durch ihre Ziele und Vorgehensweisen aus. Besonders die Institution Schule setzt hier in erster Linie durch Schulgesetze, wie das Erziehungs- und Unterrichtsgesetz, die Schulordnung und die interne Hausordnung einen mehr oder weniger reglementierenden Normenrahmen, in dem sich der Jugendliche im Laufe seiner schulischen und persönlichen Entwicklung zu bewähren hat, so dass „Normen in der Regel unmittelbar Druck ausüben, da sie durch Strafen und Belohnungen sanktioniert sind“ (ebd., S. 107). Konkret wird dies im jeweiligen Fachunterricht. So sind beispielsweise organisierte Schreibaufgaben im Deutschunterricht, die zu einer Leistungsmessung führen sollen, in der Regel an bestimmte Normen (z.B. Zeitrahmen, Adressatenbezug) gebunden, die die Schüler als Rahmenvorgabe erhalten.

Im Gegensatz zu den Normen lassen sich nach G. Harecker Werte in einem Kriterienkatalog zusammenfassen, dessen Gemeinsamkeit darin besteht, dass alle sieben genannten Merkmale den Vorgang des Bewertens beschreiben (vgl. HARECKER 1991, S.58 f.):

1. *Freie Wählbarkeit*: Etwas kann nur dann einen wirklichen Wert darstellen, wenn es vom Menschen frei gewählt werden kann.
2. *Auswahlmöglichkeit*: Ein Wert ist dann gegeben, wenn eine oder mehrere Alternativen zur Disposition stehen.
3. *Auswahl nach Abwägen der Konsequenzen*: Ein Wert kann sich nur dann ergeben, wenn die Tragweite der Alternativen und die Folgen der Wahl bedacht sind.
4. *Hochschätzen*: Die Entscheidung für eine der zur Disposition stehenden Alternativen ist das Resultat einer gern getroffenen Wahl.
5. *Bejahen*: Wer sich mit der getroffenen Wahl identifiziert, ist bereit, sich offen für diese Entscheidung zu bekennen, sich dafür einzusetzen.

<sup>7</sup> Die Unterscheidung von Norm und Rolle lässt sich mittels einer Gegenüberstellung einiger wesentlicher Merkmalskriterien darstellen (vgl. LAUTMANN 1969, S. 75 ff.):

<b>Norm</b>	* ist allgemein	<b>Rolle</b>	* ist speziell
	* betrifft alle Mitglieder einer Gruppe		* nur an Positionsinhaber und deren Interaktionspartner adressiert
	* abstrahiert von Positionen		* konkretisiert Positionen
	* sanktionierende Funktion		* sanktionierend bei Normabweichung

6. *Nach dem Wert handeln*: Werte geben dem individuellen Leben eine Richtung, an der man sich orientiert.
7. *Wiederholen*: Wenn etwas die Stufe eines Wertes erreicht hat, wird es in verschiedenen Lebenssituationen wieder erscheinen.

Damit wird zunächst noch einmal der Unterschied zu Normen deutlich, die „immer auch einen Aufforderungsaspekt (der mit ihrem Verallgemeinerungscharakter zusammenhängen dürfte)“ enthalten (SCHMIDT 1984, S. 241). Im Gegensatz zu den Werten, die man eben 'frei wählen', 'bejahen', 'schätzen', 'verteidigen' oder 'verkörpern' kann, gilt für Normen eine kategoriale Akzeptanz oder Ablehnung. Man kann diese entweder 'einhalten' oder 'verletzen', 'respektieren' oder aber 'despektierlich behandeln'.

Aber es wird auch die Interdependenz von Werten und Normen deutlich: Normen entwickeln sich in Form von Geboten, Verboten und Pflichten aus den Leistungen sozialer, kultureller, religiöser Gemeinschaften und Institutionen. Und diese Entwicklung erfolgt auf der Basis von gelebten Wertorientierungen, Wertsetzungen und Werthaltungen: „Werte sind somit Voraussetzungen und Grundlagen sozialer Normen einer Gesellschaft und prägen damit die Leitbilder des allgemein Erstrebenswerten oder Abzulehnenden“ (SCHRÖDER 2001, S. 384).

Dies trifft in der Schule ähnlich wie im Alltagsleben vor allem für die „unteren, regulierenden Normen (...) (z.B. das Rechtsfahrgebot im Straßenverkehr“ (HENZ 1980, S. 105) zu. Normen werden also in vielen Zusammenhängen als erwünschte Verhaltensweisen und Erwartungsmuster sowohl an den Erwachsenen als auch an den Jugendlichen herangetragen und finden ihren Ausdruck in Lob oder Tadel, Erlaubnis oder Verbot und letztendlich in den Zensuren. Auch oder gerade im schulischen Bereich sind Normen deshalb nicht zu umgehen, denn „Schulunterrichtsstunden dienen auch mit Hilfe der in ihr vorgezeichneten Zeitdisziplin dem Aufbau von Umgangsformen mit der Welt, die universalen Normen genügen und vom Sog des einzelnen, des Zufalls befreien“ (RUMPF 1996, S. 478). Normen sind in diesem Verständnis wichtige Bindeglieder zwischen Individuum und Gesellschaft, die nicht unwesentlich über schulische Verfahrens- und Verhaltensweisen entwickelt werden.

Auf unsere Gesellschaftsstruktur übertragen heißt dies: Individuen bewegen sich in unterschiedlichen sozialen Gruppierungen und Gefügen, wo ihnen auch jeweils unterschiedliche Rollen zukommen (z.B.: ein Jugendlicher in seiner Rolle als Schüler in einer Schulklasse – derselbe Jugendliche in der Rolle des Mannschaftsführers in einer Fußballmannschaft). Für jeden Einzelnen gilt, diese Rollen, die auf Grund bestimmter gruppenspezifischer Normen mit entsprechenden Erwartungen verbunden sind, situationsspezifisch bestmöglich zu erfül-

len. Dies erfolgt durch einen Abgleich der gruppenspezifischen Normen mit den individuellen bzw. gruppenspezifischen Werten und den daran gekoppelten Verhaltensweisen.

Als positiver Rollenträger sollte man folglich über normfähige Werte verfügen, die im besten Fall für alle Mitglieder einer sozialen Gruppe oder Gesellschaft verallgemeinerbar sind und für möglichst alle im Rahmen ihrer sozio-kulturellen Traditionen konsensfähig sind. Damit „stehen Rollen über die Norm in direktem Verhältnis zum Wert“ (SIMON 1978, S. 32).

Die Herausbildung von derartigen normfähigen Werten<sup>8</sup> erfolgt in einem Abgleich interpersoneller Individualität und sozialer Ansprüche, so dass Werte „eine allgemeinere Geltung als Normen“ (HENZ 1980, S. 107) haben. Das individuelle Selbstbewusstsein muss also Kompromisse eingehen, indem es durch gesellschaftliche Normen Einschränkungen erfährt, die in erster Linie kognitiv über das Gewissen reguliert werden.<sup>9</sup> Dabei sind zwei inhaltlich zu differenzierende Formen des Gewissensbegriffs zu unterscheiden: Auf der einen Seite steht das „autoritäre Gewissen“ (HÖFFE 1977, S. 30), das einer nach innen verlegten Autorität (Eltern, Lehrer, öffentliche Institutionen) gerecht zu werden versucht. Über dieses hinaus wirkt das „autonome Gewissen“ (ebd.). Es „ist durch Normen und Werte bestimmt, mit denen der Mensch im Verlauf seiner Entwicklung (Sozialisation) zwar zunächst aufgrund einer Vermittlung durch (elterliche u. a.) Autorität vertraut wird, die sich aber letztlich nicht auf Autorität, sondern auf Vernünftigkeit berufen“ (ebd.). Unter Sozialisation ist hier ein Prozess zu verstehen, „mittels dessen ein mit Verhaltensmöglichkeiten von enormer Variationsbreite geborenes Individuum veranlaßt wird, ein tatsächliches Verhalten zu entwickeln, das sich auf die engere Variationsbreite dessen beschränkt, was für es nach den Standards seiner Gruppe normal ist“ (KOHLBERG 1974, S.51). Diese noch sehr abstrakte Definition wird in ihrer Aussage deutlicher, wenn man die an Habermas ausgerichtete Begriffsbestimmung von Sven Schneider hinzuzieht. Im Zusammenhang mit der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hebt Schneider vor allem treffend hervor, dass diese „mehrdimensional und (...) über verschiedene Sozialisationsagenten“ erfolgt (SCHNEIDER 2000, S. 14). Damit sind vor allem die Familie und die Schule gemeint, die eine intentionale moralische Sozialisation bewirken, indem sie allgemeine Grundwerte zu vermitteln versuchen und damit „zielgerichtet und im Idealfall positiv auf die Entwicklung des Kindes“ einwirken können (ebd.).

---

<sup>8</sup> Um den Rahmen dieser Arbeit überschaubar zu halten, sollen normfähige Werte hier zunächst noch recht allgemein in Anlehnung an den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Bayerischen Realschule als solche Orientierungsmaßstäbe verstanden werden, die für ein friedliches Zusammenleben in unserer Gesellschaft unentbehrlich sind (vgl. Lehrplan der sechsstufigen Realschule in Bayern, S. 17).

<sup>9</sup> An dieser Stelle wird verwiesen auf J. PIAGET und E. ERIKSON, die sich u. a. mit Verhaltensveränderungen bei Jugendlichen befasst haben und festgestellt haben, „daß bei einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung schon das kindliche Gewissen kein schlichtes Abbild elterlicher und anderer Normen ist, sondern einen relativ autonomen Spielraum zwischen Sollen und eigenen Wünschen, eben sein eigenes Wollen, entwickelt.“ (zitiert nach: Rombach, Heinrich (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 1. Freiburg 1977. S. 30.)

Nicht zu unterschätzen sind allerdings die Auswirkungen der 'retroaktiven Sozialisation'<sup>10</sup> auf das Werteverständnis in der Familie, denn es „werden viele Eltern von ihren Kindern veranlaßt, eine liberalere, offenere Haltung einzunehmen und ein eher prinzipiengeleitetes Verhalten durch ein stärker situationell-sensitives zu ersetzen“ (BAACKE 1999, S. 248). Tradierte Werte werden damit aufgeweicht und in Frage gestellt. Die Position der Jugendlichen wird dabei durch Einflüsse aus dem schulischen und privaten Umfeld, aber vor allem auch durch die Medien verstärkt.

## 2.2 Wertpluralismus als Gefahr

### 2.2.1 Semantische Polyvalenz

Umgangssprachlich hat für viele Menschen der Begriff „Wert“ zunächst einmal eine materielle Bedeutung und wird mit Geld in Verbindung gebracht. Wir sprechen zum Beispiel allgemein von einem wertvollen Schmuckstück oder konkret von einem Kunstgegenstand, der eine bestimmte Summe wert ist. Neben den wirtschaftlich-materiellen kann man auch andere klassifizieren: biologisch-medizinische Werte (z.B. Nahrungsversorgung, Medikamente, Gesundheit), psychosomatische Werte (z.B. Lust), geistige oder ästhetische Werte (z.B. das Schöne, das Gute) und religiöse Werte (z.B. der christliche Glaube). Der Wert kann umschrieben werden als das Gute<sup>11</sup>, insofern dieser Wert für den erlebenden und strebenden Menschen eine Bedeutung hat. Diese Bedeutung wohnt dem Gut (einem Ding, einem Lebewesen) inne (z.B. der reinen Luft) oder der Mensch gibt sie ihm (z. B. der Briefmarke). Daneben bezeichnen wir auch die Art und Weise, mit welcher der Mensch auf das ihm entgegenbrachte Gute antwortet, als Wert (z. B. Dankbarkeit). Der Mensch ist grundsätzlich wertempfänglich, er lässt sich ergreifen, begeistern und beglücken. Indem er selbst wertschöpferisch gestaltet, verwirklicht er Werte und erfährt damit selbst eine Wertsteigerung (vgl. BUCHER 1984, S. 13 f.).

Anders lesen sich die Ausführungen des Erziehungswissenschaftlers Brezinka. In seinem Verständnis ist „Wert (...) ein Modewort, das für ganz verschiedene Dinge gebraucht wird. Hauptsächlich für Güter, die den Menschen etwas wert sind. Das können materielle Güter sein wie Besitz, Leben, Gesundheit, oder geistige Güter wie Wissen, Moral, Recht, Religion, Kunst. Man spricht von 'Grundwerten' und zählt dazu Institutionen wie Ehe und Familie, soziale Marktwirtschaft, Demokratie und Rechtsstaat. Man spricht auch von 'ewigen Werten'

---

<sup>10</sup> Vgl. hierzu: - KIEWES, J.: Retroaktive Sozialisation. Einflüsse Jugendlicher auf ihre Eltern. Weinheim 1983.  
- MEAD, M.: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Freiburg 1971.

<sup>11</sup> Vgl. hierzu „Die sittlichen Grundwerte“ in der Wertetafel von N. HARTMANN (2.1.2.2)

und meint damit unvergängliche Ideen wie die des Wahren, Guten und Schönen. Man spricht von 'Werten und Normen' und denkt dabei an etwas, das sein soll, an Grundsätze und Ideale, an gute Zwecke, Ziele oder ähnliches. Die Welt der Menschen ist voll von Gütern, Institutionen, Ideen, Idealen und Zwecken aller Art, die ungenau auch 'Werte' genannt werden.“ Dieser erste doch sehr allgemein gehaltene Versuch einer Begriffsannäherung von BREZINKA (1993, S. 55) macht bereits deutlich, dass zu einem weitreichenderen Verständnis des Wertebegriffs heute eine differenziertere Betrachtungsweise erforderlich ist, als hier abgegeben. Dies verdeutlicht ENGFER (1999, S. 14) unter Bezugnahme auf KÖNIG (1994, S. 219), indem er feststellt, dass „der Wertebegriff (...) heute zunehmend in vielen Reden und Publikationen erklärungslos, inflationär, vage oder aber äußerst divergent benutzt“ wird. Auch wenn in diesem Zusammenhang die Folgerung angebracht erscheint, dass „eine Begriffsklärung im Sinne einer konsensualen Verständigung (...) daher kaum erwartet werden“ kann (ENGFER, S. 15), so werden im Folgenden dennoch einige Bezugssysteme umrissen.

Eine jede fachtheoretische Argumentation erfolgt kommunikativ unter Verwendung der zwischen „Absender“ und „Empfänger“ gebräuchlichen sprachlichen Mittel. Denn ohne Fachsprache wäre keine wissenschaftliche Reflexion, also auch keine literaturdidaktische Theoriebildung möglich. Im Verlauf einer anhaltend diskursiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung etablieren sich bestimmte fachspezifische Grundbegriffe. Damit die unterschiedlichen Standpunkte und Gedankengänge in einem solchen Prozess kompatibel und auf wissenschaftlicher Ebene miteinander vergleichbar bleiben, muss auch eine präzise Verwendung dieser Grundbegriffe gewährleistet sein. Die im Verlauf der folgenden Untersuchung relevanten Begriffe bewegen sich hauptsächlich in den Wortfeldbereichen „Werte“, „Normen“, „Ethik“ und „Moral“. Nicht immer gelingt es in der fachspezifischen Diskussion, diese Begriffe einheitlich zu verwenden und in wirklich sachdienliche Zusammenhänge zu bringen.

Die vielfältigen Wandlungsprozesse in und mit unserer Sprache – sei es durch Entlehnungen oder Adaptionen aus anderen Kulturen oder durch neologistische Auslegungen im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Deutungs- und Deskriptionsversuchen in unserer eigenen Sprache - führen dazu, dass zahlreiche Einzelbegriffe auf ihrer Inhaltsebene überlagert und polyvalent besetzt werden oder in Abwandlung ihrer ursprünglichen Bedeutung mit ganz anderen Inhalten verknüpft werden. Dabei besteht die Gefahr, dass in Ermangelung einer präzisen definitiven Trennschärfe Sprachhülsen besonders im Zusammenhang mit der heute sehr aktuellen Forderung nach einer verstärkten Werteerziehung (vor allem in den Lehrplänen) entstehen, die ihrer eigentlichen Aufgabe, nämlich der klaren Sachdarstellung, nicht mehr entsprechen. Denn „allzu oft lassen sich hinter Forderungen nach mehr Werteerziehung unausgesprochene Wünsche nach der Vermittlung von selektiv

ausgewählten Werten identifizieren, die sich mit partikularen Interessen verbinden“ (SANDER 2000, S. 184f.). Besonders anschaulich lässt sich diese Tendenz am Umgang mit abstrakten Begriffen nachweisen, wenn wir bei der Verwendung derartiger Termini einen ähnlich pragmatisch-reflektorischen Umgang anstreben wie bei konkreten Begriffen. Eine Begründung liegt darin, dass uns bei diesen Wörtern anstelle einer klaren Begriffs- bzw. Gegenstandszuordnung - meist gestützt durch mindestens eine sensorische Empfindung<sup>12</sup> – mehr abstrakte Zuordnungs- und Assoziationskompetenzen abverlangt werden.

In Bezug auf unsere Thematik sind wir demnach zwar vermeintlich freier in der terminologischen Nutzung der Begriffe „Werte“ oder „Normen“, verkennen jedoch nicht selten, dass wir so manches Wort einfach verwenden, ohne auf eine konkrete inhaltliche Auslotung desselben zu achten. Wie sich zeigt, bleibt gerade der Werte-Begriff davon nicht unberührt: „In den modernen Diskussionen über „Wertewandel“ herrscht ein fürchterliches Durcheinander der Begriffe und der Fragestellungen“ (BREZINKA 1986, S. 112). An den zwei folgenden gedanklichen Ansätzen soll diese Problematik kurz verdeutlicht werden:

Zunächst sei hier beispielhaft genannt das Verständnis des Kompositums „Wertewandel“. Wolfgang Brezinka spricht in seiner Frage nach der Bedeutung des Wertewandels ganz unmissverständlich davon, dass man „etwas (vergleicht), wie es früher gewesen ist, mit dem, was es heute ist. Dieses „Etwas“ wird mit dem vieldeutigen Wort „Werte“ bezeichnet“ (ebd., S. 111). Und Brezinka erkennt und unterscheidet hier ganz richtig bereits zwei grundsätzlich unterschiedliche Perspektiven im Bezug auf den Begriff des Wertewandels: Zunächst sieht er einen Wert als etwas, das durch die Menschen beobachtet, beschrieben und erklärt wird. Das Werteerlebnis einzelner Menschen oder Personengruppen wird demnach als Maßstab für beschreibbare Werteveränderungen herangezogen. „Wertewandel bedeutet hier eine Tatsache“ (ebd., S. 111).

Neben dieser deskriptiven Ebene weist Brezinka in Bezug auf die Verwendung des Begriffs Wertewandel auf eine weitere Konnotation hin, die im Gegensatz zum vorher genannten Ansatz deutliche präskriptive Merkmale aufweist und damit auch einen pädagogischen Stellenwert hat: Hier soll Wertewandel dahingehend verstanden werden, dass man nach Wegen und Instrumentarien sucht, die dazu beitragen, die Werte als solche selbst zu verändern. Zudem sollen auch Möglichkeiten gefunden werden, auf den Wandel zu reagieren. Es geht also darum zu klären, „was sich an einzelnen Menschen oder Personengruppen hinsichtlich ihrer Wertungen ändern soll und mit welchen Mitteln das bewirkt werden könnte“ (ebd., S. 111).

---

<sup>12</sup> Z.B.: Stuhl (Begriff) – Holz (Gegenstand /Material) – fühlen (sensorisches Empfinden)

Allein die interpretatorischen Ansätze – hier ausgehend vom deskriptiven Verständnis, dort ausgehend vom präskriptiv – pädagogisierenden Verständnis - machen deutlich, dass der Werte-Begriff in Funktion und Zweck seiner Verwendung sehr unterschiedlich gehandhabt wird.<sup>13</sup>

Das zweite Beispiel in diesem Zusammenhang befasst sich mit dem begrifflichen Kompositum „Werturteil“. Bezug genommen wird auf den breit ausgetragenen „Werturteilsstreit“, der mittels der Kontroverse zwischen Max Weber und G. Schmoller die Diskussion über die Zusammenhänge zwischen Wissenschaft und Wert(urteil)en maßgeblich beeinflusste. Eine Auseinandersetzung, die auf immer breiterer Basis geführt wurde und über die Wissenschaftsansprüche der Soziologie hinaus auch andere namhafte Wissenschaftstheoretiker und Philosophen beeinflusste.

Mit Beginn der sechziger Jahre fand zwischen den Vertretern der neomarxistischen Frankfurter Schule und den Wissenschaftstheoretikern des Kritischen Rationalismus der so genannte Methodenstreit in der Soziologie statt, der auch als Positivismusstreit bekannt wurde: „Der Streit um die Zulässigkeit von Werturteilen ist identisch mit dem sog. jüngeren Methodenstreit der Nationalökonomie, in dem vor allem Max Weber für wertfreie Forschung eintrat, während G. Schmoller (1838-1917) die Unvermeidlichkeit von Werturteilen behauptete“ (KÖNIG 1962, S. 185). Deutlich wird als Diskussionspunkt die Auseinandersetzung um die Methode der Sozialwissenschaften, die zwischen den Wissenschaftstheoretikern des kritischen Rationalismus und Vertretern der neomarxistischen Frankfurter Schule stattfand. Die Thesen des kritischen Rationalismus gaben in den sechziger und siebziger Jahren Anlass zu scharfen theoretischen Auseinandersetzungen unter Philosophen und Soziologen. In diesem Grundsatzdiskurs der deutschen Soziologie, in den als Gegner der kritischen Rationalisten u. a. auch Theodor W. Adorno verwickelt war, ging es demnach vor allem um die Fragen, wie Werte und Normen begründbar sein sollen, wenn doch jede Art von Begründung prinzipiell kritisiert werden kann, und ob Theorie bzw. Gesellschaftstheorie als solche, d. h. als wissenschaftliche Theorie, schon kritisch bzw. gesellschaftskritisch sein muss oder darf (vgl. ebd., S. 184).

Schon diese beiden unterschiedlichen Ansätze im Zusammenhang mit den Werte-Begriffen lassen erkennen, welche semantische Bandbreite hier umspannt wird. Zudem wird deutlich, dass eine jede terminologische Konnotation bereits interpretatorischen Charakter hat und damit einen Teil des inhaltlichen Problemlösungsversuchs darstellt. So stellt Dietmar Mieth, der den menschlichen Wert „als Sinnverhalt des menschlichen Daseins“ (MIETH 1984, S.60)

---

<sup>13</sup> Siehe hierzu z. B. die Unterscheidung zwischen „Wertklärung“ und „Werteerziehung“ in Kapitel 3.3.1.2: „Werteerziehungskonzepte im Vergleich“.

umschreibt, auch ganz zu Recht fest, dass uns unsere Sprache hier gelegentlich im Stich lässt, wenn es darum geht, den Begriff 'Wert' präzise zu fixieren: „Wenn wir z.B. Freiheit und Recht als Sinnverhalte, damit als Wert betrachten, so haben wir wohl ein Wort für die Wertorientierung gegenüber dem Recht, nämlich die Gerechtigkeit, jedoch kein angemessenes Wort für Orientierung und Grundhaltung bezüglich der Freiheit“ (ebd., S. 61). Und Mieth folgert auch richtig weiter, wenn er konstatiert, dass die Mehrdeutigkeit der Sprache ein Grundproblem einer neuen Tugendethik ist. Das Funktionelle unserer Sprache dominiert in der Beschreibung und Festlegung von Verhaltensregeln. Da die Tugend aber als eine im Handeln ausgewiesene Wertorientierung und keine Verhaltensregel ist, bleibt uns unsere Sprache hier etwas schuldig (vgl. ebd.).

### 2.2.2 Wertebegriff nicht axiologisch

Ausgangspunkt für die nachfolgenden Überlegungen sind feststellbare Veränderungen in unserer Gesellschaft, die sich auch nachhaltig im Auftreten, im Verhalten und in den Zielsetzungen der Heranwachsenden zeigen. Wer sich intensiv mit diesen veränderten Erscheinungsformen beschäftigt, der wird sich hinsichtlich der Lebensorganisation der Jugendlichen u. a. auch mit deren Werten und Werthaltungen zu befassen haben, aber auch der Frage nachgehen müssen, welche Gemeinsamkeiten die junge Generation diesbezüglich mit den erwachsenen „Vorbildern“ verbindet. Denn mehr denn je stehen in unserem Lebensalltag viele religiöse, moralische, ethische und kulturelle Werthaltungen in Form von Ideologien, Lebenseinstellungen oder Glaubenshaltungen gleichberechtigt nebeneinander, die sich gegenseitig verstärken, aber auch aufheben können.

Wie H. Kupfer (1990) feststellt, ist ein Wert für den Jugendlichen „gegenwärtig nicht mehr ein Maßstab, der durch Autoritäten gesetzt oder durch Tradition begründet wird, sondern eher ein grober Orientierungsrahmen, der von politischen Vorgängen, von sozialen und technischen Entwicklungen, ja sogar von modischen Gesellungsformen geschaffen und verändert wird“ (ebd., S. 87). Hier ist zu sehen, dass der Pluralismus absolut gesetzt wird und Werte damit in ihrem Verbindlichkeitscharakter spürbar relativiert werden. Eine differenzierte gedankliche Auseinandersetzung erweist sich bei diesem Ansatz als schwierig, da Kupfer terminologisch nur abstrakt und vieldeutig von Werten spricht.

Deutlicher bezieht der Erziehungswissenschaftler Peter Struck Position, wenn er die veränderten Lebenseinstellungen als Ausgangspunkt für neue Formen von Werthaltungen sieht: „Werterziehung darf (...) keineswegs ein ausschließliches Zurück zu den alten Werten der Vergangenheit bedeuten; also auch die Menschenrechtskonvention, das Grundgesetz

und die Zehn Gebote müssen in Frage gestellt werden dürfen“ (STRUCK 1995, S. 52). Mit dieser Sichtweise erfolgt zwar eine Konkretisierung, jedoch in eine Richtung, die sowohl sachlich als auch pädagogisch stark anzuzweifeln ist. Sicherlich gibt es Werthaltungen, die vergleichsweise einfach diskutierbar sind, soweit sie beispielsweise „nur“ unser Zusammenleben betreffen (z. B. Pünktlichkeit, Genauigkeit). Andere Werte dagegen (z. B. Demokratie, Toleranz), die eng mit den Traditionen unserer abendländischen Kultur verbunden sind, bedürfen einer fachlichen Diskussion, da sie nicht ohne Auswirkungen auf wesentliche gesellschaftliche Zusammenhänge relativiert werden können<sup>14</sup>.

Aus dem bisher Dargestellten wird bereits deutlich, dass sich der Begriff der Humanität in unserem gesellschaftlichen Verständnis weit vom klassischen Humanitätsideal<sup>15</sup> entfernt hat. Fokussiert man den Begriff ‚Wert‘ also näher, so beschränkt sich dieser auch im Verständnis des jungen Menschen nicht mehr nur auf letzte Instanzen wie Gott – im Religiösen – oder Gerechtigkeit – im Moralischen. Vielmehr gilt es gleichfalls an gesellschaftliche, wirtschaftliche oder individuelle Zielsetzungen zu denken, wie Wohlstand, Sicherheit, Ruhm oder Macht, die in der persönlichen Lebensgestaltung ganz unterschiedliche Ausprägungen und Schwerpunkte erfahren.

Bei eingehenderer Beschäftigung mit dem Wertebegriff erscheint es sinnvoll, Gründe und Motivationen darzustellen, die als Beleg dafür angeführt werden können, dass Werte in unserem heutigen Verständnis als solche keinen rein kategorialen Charakter haben und demnach „die Verwirklichung von Werten (...) in sich selbst axiologisch widersprechend“ ist (HARTMANN 1949, S. 303). Hartmann kam demnach bereits vor etwa sechzig Jahren ganz richtig zu der Erkenntnis, dass der Versuch einer konkreten Wertorientierung letztendlich zu einer begrifflichen Orientierungskrise führt, da offensichtlich keine terminologische Klarheit besteht. Damit gemeint ist ein Zweifel an dem, was einen Wert für wen hat, was von wem anzustreben und was abzulehnen ist, was höher und was niedriger zu bewerten ist oder, was vorzuziehen und was zurückzustellen ist.

Diese Überlegungen sollen im Verlauf der Arbeit als gedankliche Basis für die nachfolgenden Ausführungen dienen, da gesellschaftliche und institutionelle Organisationen fast unisono von einem bedenklichen Wertewandel oder sogar Werteverfall in der Gesellschaft sprechen. Da von unterschiedlichen Seiten des öffentlichen Lebens auch teils divergierende Erklärungsversuche für diese Entwicklung geliefert werden, sind trotz gut gemeinter Bemühungen bis heute keine wirklich verwertbaren Lösungsvorschläge erkennbar.

Weitere Unterstützung erhält diese unzufriedenstellende Sachlage durch divergente

---

<sup>14</sup> Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel vier: Welche Werte zählen heute ?

<sup>15</sup> Klassische Humanität soll hier im Sinne F. Schillers als Harmonie von Vernunft und Gefühl, von Geist und Natur, von Pflicht und Neigung sowie im Ausgleich von Gesetz und Freiheit verstanden werden.

Sichtweisen von Werten in der Öffentlichkeit und eine unverkennbare terminologische Unschärfe des Wertebegriffs in einzelnen Anwendungsbereichen.

Bereits ein kurzer Blick zurück in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts lässt erahnen, dass diese Problematik nicht ganz neu ist. Schon zur damaligen Zeit, als die Beschäftigung mit der Wertethematik noch nicht in diesem Maße von utilitaristisch-rationalen, sondern eher von philosophischen Beweggründen bestimmt war, deutete sich eine nicht zu übersehende Unsicherheit in der Determinierung des Begriffsfeldes an. Wie bereits festgestellt wurde, verschafft uns vor allem die Sichtweise Hartmanns in seiner „Ethik“ (Berlin 1949) einen auch heute noch brauchbaren Einblick in die komplexe Thematik. Dabei geht er zunächst noch von einem Wertekosmos aus und spricht von einem „Wertreich“ (HARTMANN 1949, S. 250). Aber die von ihm differenziert entwickelte Wertetafel lässt durchaus schon erkennen, dass in seinem Werteverständnis, das sich aus einzelnen Wertgruppen zusammensetzt, kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird: „Unser Wissen um Struktur und Ordnung des Wertreiches ist selbst ein noch ganz im Stadium des Suchens und Tastens steckendes. Wir können nur vom Besonderen aus, von einzelnen uns gerade zugänglich gewordenen Wertgruppen aus, in das Wertreich hineinblicken“ (ebd., S. 250).

Hartmann geht also bei seinen Überlegungen davon aus, dass – ungeachtet aller Bemühungen um eine vielfach strukturierte und differenzierte Wertetafel – Einschränkungen im wissenschaftlichen Umgang mit dem Wertebegriff und seinen Konnotationen erforderlich sind, denn „zahlreiche Werte sind so lebendig in Menschenherzen, ohne daß sie von einem bewußt wertsuchenden Denken direkt erfaßt oder gar in ihrer Struktur durchleuchtet würden“ (ebd., S. 48).

Nimmt man den heutigen mehr oder weniger heterogenen und in der Ergebnisfindung noch sehr offenen Stand der Werteforschung<sup>16</sup> zum Vergleich, kommt gerade Hartmanns Betonung des wertsuchenden Denkens eine besondere Bedeutung zu, da er die Werte und damit deren Festlegung und Kategorisierung bereits als ein Kontinuum sieht, das in seiner Erforschung noch in den Anfängen steckt: „Die Wertforschung ist noch jung, und alle Übersicht, die wir haben, ist bislang eine mehr zufällige, keine systematische. Es fehlen die übergreifenden Gesichtspunkte, und alle bisherigen Versuche sie zu gewinnen haben etwas blind Suchendes, Tastendes, entbehren jeglicher Gewissheit“ (ebd., S. 250). Dieses tastende Suchen nach einer für die heutige Jugend adäquaten Vermittlungsform von Werten zeigt sich in der Suche nach geeigneten schulischen Bildungs- und Erziehungszielen, die zwar erwar-

---

<sup>16</sup> Für das allgemeine pädagogische Verständnis sei hier vor allem hingewiesen auf die Artikel im Zusammenhang mit schulischer Werteerziehung von Wolfgang Sander „*Werteerziehung als Aufgabe der Schule*“ (a.a.O.), Joachim Dikow „*Grundwerte in der Schule*“ (a.a.O.) und Hubert Henz „*Wertorientierung in der Erziehung*“ (a.a.O.), die jeweils unterschiedliche konzeptionelle Ansätze der Werteerziehung mit ihren Vorzügen, aber auch mit ihren Defiziten darstellen.

tungsvoll in verschiedene neue Lehrplanfassungen eingebracht, in der schulischen Realität aber nur zum Teil konsequent umgesetzt bzw. reflektiert werden (vgl. Kap. 3 und 5).

Aber es sind nicht die Werte selbst, die sich verändern, sondern es liegt daran, „dass Handlungen, Gesinnungen, Verhältnisse, die gestern für gut galten, heute verwerflich scheinen können. Weder das Wirkliche hat sich geändert noch die Werte; nur die Auslese der Werte, die als Maßstab des Wirklichen gelten, ist verändert“ (HARTMANN 1949, S. 49). Festzuhalten bleibt demnach „ein andauerndes sich Herausarbeiten neuer ethischer Wertehalte. Das ist keine Umwertung der Werte, wohl aber eine Umwertung des Lebens“ (ebd.). Nietzsches Gedanken zur „Umwertung aller Werte“<sup>17</sup> müssen also in einem weiterführenden Verständnis gesehen werden, nämlich dahingehend, dass das Wertbewusstsein des Einzelnen gerade heute im Zusammenhang steht mit einem ethischen Pluralismus, der sich zunehmend an einer von großem Selbstbewusstsein getragenen Sozialethik orientiert und nicht mehr an der philosophischen Axiologie und der christlichen Ethik<sup>18</sup>.

Da es jedoch nicht das Ziel dieser Untersuchung ist, eine umfassend anthropologisch begleitende oder eine historisch chronologisch vergleichende Darstellung in Form einer phänomenologischen Wertschau des Begriffs zu leisten, erheben die folgenden Ausführungen in diesem Zusammenhang keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sollen vielmehr beispielhafte Anknüpfungspunkte sein für die im zweiten Teil der Arbeit zu leistende literarische bzw. literaturdidaktische Bezugnahme zum Wertebegriff .

## 2.3 Wertpluralismus als Chance

### 2.3.1 Wertpluralismus als soziologisches Prinzip

#### 2.3.1.1 Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit

Der feststellbare Wandel der Werte und Wertorientierungen hängt insbesondere zusammen mit den raschen Veränderungen der materiellen Lebensverhältnisse, mit der Ausweitung des Wissens sowie mit dem Wandel von Weltanschauungen, Ideologien und Herrschaftsverhältnissen. Hinzu kommen die Wirkung einflussreicher Persönlichkeiten, engagierter Vorhutgrup-

---

<sup>17</sup> „In seiner Philosophie proklamierte F. W. Nietzsche eine „Umwertung aller Werte“ in der Tradition einer repressiven, auf Ressentiments gegründeten „Skavenmoral“ des Christentums, die in der – als tragisch empfundenen – Formel „Gott ist tot“ kulminierte. Damit einher ging die Forderung nach einem neuen, den Nihilismus einer Zwischenphase überwindenden Wertsystem, das das herkömmliche der Massen durch eine „Herrenmoral“ ersetzen sollte. Im Zusammenhang hiermit steht Nietzsches Entwurf des am Renaissancemenschen Cesare Borgias orientierten, individualistisch-autonomen und hedonistischen Übermenschen, der seine Ethik selbst setzt.“ In: *Microsoft® Encarta® 99 Enzyklopädie*. © 1993-1998 Microsoft Corporation.

<sup>18</sup> Vgl. dazu Kapitel vier: Welche Werte zählen heute?

pen sowie akkulturierende Prozesse zwischen verschiedenen Kulturen, also das Eindringen oder die Übernahme von Elementen aus fremden Kulturen (vgl. HILLMANN 2002, S. 92).

Auf der anderen Seite findet man als ein besonderes Kennzeichen unseres vielschichtigen Gesellschaftssystems eine zunehmende Bedeutung des Einzelmenschen in seiner individuellen Prägung. Sozialpsychologie und Sozialpädagogik beschäftigen sich daher im Zusammenhang mit den Individualisierungsprozessen des Heranwachsenden unter anderem auch mit dessen Identitätsfindung im Zusammenhang mit der Wertorientierung.

Eine als Folge dieser Polarisierung sich ausweitende reflexive Haltung der Menschen gegenüber Werten trägt dazu bei, dass sich bei einem Individuum die Chancen auf dessen Autonomie in gleichem Maße erhöhen wie dessen bewusst-rationale Setzung neuer Werte (vgl. ebd.).

Mit diesem Verständnis erhält der Begriff der Identität einen besonderen Stellenwert. Unter Identität kann man das Selbst eines Individuums verstehen, das dazu beiträgt, sich in der Welt orientieren zu können, indem es die Erlebens-, Verhaltens- und Interaktionssicherheit fördert und damit Selbstsicherheit und Selbstvertrauen in der Gesellschaft verleiht (vgl. HIMMELMANN 2000, S. 251). Wenn Identitätssuche bei Jugendlichen als der „Wunsch nach Verankerung, Positionierung und Verortung“ (PAUS-HAASE 2000, S. 56) zu verstehen ist, dann liegt es nahe, diesen Prozess als reflektorisches zu verstehen, der mit der Suche nach (neuen) Wertorientierungen in Verbindung zu bringen ist.

Aber Identität ist unter Umständen auch eng verbunden mit Gegenbegriffen wie Diffusion, Persönlichkeitsspaltung oder gar Schizophrenie – einem Ausdruck für die fundamentale Gefährdung und das unaufhebbare Risiko menschlicher Selbstverwirklichung: „Identität ist der Begriff für ein spezifisches Resultat der gegenläufigen Prozesse der Vergesellschaftung des Menschen und seiner Individuation, der Internalisierung sozialer Rollen, Normen, Werte und der autonomen Distanzierung von ihnen.“<sup>19</sup>

Zunächst nur wenig konkreter in der Begriffsfassung wird der Jugendpsychiater und Psychotherapeut Björn Wrangsjö, wenn er bei seiner Frage nach dem Identitätsbegriff zum Ergebnis kommt: „Identität ist ein schwer faßbarer Begriff. Hat man eine fest gegründete Identität, dann grübelt man niemals nach, was dieser Begriff beinhaltet, denn er ist dann lediglich ein selbstverständlicher Teil des Daseins“ (WRANGSJÖ 1979, S. 49). Deutlicher wird Wrangsjö allerdings dort, wo er den Begriff der Identität in ein Bezugsfeld des einzelnen Menschen setzt: „Wenn man eine Identität besitzt, dann zeigt sich das unter anderem auch in der Fähigkeit, selbstsicher Entscheidungen und Wahlen treffen zu können“ (ebd., S. 49).

---

<sup>19</sup> Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 1. Freiburg 1977. S. 82: Im Zusammenhang mit der Wertproblematik wird an dieser Stelle „Identität als universale, von einer bestimmten Kultur unabhängige Kompetenz“ gesehen (HABERMAS), deren Entwicklung zur Beherrschung sozialer Grundqualifikationen (z.B. Ambiguitätstoleranz, Empathie) bedeutsam ist.

Identität zeigt sich demnach dann, wenn der Mensch als eigenverantwortlicher Entscheidungsträger in der Lage ist, zwischen mindestens zwei Alternativen bewusst auszuwählen. Damit hat, wie an anderer Stelle (Kapitel 5) noch zu zeigen ist, der Identitätsbegriff auch für die Literaturdidaktik eine wichtige Funktion, vor allem wenn die Begriffe 'Empathie' und 'Fremdverstehen' mit ins Spiel kommen: „Identität ist eine Leistung des Relativieren-Könnens, und Identität ist die Leistung, meine personale Kontinuität in der Zeit zu rekonstruieren und zu erfahren (...). 'Ich sehe andere als anders und damit mich selbst als den, der ich bin, mit anderen vergleichbar und doch unterscheidbar'“ (BAACKE 1999, S. 254).

Ein anderer interessanter, aber durchaus strittiger gedanklicher Ansatz im Zusammenhang mit dem Identitätsbegriff und der Wertefindung ist die von Carol Gilligan vertretene These der zwei Moralen, die von Gertrud Nunner-Winkler<sup>20</sup> kritisch diskutiert wird: Gilligan grenzt eine eher weibliche Moral, die vorrangig an Werten der Fürsorge und Verantwortung orientiert scheint, ab von einer eher männlichen, die mehr auf den Wert der Gerechtigkeit ausgerichtet scheint. Ein Beispiel aus einer einschlägigen Untersuchung mit Schülern, die einen vorgegebenen Fabelanfang vollenden mussten, soll dies illustrieren:

*Den ganzen Sommer über haben die Maulwürfe Gänge und Höhlen gegraben; das Stachelschwein sonnte sich derweilen. Der Winter brach an. Das Stachelschwein fror erbärmlich und erbat Aufnahme in den unterirdischen Bau. Die Maulwürfe ließen es ein. Es war sehr eng und alle mussten sich dicht zusammendrängen. Das Stachelschwein aber stach. ...*

Was tun? – Die am Wert der Gerechtigkeit ausgerichtete (männliche) Antwort lautete: *Wer nicht mitgegraben hat, hat keinen Anspruch auf einen Platz.* Im Gegensatz dazu die auf Fürsorge und Verantwortung bedachte (weibliche) Lösung: *Bei der Kälte können wir das Stachelschwein nicht rauswerfen. Wir legen ihm eine Decke um, dann sticht sich keiner mehr an ihm.* Als eine Begründung für die unterschiedlichen Lösungen wird hier die von Nancy Chodorow<sup>21</sup> vertretene psychoanalytische Objektbeziehungstheorie angeführt: Sowohl die Jungen als auch die Mädchen identifizieren sich ursprünglich mit der Mutter als erster Bezugsperson. Während die Mädchen in dieser gebenden, gewährenden Identifikation mit der Mutter verbleiben und daraus ihre beziehungsorientierte Identität entwickeln, lösen sich die Jungen aus dieser anfänglichen Identifikation mit der Mutter, um als „richtiger Mann“ ihre autonome Identität zu entwickeln.

Unter literaturdidaktischer Perspektive ist mit dieser Zwei-Moralen-These ein recht interes-

<sup>20</sup> Die an dieser Stelle folgenden Ausführungen orientieren sich an Gertrud Nunner-Winklers Aufsatz: Eine weibliche Moral? Die These der Geschlechterdifferenz als Waffe im Verteilungskampf. In: Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. S. 281-299.

<sup>21</sup> Vgl. Gertrud Nunner-Winkler, S. 282, Fußnote 5: Nancy Chodorow: The reproduction of mothering. Berkeley 1978 (Dt.: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Mütterlichkeit, München 1985).

santer Ansatzpunkt gefunden, da sich in Anlehnung an das o. g. Beispiel vielfältige unterrichtspraktische Überlegungen anbieten, die an anderer Stelle<sup>22</sup> exemplarisch verdeutlicht werden.

In unserer pluralistischen Gesellschaft wird aber jeder Einzelne neben der Ausprägung seiner individuellen Identität auch über ein gewisses Maß an Selbstdistanz durch gruppenspezifische Erfüllungspflichten in seiner Werteorientierung gefordert. Diese Pflichten konstituieren sich aufgrund bestimmter Interessenslagen von Menschen (z. B. als kommunale Gruppen in Form von Vereinen) oder aufgrund von assoziativen Merkmalskriterien (z.B. Familienmitglied, Schüler einer Klasse). Um sich in einer spezifischen Gruppierung zu bewähren, wird vom einzelnen Mitglied ein gewisses Maß von Kontinuität und Konsistenz und letztendlich auch von Identität erwartet. „Das erfordert vom Individuum die Fähigkeit, zwischen sozialer und personaler Identität eine Balance zu schaffen (und daraus seine Individualität zu gewinnen); denn es muß einerseits den in Rollenentwürfen formulierten Verhaltenserwartungen seiner Mitmenschen scheinbar normal sich fügen, andererseits seinen Interaktionspartnern gleichzeitig in einer unverwechselbaren Biographie scheinbar einzigartig sich präsentieren.“<sup>23</sup> Deutlich wird an dieser Stelle die besondere Problematik der prozessualen Herausbildung eines ausbalancierten individuellen, aber gleichzeitig auch gesellschaftsfähigen Wertespektrums im Spannungsfeld der Entwicklung einer eigenen Individualität unter gleichzeitiger Berücksichtigung völlig unterschiedlicher sozialer Anspruchskriterien.

Die Sozialwissenschaften erkannten bereits vor mehr als vierzig Jahren, dass der Mensch heute nicht nur Mitglied einer oder einiger weniger dieser Gruppen ist, sondern „unsere Gesellschaft besteht aus einer Vielzahl von Institutionen und Gruppen, die in ihrer Struktur und Zielsetzung in gewissem Gegensatz zueinander stehen und gesamtgesellschaftlich nur locker miteinander verbunden sind“ (SCHASCHING 1960, S. 38), so dass sie auch unterschiedliche Werthaltungen favorisieren. Bis heute haben sich diese Feststellungen offensichtlich bestätigt und tendenziell sogar noch verschärft: „Die moralischen Kompetenzen der Individuen und damit die Niveaus ihrer sozialen, politischen und kulturellen Betätigungen und Partizipationen driften immer weiter auseinander. Mitverantwortlich sind hier vor allem die neuen Medien, die „in vielfältiger Weise zur Auseinandersetzung und Überprüfung der eigenen Identität“ (PAUS-HAASE 2000, S. 70) dienen. Und das wiederum bedeutet: Nicht die vor Jahrzehnten einmal so genannte Massengesellschaft wird uns künftig zu schaffen machen, vielmehr das Problem, wie wir auf die selbstbestimmungsabhängig zunehmende

---

<sup>22</sup> Siehe hierzu Kapitel 6. Wie lässt sich das exemplarisch methodisieren?

<sup>23</sup> Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 1. Freiburg 1977. S. 82.

Ungleichheit erreichter Partizipations- und Betätigungsniveaus zu reagieren haben werden“ (LÜBBE 1998, S. 68 f.).

Die hier doch recht offen angesprochene Ungewissheit hängt nicht unerheblich zusammen mit der zunehmenden Entwicklung und Differenzierung unserer Gesellschaft, aber auch mit der Entfaltung der sozialen Bedürfnisse und den soziokulturellen Möglichkeiten des modernen Menschen und zunehmend vorrangig des jungen Menschen.

Mit der „wachsenden Machtfülle (..) der vielzähligen wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kirchlich-religiösen Gruppen sowie dem zunehmenden Freiheitsanspruch und Mitspracheverlangen des Individuums und der Gruppen gewinnt die dem Gruppenpluralismus inhärente Problematik an Bedeutung“ (STEFFANI 1969, S. 807). Je nach dem Grad der Intensität und der Intimität der Beziehungen untereinander werden damit auch Werthaltungen unterschiedlich taxiert. Ehrlichkeit oder Vertrauen werden demnach in der Regel in Primärgruppen mit sehr engen persönlichen Kontakten (z. B. Familie, auch Intimgruppe genannt; Freundschaftsgruppen) als elementare Werte eine andere Gewichtung haben als in Sekundärgruppen mit eher losen Kontakten und rationalen Zielsetzungen.

Eigene Wertvorstellungen und Normen sowie die Identifikation mit Symbolen (z. B. Embleme, Wappen, Fahnen, Hymnen) fördern den Zusammenhalt (Gruppengeist). Sie dienen der Selbstbehauptung und im Extremfall der Abkapselung der eigenen Gruppe gegenüber Fremdgruppen. Gefühlsmäßige Bindungen der Gruppenmitglieder untereinander und gegenseitige Hilfsbereitschaft sind weitere Merkmale für Gemeinschaftsbildungen, die auch eine Gefahr bilden können, wenn elitäre Wertvorstellungen (z.B. in Bezug auf das äußere Erscheinungsbild oder physiognomische Merkmale) zu Grunde gelegt werden (vgl. DEHNER 1998, S. 19).

Zwischen verschiedenen Gruppen lassen sich demnach bezüglich des Werthaltungsbegriffs typisierende Unterschiede feststellen, wobei sich die kommunalen Gruppen mehr durch einen gemeinschaftlichen, die assoziativen mehr durch einen gesellschaftlichen Charakter auszeichnen.

### 2.3.1.2 Gruppenzugehörigkeit und Werthaltung als interdependente Faktoren

Eine Gruppenzugehörigkeit kann aktiv durch eine intendierte Beteiligung erfolgen, beispielsweise durch die Mitgliedschaft in einem Sportverein, in einer Bläsergruppe des Schulorchesters oder in der Schulspielgruppe, oder aber passiv, einfach dadurch, dass man bestimmte äußere Rahmenbedingungen erfüllt, die eine Gruppierung als solche klassifizieren (z.B. Schüler/in einer Schule oder einer Schulklasse, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersklasse, Anhänger einer Musikrichtung, ...).

Jede Gruppe für sich wird dabei von verschiedenen Wertsystemen getragen, die sich abhängig von ihren Zielen und Interessenslagen bezüglich einzelner Werthaltungen mehr oder weniger stark ähneln können.

So wird beispielsweise ein Jugendlicher, der sowohl aktiver Spieler einer Fußballmannschaft als auch Mitglied des Blasorchesters sowie der Schulspielgruppe in der Schule ist, in allen drei Gruppierungen den Wert der Zuverlässigkeit kennen lernen und dessen Bedeutung für das kollektive, aber auch für das individuelle Erfolgserlebnis erfahren. Denn für jede Gruppierung gilt gleichermaßen, dass diese nur wirklich dann funktionsfähig und erfolgreich sein kann, wenn sie ihrer Zielsetzung und ihrem Eigenverständnis entsprechend als solche auch vollständig auftreten kann und damit „funktionsfähig“ ist. Die aus elf Spielern bestehende Fußballmannschaft wird also bei einem Punktespiel nicht ohne Torwart oder Rechtsaußen auflaufen wollen, ähnlich wie das Blasorchester bei einer Schulveranstaltung nicht auf die erste Trompete oder die Schulspielgruppe bei einer Aufführung nicht auf eine tragende Rolle verzichten könnte.

Die Beispiele zeigen, dass ein Partikularwert<sup>24</sup> - hier die Zuverlässigkeit des Einzelnen als Voraussetzung für das Gelingen der Gemeinschaft - für den Jugendlichen eine besondere Bedeutung erhalten kann, indem dieser Wert einen doppelten Erlebnis- und Erfahrungsmoment mit sich bringt, nämlich als unabdingbarer Bestandteil in einem Funktionsgefüge: beim ersten Beispiel als Torwart und damit als wichtiger Spieler in einer Fußballmannschaft und beim zweiten Beispiel als Trompeter im Blasorchester bzw. Schauspieler der Schulspielgruppe. Eine jede Gruppierung verlangt von dem Jugendlichen die persönliche Auseinandersetzung und letztlich die Akzeptanz des Wertes „Zuverlässigkeit“ als Voraussetzung für gemeinschaftlichen und damit letztendlich auch persönlichen Erfolg.

Aus der individuellen Freude am Spiel entwickelt sich das gemeinschaftliche Erfolgserlebnis, denn die Fußballmannschaft siegt aufgrund einer geschlossenen Mannschaftsleistung, und der Auftritt in der Schule wird mit öffentlichem Applaus und Anerkennung durch Schüler, Lehrer und Eltern belohnt. Das ganz individuelle und zunächst vornehmlich der eigenen Bedürfnisbefriedigung dienende Anliegen fungiert damit als Impetus für einen Erfolg mit der Gruppe, der zumindest mit einem Partialkonsens zwischen Individualinteresse und Gruppenanliegen verbunden ist.

Um einen solchen Erfolg zu erreichen, müssen bestimmte Werte beachtet werden. Im Beispiel des Sports sind dies auf dem Fußballplatz die Wertschätzung des anderen, also die Akzeptanz und Einhaltung der vereinbarten taktischen Regeln: Das heißt z.B., den Ball dem Mitspieler zu überlassen, wenn dieser in einer Kopfballsituation bei annähernd gleicher

---

<sup>24</sup> Der Begriff (hier: Zuverlässigkeit) ist im Sinne Hartmanns zu verstehen als Teilwert der Kategorie „Werte der menschlichen Nähe“ in einem sich wechselseitig bedingenden Wertefeld (hier im Zusammenhang mit der Wertetafel).

Positionierung über die bekanntlich besseren technischen Fähigkeiten verfügt. Bereits die Bewusstwerdung, dass der Weg zum Erfolg nur über ein gemeinschaftliches Vorgehen läuft, ist ein wichtiger Erkenntnisschritt hin zur Wertfindung. Voraussetzung für den Erfolg ist demnach ein zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft vollzogener Partialkonsens. Dieser entsteht durch das Zusammenwirken von Gruppe und Individuum. Während jedoch die Ansprüche der Gruppe meist durch einen organisatorischen oder institutionalen Rahmen vorgegeben sind (beim Fußball neben den Regeln die technische Marschroute, bei der Orchestergruppe die Komposition des musikalischen Stücks und die Abstimmung der einzelnen Schüler mit ihren Instrumenten untereinander, beim Schulspiel die Text- und Rollenvorgabe) erwächst das Können des Einzelnen aus dessen momentanen Fähigkeiten im Sinne des „homo ludens“. Erkennt der junge Mensch diese Interdependenz an – sei es auch nur unbewusst – so akzeptiert er wesentliche von der Gesellschaft als positiv besetzte Grundwerte im Zusammenleben mit anderen. Dies sind zum Beispiel der Wert der Gerechtigkeit, der Wert der Beherrschung, der Wert der Nächstenliebe, der Wert der Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit, der Wert der Zuverlässigkeit oder der Wert des Vertrauens.

Möglicherweise ganz andere Werteschwerpunkte sind für denselben jungen Menschen von Bedeutung, wenn es um den Wunsch geht, in einer Jugendgruppe als gleichwertiges Mitglied aufgenommen zu werden. In diesem Fall können je nach Konstellation der Gruppe sehr vielfältige Aspekte einen herausragenden Wertcharakter einnehmen und vorrangig sein, da hier ein ganz anderes Rollenverhalten und andere Rollenerwartungen bestehen: Werte wie Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein oder Wagemut und Risikobereitschaft, aber auch materielle Werte, wie Kleidung, Wohnsituation, bereiste Urlaubsländer, Status der Eltern treten in diesem Fall unter Umständen in den Vordergrund. Konkurrieren und kollidieren bei diesem Jugendlichen Werte wie Zuverlässigkeit (Fußballmannschaft oder Blasorchester) mit Wagemut oder Risikobereitschaft (Jugendgruppe), kann dies in bestimmten Fällen zu belastenden Rollenkonflikten führen, „da jeder Mensch heute nach dem Prinzip der Organisation mit seinen verschiedenen Interessen und Bezügen an vielen Stellen zugleich engagiert ist und sein Leben von dieser Vielzahl organisatorischer Bindungen erfüllt ist“ (OPPEN 1960, S. 151). Nicht selten überfordert ein solcher Wertekonflikt die noch unerfahrene Gesinnungsethik des Heranwachsenden und es „laufen die Risse, die die Gesellschaft spalten, nicht nur zwischen Menschengruppen, sondern durch die Existenz des einzelnen Menschen hindurch“ (ebd., S. 151).

Für Ralf Dahrendorf, dessen wissenschaftliches Interesse in erster Linie den konfliktreichen Prozessen des sozialen Wandels gilt, sind Konflikte auf der Basis von Wertekollisionen allerdings unvermeidbar für die gesellschaftliche Entwicklung. Er kommt zu dem Urteil, dass der Mensch als „homo sociologicus“ gesellschaftlich betrachtet ein bedenkliches Bild abgibt,

das man eigentlich nur ertragen kann, wenn man sich gleichzeitig vergegenwärtigt, dass die Gestalt, die sich hier darbietet, nicht den ganzen Menschen, sondern nur einen Rollenträger in einem sozialen System darstellt (vgl. DAHRENDORF 1971, S. 59). In Anlehnung an Dahrendorf, der in diesem Zusammenhang auch von der „Entfremdung des Menschen zum Schauspieler auf der Bühne der Gesellschaft“ spricht (ebd., S. 53) wird jeder einzelne Mensch demnach zu einem Träger von Positionen und Spieler von Rollen in der Gesellschaft. Folglich kann sich nicht die Frage nach der Beseitigung dieser Konflikte stellen, sondern die nach den Vorgehensweisen einer vernünftigen und produktiven Regelung dieser Problematik. Damit ist auch eine erste Verbindung hergestellt zu pädagogischen und auch didaktischen Ansatzpunkten, über die im schulischen Umfeld gegebenenfalls ein regulatives Korrigieren der Rollen geübt werden kann.

### 2.3.2 Wertepluralismus als ethisches Prinzip

Von ihrem leitenden Erkenntnisinteresse her lassen sich heute drei Grundformen der Ethik unterscheiden: die empirische, die normative und die Meta-Ethik. Die empirische Ethik beschreibt und erklärt die vielfältigen Ausprägungen von Moralität und Sittlichkeit und wird auf Grund ihres beschreibenden Moments alternativ auch deskriptive Ethik genannt. Mit der sprachlichen Form, der Methode und der Funktion der Ethik befasst sich die Meta-Ethik. Die normative Ethik ist Ethik im eigentlichen Sinne; sie zielt auf allgemein verbindliche Aussagen. Innerhalb der normativen Ethik lässt sich eine weitere Unterscheidung treffen – der formalen Ethik geht es um den Nachweis von Prinzipien, mit denen eine Handlung bewertet werden kann, während sich die materiale Werte-Ethik an bestimmten Wertinhalten orientiert.<sup>25</sup>

Die in der gegenwärtigen Gesellschaft sehr unterschiedlichen Vorstellungen von Wertinhalten bezüglich der individuellen Lebensplanung tragen demnach mit zu einem neuen Verständnis von Sozialethik bei. Diese befasst sich im weiteren Verständnis mit Formen und Prinzipien sittlicher Werte menschlichen Zusammenlebens in institutionalisierten und nicht institutionalisierten Lebensbereichen. Für den heranwachsenden jungen Menschen konkretisieren sich diese in erster Linie durch zwei prägende Lebensfelder: den institutionalisierten Lebensbereich, der vornehmlich aus Schule bzw. Ausbildung und Vereinszugehörigkeit besteht, und den Freundeskreis und die „Peer-Group“, die den nichtinstitutionalisierten vertreten.

Im engeren Sinn klammert die Sozialethik hingegen all die Pflichten aus, die den Menschen

---

<sup>25</sup> Vgl. "Ethik". *Microsoft® Encarta® 99 Enzyklopädie*. © 1993-1998 Microsoft Corporation.

als Individuum gegenüber anderen in die moralische Pflicht nehmen. Sie konzentriert sich damit auf grundlegende normative Wertfragen im Sinne einer Individualethik, die das Bewusstsein des Einzelnen im Bezug auf sich selbst zu bestärken sucht.

Übernimmt allerdings ein nichtinstitutionalisierter Lebensbereich (z. B. Peer-Group) wesentliche normative Wertfragen im Sinne einer Individualethik, kann es in der Konsequenz dazu kommen, dass selbst bisher fundamentalisierte gesellschafts- und kulturübergreifende Gebote (nicht töten, nicht stehlen, nicht lügen) und Tabus in Frage gestellt werden. Denn die Werteethik selbst unterliegt einer pluralistisch auslegbaren Bewertung und wird durch mehrere voneinander unabhängige und variable Formen der Ethik bestimmt.

In der aktuellen Lebensrealität des jungen Menschen verliert die Kantsche Lebensphilosophie „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“ (KANT 1903, S. 421) an Bedeutung für die Bewusstseinssteuerung. An ihre Stelle tritt eine divergierende Wertschätzung der Lebensbereiche und der Lebenszielsetzungen mit bisweilen nicht mehr einschätzbaren Auswirkungen auf die Individualethik des Einzelnen.

Zwar orientiert sich dieser ethische Pluralismus durchaus auch heute noch an der angesprochenen Sozialethik, versteht diese allerdings nicht als eine unveränderliche, philosophische oder christlich axiologische Wertethik, sondern als ein durch wachsende Individualisierungstendenzen zunehmend an Flexibilität gewinnendes Wertesystem.

Die Herausbildung dieser pluralen Wertethik ist im Zusammenhang mit der Entwicklung unseres Kulturkreises zu sehen. Während die christlichen Kirchen die Moralstruktur des vorindustriellen Zeitalters noch stark prägten, hat sich besonders im zwanzigsten Jahrhundert ein deutlicher Wandel vollzogen. Immer nachhaltiger kam es zu einer Abschwächung dieser Autoritätsinstanz, ausgelöst dadurch, dass die Orientierung unseres Alltagslebens an religiösen Wertvorstellungen durch den Säkularisierungsprozess zunehmend verblasste. Die Lösung der „Daseinsgestaltung vom religiösen Hintergrund“ (BEHRENDT 1962, S. 65) erfasste immer weitere Teile unserer Gesellschaft und führte dazu, dass neue Formen der Verhaltensorientierung und Werthaltung entstanden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass gleichzeitig mit der Abkehr von traditionellen Werten eine Orientierung an individuellen Interessen feststellbar wurde. D. Riesmann konnte diese Neuorientierung der Werthaltungen bereits in den 50iger Jahren feststellen und versuchte diese zu präzisieren: In der nordamerikanischen und europäischen Gesellschaftsentwicklung stellte er drei Typen von Verhaltensformen heraus. Erster Verhaltenstyp ist das traditionsgeleitete Verhalten, das vor allem im hohen Mittelalter und in der vorindustriellen Zeit in Europa zu finden war. Zweiter Typ ist das innengeleitete Verhalten, bei dem die Menschen in ihrem Verhalten durch „persönliche verinnerlichte Werthaltungen prinzipieller Art“

geprägt wurden. Dieser Verhaltenstyp findet sich vornehmlich in der Zeit der Industrialisierung und der damit verbundenen kapitalistischen Orientierung des Bürgertums. Der dritte Typ ist das von außen geleitete Verhalten, das die Werthaltungen unserer pluralistischen Gesellschaft dominiert (vgl. RIESMANN 1958, S. 22). Durch diese von außen geleitete Verhaltenweise erwächst aus den verschiedenen Lebenskreisen ein vielfältiges Angebot an neuen und vor allem für den jungen Menschen attraktiven Wertmustern, die den veränderten Lebensstrukturen entsprechend auch veränderte moralische Taxierungen zulassen. Wir stellen demnach fest: „Die Situation in den modernen Industriegesellschaften ist derart, daß wir nicht von zwei oder drei, sondern gewissermaßen von vielen hundert Moralen sprechen müssen“ (KÖNIG 1965, S. 64).

Mit der Schwächung der durch Religion, Sitte und Brauchtum tradierten Werthaltungen ist auch heute noch ein Prozess verbunden, der den Menschen in seiner geistigen Beweglichkeit zwar stärkt, aber oft nur ein scheinbar selbstsicheres Autonomiebewusstsein im Hinblick auf den Umgang mit Werthaltungen schafft. Daraus resultiert in immer steigendem Maße ein Geist der unreflektierten Fortschrittsbejahung und Weltoffenheit, was auch dazu führt, dass nicht selten Werthaltungen gerade bei Halt und Orientierung suchenden Heranwachsenden fast maßlos bejaht und 'übererfüllt' werden.

Pluralität und Dynamik unserer Lebensformen im Allgemeinen tragen demnach entscheidend dazu bei, dass sich vor allem der junge Mensch einerseits gezwungen sieht, den sich wandelnden Gegebenheiten ständig anzupassen, dass er aber genauso auch aktiv an diesem Wertewandel beteiligt ist.

## 3. Was kann Werteerziehung heute wollen ?

### 3.1 Gesellschaftspolitische Anliegen

#### 3.1.1 Werteerziehung als demokratischer Grundauftrag

Moderne Gesellschaften zeichnen sich durch einen Wertepluralismus aus, der Basis dafür ist, dass sich demokratische Handlungsorientierungen der Menschen und Verfahren der Konfliktregelung in einem institutionalisierten Rahmen vielfach individuell verwirklichen lassen.

Sicherlich erfordert eine demokratische Ordnung ein gewisses Wertefundament, aber die „Demokratie braucht gewiss nicht einen für alle verbindlichen, alle Fragen des guten Lebens umfassenden Wertehorizont“ (SPETH/KLEIN 2000, S. 30)<sup>26</sup>. Erforderlich für eine funktionierende Gesellschaft ist vielmehr ein wertepespezifischer Minimalkonsens, auf den sich die unterschiedlichsten Gruppen einigen können. Zu diesen zählen in erster Linie Freiheit und Menschenwürde als liberale Grundwerte der Demokratie. Da diese Grundwerte nicht von der Verfassung erzwungen werden können, ist es Grundauftrag des Staates, Wachstums- und Entwicklungsbedingungen zu gewährleisten, die jedem Einzelnen der Bevölkerung gute Voraussetzungen für die Verwirklichung dieser Grundwerte bieten. „Deshalb ist die Stabilität der Demokratie auf politische Kultur angewiesen, in der sich diese Grundwerte bewähren müssen und in der sie reproduziert werden“ (ebd., S. 454 f.).

Wenn in den öffentlichen Debatten die Werteerziehung thematisiert und als vorrangiges Nahziel der Erziehung immer wieder proklamiert wird, dann wird deutlich, dass zu dieser Thematik ein breites gesellschaftliches Bewusstsein vorhanden ist. Mit diesem Bewusstsein und der Bekenntnis ist auch ein erster Schritt getan, Werteerziehung nicht ideologisiert, sondern unter demokratischen Gesichtspunkten zu diskutieren.

Wichtig erscheinen in diesem Zusammenhang zwei Feststellungen: Zunächst, dass auf Grund der breit geführten Diskussionen um die Werte eine einseitige Instrumentalisierung der Werteerziehung auszuschließen ist. Denn Begriffe wie 'Autorität', 'Leistung' oder 'Heimat' werden gesellschaftspolitisch unterschiedlich besetzt, so dass gegensätzliche Positionen entstehen, die im demokratischen Verständnis eine individuelle Orientierung an Werthaltungen ermöglichen, ja sogar erfordern. Zweitens ist eine Verständigung über Grundwerte unverzichtbar um unsere Gesellschaft als demokratische und soziale Einheit zu sichern. Gerade in diesem Punkt sind die demokratischen Grundsätze von großer Bedeutung: Individualität durch Selbstbestimmung und Selbstbeschränkung oder das Bewusstsein der Verant-

---

<sup>26</sup> Vgl. dazu auch Siegfried Schiele (a.a.O.), S. 454: „Wenn auch ein demokratisches Gemeinwesen keinen verbindlichen Wertehorizont vorschreiben kann, so ist die Demokratie dennoch auf bestimmte förderliche Werthaltungen angewiesen.“

wortung für sich und andere sind Werte des demokratischen Gemeinsinns und der gesellschaftlichen Verständigung. Diese Werte wiederum können zu demokratischer Identität und damit zum gesellschaftlich bedeutsamen Wert der Solidarität verhelfen, wenn sie eben dieser Individualität Raum geben und sie fördern.

Wenn man Demokratie fördern will, muss man also zu einer gelingenden Identitätsbildung der jungen Menschen beitragen. Gelingende demokratische Identität ist allerdings nicht zu verwechseln mit „synthetischer Identität“ (BOGDAL 2000, S. 23), die eine extreme Form der Fremdheit darstellt. Synthetische Identität trägt dazu bei, dass die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Interessen unterdrückt werden (vgl. ebd.), was zur Folge hat, dass die in der Adoleszenzphase besonders wichtigen Wertfindungsprozesse gehemmt werden.

Eine gelingende Identitätsbildung hingegen fördert das Erreichen der Bildungsziele des "Demokratie-Erlernens": Dazu gehören im Sinne einer demokratischen Gesellschaftsfähigkeit vor allem Selbstständigkeit, die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung in sozialen Kontexten, aber auch Interaktions-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit. Unter Berücksichtigung dieser Anlagen lässt sich ein Regelungsprinzip festlegen - das Prinzip der reziproken "Anerkennung". Gemeint ist damit die Symbiose zweier Konstituenten, die für das Demokratie-Erlernen wichtig sind. Es sind dies die subjektiven Erfahrungen aus der individuellen Lebenswelt („implicit identity“), die verknüpft werden mit den Regelungsmechanismen der Gesellschaft („explicit identity“)<sup>27</sup>. So entstehen Polarisierungen in Form von Individualismus versus Gruppenkoordination oder von Konfliktfähigkeit und institutionalisierter Konfliktregulierung. Damit ist die Verbindung hergestellt zu den gesellschaftlichen "System-Regelungsmechanismen" wie Demokratie und Rechtsstaat. Ganz wichtig ist das Bewusstsein, dass eine demokratische Identität nicht unter Zwangsverhältnissen und nicht bei systematisch verursachter Ungleichheit der Individuen gelingen kann, sondern die Geltung der Menschenrechte und die Verwirklichung von Demokratie und Rechtsstaat zur Voraussetzung hat. Andernfalls läuft die Entwicklung auf Unterdrückung von Identität und auf Fremdbestimmung hinaus oder zeigt sich in der Ausprägung autoritärer Persönlichkeitsstrukturen.

Sehr eng verbunden mit den Werten, die im demokratischen Alltag vorgelebt werden und die das Handeln des jungen Menschen nachhaltig beeinflussen, sind vor allem diejenigen Wertorientierungsprozesse, mit denen der junge Mensch in seiner unmittelbaren sozialen Umgebung konfrontiert wird. In diesem Sinne konstatiert Hubert Markl in seinem Aufsatz *Bildung für die Welt von morgen*: „Werteerziehung, d. h. die Erziehung nicht nur zur Kenntnis des sittlich Guten und Erwünschten, sondern zur Fähigkeit, das eigene Handeln tatsächlich nach solchen Wertgrundsätzen zu richten, hat ihre Wurzeln sicher mindestens ebenso sehr in der Familie und in der weiteren sozialen Gemeinschaft, in der Kinder von frühesten Jahren an

---

<sup>27</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die Ausführungen von Lewis und Ferrari zur Persönlichkeitsentwicklung und persönlichen Identität: „The relation between personality and what we usually refer to as personal identity can be schematized as implicit identity versus explicit identity“ (a.a.O., S. 178).

heranwachsen, wie in den erzieherischen Schulerfahrungen, und hat ganz gewiss mehr mit dem vorgelebten Beispiel prägender Bezugspersonen zu tun als mit der argumentativen Begründung moralischer Werturteile“ (MARKL 1998, S. 44). Damit weitet sich der demokratische Grundauftrag aus auf das gesamte soziale Umfeld, in dem sich junge Menschen bewegen.

Wenn den gesellschaftlichen Einflüssen eine derart große Einflussnahme hinsichtlich der Werteentwicklung bei Jugendlichen zukommt, so liegt der Gedanke nahe, nach möglichen Tendenzen zu suchen, die als offenkundige Motive oder gar als (ideologisch behaftete) Zielsetzungen mit Werthaltungen unserer gesellschaftlichen Struktur in Verbindung stehen<sup>28</sup>.

An den zwei folgenden Ansätzen soll in erster Linie den Fragen nachgegangen werden, wo, in welcher Form und mit welchen Konsequenzen Werthaltungen speziell bei jungen Menschen mit bestimmten gesellschaftlichen Phänomenen in Verbindung zu bringen sind.

### 3.1.1.1 Verfassungsaspekte als gesellschaftspolitischer Ausgangspunkt

Sucht man nach gesellschaftspolitischen Verknüpfungspunkten von Wertfragen mit der Schule, so stößt man zunächst auf institutionelle Rahmenvorgaben, denn grundsätzlich müssen sich Unterricht und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland an den im Grundgesetz und in den Länderverfassungen niedergelegten und in die gesamte Rechtsordnung ausstrahlenden grundlegenden Wertvorstellungen orientieren. Neben den dort verankerten tragenden Grundsätzen des staatlichen Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland (Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat) ist dabei insbesondere das Menschenbild des Grundgesetzes maßgebend, wie es sich insbesondere aus den Bestimmungen über die Würde des Menschen (Art. 1 GG), über die allgemeine Handlungsfreiheit (Art. 2 GG), über die Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit (Art. 4 GG), über die Meinungsfreiheit (Art. 5 GG), aber auch aus den Bestimmungen, die den Menschen als Glied von Gemeinschaften verstehen, wie z. B. Ehe und Familie (Art. 6 GG), Kirche (Art. 140 GG), soziale und politische Gruppen (Art. 9 und 21 GG), ergibt. Damit wird deutlich, dass eine Festlegung grundlegender verbindlicher Werte nicht dem herrschenden Zeitgeist unterworfen sein kann. Sie darf auch keinesfalls als bloßer Formalismus missverstanden werden. Die Festlegung verbindlicher Werte kann deshalb nur auf der Basis eines Grundkonsenses erfolgen, der auf mehrheitliche Akzeptanz in der Bevölkerung stößt. Zu einem solchen Grundkonsens gehören neben den o.g. Grundrechten und –pflichten auch die Privatautonomie, die Privateigentumsordnung einschließlich der Sozialbindung des Eigentums, institutionelle Garantien, wie z.B. Familie, Presse usw.. Diese Festlegungen, die sich an Gerechtigkeitsprinzipien orientie-

---

<sup>28</sup> Gedankliche Grundlage sollen für unseren Kulturkreis und unsere Gesellschaftsstruktur allgemeine strukturelle Tendenzen sein. Politische, ideologische und religiöse Randerscheinungen und damit verbundene Werthaltungen werden im Rahmen dieser Untersuchung hier nicht berücksichtigt.

ren, sind neben der Basis für ein geregeltes Miteinander im demokratischen Rechtsstaat auch Grundlage für die Erziehung zu einem in sozialer Verantwortung handelnden Staatsbürger. Sie bieten somit keinen Ansatz für einen Werterelativismus und sind damit auch schulpolitischer Verfügung entzogen (vgl. LIMBECK/JOHANNKEMPER 1998, S. 122).

Mit dieser Festschreibung demokratischer Staatsgrundgesetze im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland werden tradierte staatsrechtliche Erkenntnisse auch in der Verfassung des Freistaates Bayern fixiert, wie zum Beispiel zu sehen in Artikel 131, der die Bildungsziele zum Inhalt hat. In Absatz eins findet man noch recht unverbindlich und allgemein formuliert: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (Verfassung des Freistaates Bayern, S. 71). Doch in den folgenden Absätzen zwei und drei werden die obersten Bildungsziele konkret genannt: „Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (ebd.). Mit diesen Bildungszielen sind explizite gesellschaftspolitische Anliegen verbunden. Vor allem mit der Ermunterung zur Übernahme von Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit wird unmissverständlich ein ganz entscheidendes demokratisches Grundanliegen genannt, das den jungen Menschen ermutigen möchte, selbst tätig zu werden und Initiative zu ergreifen.<sup>29</sup>

Diese an fundamentalen staatlichen Anliegen ausgerichtete Wertfindung und Wertevermittlung erhält damit eine die Gesellschaft und die Kultur fördernde politische Funktion.

### 3.1.1.2 Wirtschaftsziele und Menschenbildung

Zunächst ist festzustellen, dass ein demokratisches Gesellschaftssystem mit kapitalistischer Ausrichtung das materielle Erwerbsbestreben des Menschen – insbesondere des jungen Menschen – stark fördert, so dass der Markt den Wert von Jugend, Jugendlichkeit und Jugendphase selbst erzeugt (vgl. KIRCHHÖFER 1995, S. 335). Aus diesem Grund „ist selbstverständlich der Erwerbstrieb von wesentlicher Bedeutung, und auch das wirtschaftliche Stadium, das von einer Gesellschaft erreicht wird, übt naturgemäß einen starken Einfluß auf ihre Gesamtstruktur aus“ (WILLIAMS 1964, S. 99).

Eine pragmatische Begründung hierzu liegt in der Tatsache, dass sich die heranwachsende Generation offensichtlich in diesem Punkt besonders an der Elterngeneration orientiert: „Die Erwachsenengeneration hatte sich zunächst die Sicherung ökonomischer Prosperität und die

---

<sup>29</sup> An dieser Stelle sei verwiesen auf die in Kapitel 2.1.2.1 dargestellten inhaltlichen Grundwerte nach N. Hartmann. Deutlich lässt sich hier der „Wert der Tätigkeit“ als ein an das Subjekt gebundener Wert in Zusammenhang bringen mit Artikel 131, Abs. 2 der Verfassung des Freistaates Bayern.

Steigerung des allgemeinen Lebensstandards zum Ziel gesetzt. In einem bemerkenswert kurzen Zeitraum konnte so erreicht werden, daß die nachfolgende Generation unter materiell gesicherten Lebensumständen und schließlich in bisher nicht gekanntem Überfluß heranwuchs, dabei aber primär diese Ziele als leitende Verhaltensorientierungen der Elterngeneration kennenlernte“ (BAUMANN 1987, S. 78).

Erkennbar dichotom verbunden erscheinen hier nochmals die beiden Parameter „Eltern“ (Familie) und „allgemeiner Lebensstandard“ (Gesellschaft) als diejenigen Konstituenten, die für den jungen Menschen auf seinem Weg der Wertorientierung als „leitende Verhaltensorientierungen“ maßgeblich sind. Da wirtschaftlich orientiertes Denken demnach mit Verhaltensorientierungen verknüpft ist, bietet sich eine „Diskussion des generellen Zusammenhangs zwischen Menschenbild und Wirtschaftsordnung“ (HANSSMANN 1999, S. 17) an, die die Annahme erlaubt, „ daß der Wirtschaft übergeordnete immaterielle Wertesysteme einen entscheidenden Einfluß auf die Effizienz einer Wirtschaftsordnung haben. Hierbei zeichnet sich eine Überlegenheit des christlichen Wertesystems ab“ (ebd., S. 17). Folgt man dieser These von Hanssmann, so besteht ein offensichtlicher Kausalzusammenhang zwischen wirtschaftlicher Blüte und dem Umgang mit weltanschaulichen Grundfragen.<sup>30</sup> Mit der Perspektive eines dem Gemeinwohl dienenden wirtschaftlichen Wachstums begründet sich folglich das in Verfassungen festgehaltene staatliche Bestreben, weltanschauliche Grundfragen des öffentlichen Lebens auf dieser Basis durch eine Art Kursvorgabe zu determinieren. Dieser Ansatz ist keinesfalls neu, sondern war Mitte des 20. Jahrhunderts in ähnlicher Weise bereits Gegenstand gesellschaftspolitischer Überlegungen. So vertrat der britische Philosoph und Soziologe Morris Ginsberg in seinem Aufsatz „Fortschritt in humanistischer Sicht“ die Ansicht, dass der Mensch einer gewissen gesellschaftlichen Evolution unterliege, die schon einiges erreicht habe, wie zum Beispiel das Bestreben, die Grundrechte der Persönlichkeit mit den Prinzipien sozialer Verantwortung zu versöhnen (vgl. GINSBERG 1964, S. 119). Dies berechtige zu der Schlussfolgerung, „daß wir allmählich die Bedingungen für ein korrelatives Wachstum zu entdecken beginnen, und daß ein Fortschritt in dem Maße möglich wird als unser Wissen wächst“ (ebd., S. 119).

Mit korrelativem Wachstum lässt sich der Gleichschritt beschreiben zwischen einem mit Beginn der Industrialisierung sich rasend schnell entwickelnden Fortschritt auf technisch-wissenschaftlicher Ebene und einer ethischen Evolution auf anthropologisch-moralischer Ebene.

Ginsberg sieht hier den Ausgangspunkt für einen dynamischen Prozess, der von einer sich entwickelnden, fortschrittlichen Moral im einzelnen Menschen ausgeht, eine Art soziale Evolution, die davon ausgeht, „daß beim Menschen im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung

---

<sup>30</sup> In diesem Zusammenhang zitiert Hanssmann den deutschen Physiker Werner Heisenberg: „Wenn man in dieser westlichen Welt fragt, was gut und was schlecht, was erstrebenswert und was zu verdammen ist, so findet man doch immer wieder den Wertmaßstab des Christentums auch dort, wo man mit den Bildern und Gleichnissen dieser Religion längst nichts mehr anfangen kann“ (ebd., S. 19).

die Vernunft allmählich die Oberhand bekam, und daß er sich in dem gleichen Maße wie er vernünftiger wurde, auch moralisch besserte“ (ebd., S. 111). Moral auf der Basis von Vernunft - und damit auch die Bereitschaft Werthaltungen zu reflektieren - wird also verstanden als ein sich entwickelndes Kontinuum im anthropologischen Regelsystem, das dazu beiträgt, Inkonsistenzen zu vermindern und ein umfassenderes Verständnis von menschlichen Bedürfnissen und Zielen zu erlangen: „Die Vernunft behauptet von sich nicht, daß sie hier und jetzt die letzte Wahrheit erlangen kann, sondern nur, daß sie die Methode besitzt, um wachsend Einsicht zu gewinnen“ (ebd., S. 112 f.).

Wenn man dieser Mut machenden Perspektive Glauben schenken möchte und sie nicht nur als euphemistische Theorie verwendet, so sind mit Blick auf aktuelle politische Krisenherde allerdings erhebliche Einschränkungen auf unseren engsten Kulturkreis erforderlich. Denn am Beispiel des ehemaligen Jugoslawiens wird uns bereits in naher geographischer und auch nicht sehr weiter kultureller Entfernung vor Augen geführt, „daß weder beim Individuum noch in der Gesellschaft Wissen notwendigerweise gleichbedeutend mit Weisheit oder Gerechtigkeit ist“ (ebd., S. 112). Verstöße gegen die inhaltlichen Grundwerte sowie gravierende Menschenrechtsverletzungen verdeutlichen dies bedauerlicherweise.

Abschließend bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass es auf Grund der aufgezeigten gesellschaftspolitischen Entwicklungen nicht nur legitim, sondern mehr denn je notwendig erscheint, tradierte weltanschauliche Grundfragen in einen verfassungsrechtlichen Rahmen zu setzen, um so dem öffentlichen Leben zuträgliche Einstellungen und Haltungen, aber auch wirtschaftliche Ziele zu ermöglichen.

### 3.1.2 Heimat- und Naturerfahrungen als Basis für Wertfindungsprozesse

„In den geistigen Auseinandersetzungen unserer Zeit wird der Wertbegriff zunehmend häufiger verwendet – in Zusammenhang mit gesellschaftlichen und Umweltproblemen, mit Ethik und Moral“ (PRETZMANN 2001, S.83).

Bei der Erforschung des assoziativen Begriffsfeldes rund um den Terminus der 'Wertfindung' stößt man unter anderem auf das Wort 'Heimat'. Hierbei handelt es sich auf Grund der vielen Konnotationen um einen „ausgesprochen heterogenen Begriff“ (LAUNER 2000, S. 130), der besonders während der letzten hundert Jahre vor allem politisch und ideologisch stark strapaziert wurde, weil er eben „offen ist für extrem kontrastierende Einstellungen und Werthaltungen“ (ebd.).

Nicht von ungefähr lässt sich deshalb zwischen dem Wert- und dem Heimatbegriff ein enger kausaler Zusammenhang feststellen. Denn Heimat ist „im allgemeinen Sprachgebrauch einerseits der Ort und die Umgebung, an dem ein Mensch geboren wurde und wo er seine

Kindheit verbrachte, andererseits die Umwelt, deren Einstellungen und Mentalität ihn geprägt haben" (SCHELLBERGER).<sup>31</sup>

Beide Begriffe verbindet demnach eine Gemeinsamkeit, die mit dem Individualisierungsprozess eines jeden Menschen zusammenhängt: auf der einen Seite die Wertfindung als moralische Gesinnungsgenese und auf der anderen Seite das heimatliche Terrain als das Kontaktfeld, das einen solchen Prozess erstmalig durch entsprechende Reizauslösungen in Gang bringen kann.

Da es sich hierbei um ein Spannungsfeld handelt, das für Heranwachsende von besonderer Bedeutung ist, kommt der Schule eine ganz besondere Aufgabe zu, denn „der junge Mensch sollte mit fortschreitender Selbstwahrnehmung eine geistig aktive, eine reflektierte Beziehung zur Heimat entwickeln und sie als Teil seiner Identität erkennen“ (HINKE 1993, S. 9).

Auf dieser Basis ergeben sich auch für den Deutschunterricht und hier speziell für den Literaturunterricht vielfältige Ansatzpunkte, die von zahlreichen namhaften Kinder- und Jugendbuchautoren unserer Zeit in ähnlicher Weise aufgegriffen und fokussiert werden, denn „alle stellen sie Heimat und Kindheit in einen Kontext“ (LAUNER 2000, S. 128). Der aktuelle Jugendbuchsektor bietet folglich eine große Bandbreite von Schwerpunkten, die u.a. Erfahrungen mit familiären Problemen, Umwelt- und Naturprobleme oder Erlebnisse rund um Flucht und Vertreibung thematisieren (vgl. ebd., S. 145).

Wo aber sind die genauen Schnittstellen zwischen dem Heimat- und dem Wertebewusstsein zu suchen?

Eine erste Erklärung bietet sich an, wenn man den Heimatbegriff in seinem ursprünglichen Sinn versteht und damit alle elementaren Eindrücke der Primärgruppe der Familie verbindet. Der Begriff Heimat bezeichnet meist ein subjektives Gefühl der Geborgenheit, engen Beziehungen sowie der Verbundenheit, die auf eine vertraute Umgebung zurückzuführen ist. „Heimat ist der Raum, zu dem der Mensch durch Geburt oder lange Eingewöhnung eine besondere innere Bindung hat“ (ebd.).

Die „innere Bindung“ steht hier also als Halt gebende Instanz auf dem Weg der Wertsuche. Zweifellos ist die Heimat die Stätte unzähliger Ersterlebnisse im Leben eines jungen Menschen und damit bedeutsam für die Entwicklung bestimmter Werthaltungen: „Was ein Heranwachsender in seiner Umwelt erlebt, spricht mehr als das, was ihm gesagt wird“ (SCHORLEMMER)<sup>32</sup>. Damit wird deutlich, dass es nicht belanglos ist, wie, in welchem Ausmaß und unter welchen Umständen der Jugendliche in Kontakt mit seiner Umgebung tritt, vor allem deshalb, weil die in der Umgebung gewonnenen Eindrücke mit sehr unterschiedli-

---

<sup>31</sup> Schellberger, W.: „Heimat“. In: *Microsoft® Encarta® 99 Enzyklopädie*. © 1993-1998 Microsoft Corporation.

<sup>32</sup> Friedrich Schorlemmer, Mitglied des PEN-Zentrums der Bundesrepublik, äußerte sich in diesem Zusammenhang zur Wertebildung in der Schule am 03.04.2002 im Politischen Feuilleton des Deutschland Radios Berlin. Vgl.: <http://www.dradio.de/cgi-bin/es/neu-feuilleton/1074.html>, 07.04.2002

chen Assoziationen verbunden sein können: „Daß wir eine bestimmte Landschaft als lieblich, eine andere als majestätisch, wieder andere als düster, drohend oder öde erleben, liegt an unserer menschlichen Erlebnisfähigkeit. ... Aber ob nun eine bestimmte Landschaft wertvoll, d.h. erhaltenswert, ist, unterliegt eben unserer Bewertung“ (PRETZMANN 2001, S. 85).

Die nachfolgenden Überlegungen sollen verdeutlichen, dass ein reduziertes oder gar fehlendes Erlebnisfeld aus dem unmittelbaren heimatlichen Umfeld dazu beitragen kann, den Wertfindungsprozess bei Heranwachsenden zu beeinflussen.

### 3.1.2.1 Der Wert des Vertrauens und heimatnahe Sozialisationsprozesse

Ein wichtiger Einflussfaktor für den Wert des Vertrauens ist das heimatliche Umfeld. Hier entwickeln sich die meisten sozialen und gesellschaftsrelevanten Ersteindrücke aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes, ergänzt durch solche, die über die Primärgruppe der Familie hinausgehen: „Alles erstmalige Erleben prägt uns für alle ähnlichen Erlebnisse vor“ (BUSEMANN 1965, S. 200).

Wenn hier von erstmaligem Erleben als einer prägenden initialen Kraft gesprochen wird, so handelt es sich bei jedem einzelnen sozial-kommunikativen Kontakt eines jungen Menschen in seinem heimatlichen Umfeld um den Beginn eines Wertfindungsprozesses: Kontakte, Alltagsbegegnungen und situative Erlebnisse mit Menschen aus der lokalen Nachbarschaft des Kindes tragen in der Summe dazu bei, einzelne Sozialisationsformen an Hand zwischenmenschlicher Begebenheiten in unterschiedlichen Verlaufsmustern mitzuerleben und Konsequenzen aus bestimmten Verhaltens- oder Handlungsweisen ableiten und auf eine eigene Werthaltung übertragen zu können. Denn „ein Werterlebnis hat Ereignischarakter. Es tritt bei einem Kontakt unseres Wahrnehmungsapparats mit realen Gegebenheiten auf; natürlich auch im Zusammenhang mit abstrakten Vorstellungen, die sich aber von realen Vorstellungen ableiten“ (PRETZMANN 2001, S. 84), so dass auch fiktionale Erlebniswerte im Literaturunterricht mit entsprechender didaktischer Schwerpunktsetzung dazu beitragen, Werthaltungen bei Jugendlichen zu evozieren.

Abstrakte Vorstellungen in Anlehnung an reale Begebenheiten lassen sich auch am Wert des Vertrauens nachweisen, denn Jugendliche mit vielen Geschwistern machen unterschiedlichste soziale Erfahrungen unter Gleichaltrigen. Dadurch verfügen sie über sehr ausgeprägte individuelle Erfahrungsmuster, so dass bei ihnen „ein fortgeschrittener Entwicklungsverlauf in ihrer Vertrauensentwicklung erwartet werden kann“ (STUMPF 2000, S. 223).

Diese Erlebenssituationen sind im Einzelfall zwar scheinbar belanglose, aber im Zusammenwirken durchaus wichtige Elemente in einer Kausalitätskette sich bewährender und damit vertraut werdender Begebenheiten. Sie bilden ergänzend zu den Erfahrungen mit den

Eltern für das Kind die Basis, um selbst Vertrauen als eine Werthaltung erkennen und auch entwickeln zu können.

### 3.1.2.2 Feststellbare Änderungen

Aktuelle Tendenzen weisen darauf hin, dass junge Menschen den Wert des Vertrauens über die Sphäre des Privaten hinaus in den gesellschaftspolitischen Bereich ausgeweitet haben und sie ihre „Erfahrungen an politischen Erfolgen oder an der Offenheit der Politik für ihre Wünsche und Bedürfnisse messen. Das politische Vertrauen dürfte in hohem Maße von der Diskrepanz zwischen den Ansprüchen und den realisierten Lebensbedingungen abhängen, ist also abhängig von der Wahrnehmung und Bewertung der aktuellen Politik“ (BEHRMANN 2000, S. 143). Vertrauen ist also für Heranwachsende nicht mehr nur ein Wert der Privatsphäre, sondern auch eine Angelegenheit des öffentlichen Lebens. Sucht man nach den Ursachen für diese Tendenz in den angesprochenen „realisierten Lebensbedingungen“, so fällt auf, dass viele Jugendliche mit einem anderen Heimatverständnis aufwachsen als deren Eltern- und Großelterngeneration. Dies zeigt sich darin, dass junge Menschen über eine andere Sensibilisierung verfügen, so dass sich für sie veränderte Ansprüche und Vorstellungen im Bezug auf qualitativ ansprechende Erlebnismomente ergeben. Natur und Landschaft erfahren sie bevorzugt über die Medien als Erlebnisse aus zweiter Hand. Urlaubsreisen bringen sie zwar in alle Welt, öffnen aber oft keine Horizonte. Mühelos per Knopfdruck ist der Jugendliche an schwierigsten Bergabenteuern, sportlichen Höchstleistungen und größten Kraftanstrengungen beteiligt, ohne allerdings wirklich emotional oder physisch daran teilzunehmen.

Schulische Wandertage werden immer häufiger zu konsumorientierten Shopping-Events umfunktioniert. Dagegen finden über die Schule organisierte gemeinschaftliche Naturbegegnungen immer seltener statt; sie stehen in harter Konkurrenz zu aufbereiteten medialen Präsentationen, wie z.B. Kinobesuchen mit 3-D-Effekten. „Mit dem Verlust des Heimatbewusstseins leidet der Aufbau des Ichs Schaden. Denn die Eroberung des heimatlichen Lebensraumes um das Kind herum steigert und festigt im Kinde das Ich-sein, weil jedes Stück der Heimatwelt, ähnlich wie die elterliche Wohnung, die Geschwister und die Eltern, von demselben Ich erstmalig erlebt wird, das sich also immer wieder als dasselbe und identisch Bleibende allen diesen Dingen gegenüber inne wird“ (BUSEMANN 1965, S. 200). Die Tatsache, dass diese Feststellung Busemanns bereits vor mehr als vierzig Jahren getroffen wurde, mag vielleicht zunächst etwas verblüffen. Mit Blick auf die derzeitigen sozialpolitischen Probleme wird aber gerade der heutige Stellenwert dieser Äußerung für die 'Ich-Entwicklung' des Heranwachsenden deutlich: Eine doppelte oder gar dreifache und damit in jedem Fall ambivalente Heimatzugehörigkeit von Jugendlichen ist im heutigen Gesellschaftsbild unseres Staates auf Grund verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen (z.B. die zweite oder dritte Generation von [ehemaligen] Gastarbeitern) nicht unbe-

dingt die Ausnahme. Ohne Zweifel stellt eine solche Situation den Heranwachsenden vor nicht geringe Probleme, wenn es zum Beispiel darum geht, sich für bestimmte Sitten und Bräuche des einen Landes zu entscheiden und damit die des anderen Landes abzulehnen. Zudem etablieren sich in unserer Gesellschaftsstruktur, wie an anderer Stelle noch zu zeigen ist, zunehmend verschiedenartige Familien- und Lebensgemeinschaftskonstellationen, die mittlerweile ihren Platz gefunden haben und formal-juristisch akzeptiert, für den betroffenen Jugendlichen aber noch lange nicht in allen damit verbundenen Konsequenzen „verarbeitet“ sind. Zu einer ähnlichen, allerdings nicht ganz so anschaulichen Feststellung kommt auch L. Kohlberg<sup>33</sup> bei seinen Überlegungen im Zusammenhang mit dem Stufenmodell der moralischen Entwicklung hinsichtlich der Bedeutung spezifischer Umwelterfahrungen: „Die für die moralischen Stufen relevanten, universellen Strukturmerkmale der Umwelt sind zum Teil solche der allgemeinen physischen Umwelt“ (KOHLBERG 1974, S. 99).

Auch die jungen Menschen heute sind stark auf Erlebnisse, aber sicherlich auf Erlebnisse anderer Art angewiesen. Sie haben eine ausgeprägte Sehnsucht nach Echtheit und Unmittelbarkeit. Zwischen Diskothek und Schulbank, zwischen Arbeitsplatz und Straße kommt diese Sehnsucht zu kurz. Vielleicht ist die häufig zu beobachtende Flucht in eine Scheinwelt, in einen zerstörenden Rausch, in Gewalt oder blindes Konsumverhalten damit zu erklären, dass der traditionelle Prozess der Vertrauensentwicklung als Zusammenspiel von heimatlicher Umgebung und erlebendem Ich von anderen vordergründigen Erfahrungskomponenten abgelöst wurde.

Alltägliche Kontakte und Begegnungen mit bestimmten Menschen sowie Nachbarschaftshilfen im Umfeld der unmittelbaren Wohnumgebung gehörten noch etwa bis vor dreißig Jahren zum normalen Sozialisationsprozess des Kindes. Damit leisteten derartige kommunikative Erlebnisse einen bedeutsamen Beitrag in einem komplexen Prozess der Wertefindung des Kindes, in diesem Fall eben besonders für den Wert des Vertrauens im Wertefeld der menschlichen Nähe.

Auch wenn heute noch immer die meisten Sozialisationsprozesse über das traditionelle Familiengefüge verlaufen, muss dennoch festgestellt werden, dass eine veränderte Wohnsituation, eine veränderte Sozial- und auch eine anders orientierte Wirtschaftspolitik sowie eine fast schon beängstigende Dominanz der (neuen) Medien zu einer Neuorientierung bei den Heranwachsenden geführt haben. Die sich daraus ergebenden vielfältigen Veränderungen „bedingen eine kontinuierliche Neuformulierung von Sozialisationsprozessen“ (SCHWAB/STEGMANN 1999, S. 18). Diese sind verbunden mit Anspruchsverlagerungen und Zielverschiebungen im alltäglichen Leben des Einzelnen.

---

<sup>33</sup> Vgl. hierzu Kohlbergs Ausführungen in Kapitel 3.3.1.2 Werteerziehungskonzepte im Vergleich.

Weniger Kontakte zu den Menschen des direkten persönlichen heimatlichen Umfeldes und damit weniger Erfahrungen vertrauter Lebenssituationen führen gezwungenermaßen auch dazu, dass sich daraus weniger Erlebnisbegebenheiten dieser Art entwickeln, die ein passiv entgegennehmendes und aktiv vermittelndes Vertrauen als eine Werthaltung entstehen lassen. Unter quantitativem Aspekt bedeutet dies, dass die Anzahl der Ereignisse, die der junge Mensch für das Herausbilden und Hinterfragen eigener Werthaltungen reflektorisch heranziehen kann, stark minimiert wird und dafür andere Erlebnisse bietende Substitute (z. B. Fernsehen, Video, Computer) ersatzweise herangezogen werden. „Den Medien kommt (...) prägende Wirkung zu. Sie vermitteln mittelbar und unmittelbar politische Erfahrungen, auch durch die Form, wie sie die Nachrichten aufbereiten und wie sie die eigenen und scheinbar der Unterhaltung dienenden Shows gestalten, die Einfluß haben auf alle Bereiche des Handelns – Erwachsener und Jugendlicher gleichermaßen“ (HURRELMANN 1995, S.35). Damit wird vor allem den modernen Medien eine besondere Verantwortung übertragen, die allerdings nicht immer erfüllt wird, denn „etablierte Medien können mit bestimmten Äußerungsformen Jugendlicher nicht umgehen“ (BAACKE 1999, S. 97). Im Extremfall kann dies so weit führen, dass dieser Erlebnischarakter sich nahezu vollständig entweder auf die eigenen Ich-Erfahrungen oder auf unreflektiert übernommene Klischees aus den Medien reduziert und eine fragwürdige, da nicht immer authentische Permanenz des eigenen Ichs nicht mehr auszuschließen ist.

Wenn derartige Kommunikationsabläufe weitgehend substituiert werden durch andere Lebensmomente, fehlen dem jungen Menschen auch Ansatzmöglichkeiten, um wertprägende heimatliche Erfahrungen kennen zu lernen. Und wie festgestellt wurde, ist gerade diese Dimension der Erlebnisbildung im Hinblick auf die Wertorientierung des Kindes nicht zu vernachlässigen, denn ein "Erlebnis ist ein Ganzes innerhalb des Erlebens, das sich durch einen Höhepunkt und die von ihm ausgehenden Sinnbezüge zu den Teilen des Ganzen vom Fluß des Erlebens abhebt und, wenn es nicht „verdrängt“ wird, Aussicht hat, in einer Erinnerung fortzuleben“ (BUSEMANN 1965, S. 303).

### 3.1.2.3 Heimatlicher Naturbezug als Basis für den Wert des Vertrauens

Noch in den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts standen in enger Verbindung mit dem sozialen Heimaterlebnis die Begegnungen mit der Natur, das heißt, „das Erlebnis des Erdbodens mit allem, was aus ihm entspringt und sich auf ihm bewegt, den engen Bezirk der menschlichen Siedlung um die elterliche Wohnung herum, die dort sich regende und in Naturlauten sich äußernde Tierwelt (Singvögel, Hunde, Katzen); die beobachteten Berufe in der Nachbarschaft“ (BUSEMANN 1965, S. 198). Deutlich abstrakter in den Formulierungen und vielschichtiger in der Auslegung sieht man heute die Bedeutung der Natur als wichtigen Erfahrungsfaktor im Zusammenhang mit dem Wert des Vertrauens, da man jetzt

davon ausgeht, dass „die Kontingenz der Natur ein unausschöpfliches Potential an metaphorischen Weltdeutungen und Sichtweisen der Welt“ (DÜWELL 2000, S. 31) bietet.

Auch hier soll ein Beispiel zur besseren Veranschaulichung dieser These dienen: Der Zusammenhang naturbedingter Kontingenzen und ästhetischer Erlebnismomente lässt sich damit erklären, dass man sich als erwachsener Mensch im Regelfall gerne auf bestimmte Erlebnisse aus seiner Jugend zurückbesinnt. Wer zum Beispiel seine Kindheit in einer urban geprägten und sehr dicht besiedelten Wohngegend verbrachte, dem genügen im Erwachsenenalter als Aufhänger für eine plastische Erinnerung an Kindheitserlebnisse bereits einige sensorische Partialeindrücke intensiver Naturbegegnung, wie beispielsweise ein kleiner Fleck unbebauten Bodens mit wild wachsenden Sträuchern oder einigen Mohnblumen zwischen einem dichten Straßennetz und engen Häuserfluchten.

Sicherlich wesentlich facettenreicher können diejenigen Erwachsenen unter uns berichten, die in ihrer Kindheit in einer vertrauten ländlichen Umgebung aufwuchsen und unvergleichbar intensivere Naturbegegnungen erlebten, da sie derartige Eindrücke auf weitläufigen Wald- und Wiesenflächen in ganz anderen Dimensionen und in ganz anderer Erlebnisdichte sammeln konnten und vielleicht zudem noch die sich regende und in Naturlauten äußernde Tierwelt erfuhren. Gemeint ist, dass uns intensive Begegnungen mit dem Naturästhetischen Reflexionspotentiale auf der Basis vertrauter Vergangenheitsbilder für den Wertfindungsprozess eröffnen, indem „wir einen Freiraum gegenüber der Kultur gewinnen“ (ebd., S. 32).

Allerdings nur noch selten bietet sich dem über die Naturbegegnung sensibilisierten jungen Menschen von heute „in der ästhetischen Naturerfahrung eine Erfahrungsqualität, in der ... gerade das Nicht-Hergestellte der Natur, dasjenige, was sich dem gestaltenden Einfluß des Menschen entzieht, ästhetisch“ (ebd., S. 30 f.) angesprochen wird.

Fehlen dem Heranwachsenden Erfahrungsmomente dieser Art, so ermangelt es ihm auch am „selbstzwecklichen Vollzug der ästhetischen Naturerfahrung“ (ebd., S. 31) und auf dem Weg zur Wertfindung des Vertrauens fehlen die in vielfältigen Naturerlebnissen zu gewinnenden Eindrücke und Erkenntnisse.

#### 3.1.2.4 Natur und Umwelt und der Wert der Verantwortung

Wird der Begriff der Natur erweitert auf die Perspektive der Umwelt, impliziert dies ein auf die Außenwelt ausgerichtetes Handeln. Die Natur wird aus ihrer überzeitlichen Allgemeinheit geholt und in einen gesellschaftlichen Prozess eingebunden, der auch Sozialität bedeutet. Damit tritt die Natur aus ihrer bloßen Objekt-Rolle heraus und wird zu einer orientierenden Instanz im öffentlichen Leben, die den Wert der Verantwortung des Menschen für sein Handeln in der Natur einbezieht.

Aus soziologischer Perspektive ist die Umwelt „die in ihrer Relevanz für mögliches typisches Verhalten erschlossene Außenwelt“ (BAHRDT 1974, S. 68). Sie lässt sich also, im Gegen-

satz zur Natur, objektiv bestimmen. So ist zum Beispiel der Wald „objektiv vor allem eine nach holz-wirtschaftlichen Gesichtspunkten angelegte Baumplantage“ (ebd., S. 64). Durch die Erweiterung des Naturbegriffs auf den Umweltbegriff wird also ein zunächst identischer Sachverhalt als objektiv bestimmbar und damit auch als bewertbar bezeichnet und zwar im Hinblick auf ein typisches Verhalten von Menschen. Für einen Jugendlichen, der seine berufliche Orientierung zum Beispiel im holzwirtschaftlichen Sektor sucht, bedeutet dies, dass er zunächst primär utilitaristisch den Wert der Verantwortung für den Wald erkennt und pflegt, eben weil er dort seine berufliche Perspektive sieht.

Dies bedeutet also, dass Umwelt neben der objektiven auch eine besondere Relevanz für subjektives Verhalten hat. Ein weiteres Beispiel soll diese These konkretisieren helfen. Begeht sich derselbe Jugendliche zum Beispiel zu einem Spaziergang in den Wald, um einer anderen Umwelt, zum Beispiel der städtischen, zu entfliehen, so kann er die objektive Bestimmung dieser Umwelt (Stadt) unterlaufen und in gewissen Grenzen neu bestimmen. Im Hinblick auf die Werteorientierung kommt es auf diese gewissen Grenzen an: Wenn der Spaziergang - um am Beispiel zu bleiben - nach wenigen Metern durch eine Autobahn oder Bahnstrecke gestoppt wird, ist die subjektive Bestimmbarkeit dieser Umwelt - hier wieder im o. g. Sinne der Natur - als Erholungsraum erheblich relativiert. Der Wert dieses Waldes wird nun als gering empfunden, da seine objektive Bestimmung für subjektives Verhalten keine Verwirklichung erkennen lässt. In diesem Beispiel hat die Natur ihre Anziehungskraft aufgrund von „kulturellen Wertentscheidungen“ (ebd., S. 162) verloren. Der Verlust von Natur kann also in diesem Zusammenhang als Verlust ihrer Anziehungskraft verstanden werden. Anders formuliert: Die Natur ist im obigen Beispiel für den Jugendlichen aufgrund kultureller Wertentscheidungen zu einer Umwelt geworden, die anderen kulturellen Werten, die subjektiv ebenso wichtig sind, keinen Raum mehr lassen. In der Reflexion hat der Heranwachsende die Möglichkeit, den Wert der Verantwortung zu erkennen und in seiner Tragweite nachzuvollziehen. Denn da Natur schon immer Umwelt ist, muss die Affinität zu ihr bzw. ihre Reduktion entsprechend auch als ein Resultat angesehen werden, das auf der Basis von Entscheidungen entsteht, die von Wert-Präferenzen geleitet sind.

### 3.1.3 Äußere Einflüsse verarbeiten und nutzen

#### 3.1.3.1 Umgang mit zunehmend materieller Orientierung

Auch wenn der Jugend von heute bezüglich ihrer Lebensausrichtung oft reines Zweckdenken und Wohlstandsorientierung nachgesagt werden, so hat es dennoch „bereits seit den 50er Jahren (...) in westlichen Industriegesellschaften Bewegungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegeben, die sich mit einer an Wohlstandssteigerung und Wirtschafts-

wachstum orientierten Lebenshaltung nicht abzufinden vermochten und dieses Grundgefühl in Form mehr oder weniger gezielten Protestes zum Ausdruck brachten“ (BAUMANN 1987, S. 79). Noch hoffnungsvoller stimmt die Feststellung von Maria Böhm, die ein neues Potenzial in der konservativen Werteerziehung Heranwachsender sieht: „Werte haben derzeit Hochkonjunktur. Gemeint sind nicht mehr in erster Linie – wie noch zu Zeiten des sog. Wirtschaftswunders – materielle Werte, Tausch- und Gebrauchswerte, sondern die im allgemeinen Bewußtsein schon verloren geglaubten ideellen Werte oder „Grundwerte“ und Bedürfnisse nach Moral, Ethik, Tugenden, Sinnerfüllung, Weltanschauung“ (BÖHM 1986, S. 25).

Schenkt man diesen Darstellungen Glauben, so kann in unserer modernen Alltagskultur demnach mehrheitlich „gar keine Rede davon sein, dass die Wohlfahrtsgesellschaft über den so genannten Wertewandel moralisch nur Selbstbezogenheit hervorgebracht hätte“ (LÜBBE 1998, S. 68) und unsere Lebensausrichtung nur unter „privatistischer Selbstbezogenheit“ (ebd.) erfolgt.

Allerdings hat die „Selbstbestimmungsabhängigkeit moderner Alltagskultur (...) auch eine Schattenseite“ (ebd.) und ist als enormer marktwirtschaftlicher Expansionsfaktor erkannt, denn „einseitig absatzorientierte Produzenten der Massenkommunikationsmittel kommen der Neugier des Menschen entgegen und bringen alles an die Öffentlichkeit, ohne die Intimsphäre zu achten“ (BUCHER 1984, S. 102).

### 3.1.3.2 Orientierung in der Medienwelt

Zahlreiche Rundfunk- und Fernsehsender bieten uns rund um die Uhr Informationen und alle gängigen Varianten von Unterhaltung. Besonders das Fernsehen hat die Jugend in ihren Bann gezogen. Volker Huwendiek hat dies ganz treffend in dem Wortspiel „RTL statt Wilhelm Tell“ (HUWENDIEK 1994, S. 104) pointiert. Durch die ständige Präsenz der Medien verlieren Raum und vor allem Zeit als Dimensionen ihre Bedeutung, die Welt schrumpft zusammen. Als Zuschauer kann man mittels Echtzeitberichterstattung live teilnehmen an den unglaublichen Szenarien der moslemischen Terroristen in New York am 11. September 2001. Mit einem Knopfdruck auf die Fernbedienung findet sich der Zuschauer nur einen Wimpernschlag später im exaltierenden Disco-Nachtleben auf der Ferieninsel Ibiza. Wer hier nicht verweilen möchte, genießt einen Kamerabummel durch unbekannte Landschaften in entfernten Regionen der Erde oder folgt mit aller Aufmerksamkeit einer Folge der Langzeitserie *Lindenstraße*. Die Beispielliste ließe sich nahezu unendlich fortsetzen.

Auf Grund dieser permanenten Umschaltmöglichkeiten kann es sein, dass sich die Distanz, die zum Nachdenken nötig wäre, verringert und negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen die Folge sind, denn die „permanente Umschaltfähigkeit verschlechtert die Voraussetzung für die im Unterricht erforderliche Konzentrationsspanne, für Bedürfnisaufschub und Frustrationstoleranz“ (ebd., S. 104).

Hans Magnus Enzensberger unterscheidet vier hauptsächliche Theorie-Varianten, die die Wirkung des Fernsehens auf den Zuschauer allgemein beschreiben: die Manipulationsthese, die Nachahmungsthese, die Simulationsthese und die Verblödungsthese (vgl. ENZENSBERGER, S. 28). Abgesehen von der Manipulationsthese, die das Fernsehen vor allem als ideologisierendes Instrument zur politischen Meinungsbildung beim Zuschauer versteht, kommen der Nachahmungsthese und der Simulationsthese im Zusammenhang mit der Wertethematik eine besondere Bedeutung zu. Die Nachahmungsthese geht davon aus, dass ein verstärkter Fernsehkonsum zur Gefahr für die gesellschaftliche Sittlichkeit wird. Der Mensch stumpft ab, verhärtet emotional, so dass schließlich das Umfeld unter den Auswirkungen des allgemeinen Moralverfalls und dem Verlust sozialer Tugenden leidet. Mit der Simulationsthese stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit von medialer und realer Wirklichkeit. In der Verblödungsthese schließlich betont Enzensberger, dass das Medium das Unterscheidungs- und Kritikvermögen, die moralisch-politische Substanz, das Wahrnehmungsvermögen und die psychische Identität des Individuums angreift.

Gerade diese letzte These findet heute berechtigte Kritik, denn es „wird von Erwachsenen manchmal übersehen, daß viele Jugendliche auch sehr kreative und kompetente Umgangsformen mit Medien entwickelt haben“ (HUWENDIEK 1994, S. 105). Sehr viel optimistischer lesen sich deshalb auch neuere Aussagen hinsichtlich des Mediengebrauchs Jugendlicher – und das ganz speziell, wenn es um das Fernsehen geht: „Jugendliche sind den schnellen Wechsel von Bild- und Sinnwelten gewohnt; Kinder wachsen damit auf. Der Slalom-Seher oder Teleflaneur schaltet sich durch die Programme und reiht so Höhepunkt an Höhepunkt“ (BAACKE 1999, S.108). Die Gewöhnung an eine schnelle Sinnaufnahme kann sich auch vor-teilhaft auf den Umgang mit Texten auswirken, denn wer „in einem Buch blättert, ist doch dem roten Faden auf der Spur“ (ebd., S. 108). Lesen kann damit zu einer Art „kollagen Rezeptionsvorgang“ werden. Das heißt, ähnlich wie sich Jugendliche beim Fernsehen an den schnellen Wechsel von Bild- und Sinnwelten gewöhnen, kann kursives, Sinn erfassendes Lesen dahingehend Unterstützung erfahren, dass viele kursiv gelesene Einzeleindrücke als rezeptive Mosaiksteinchen nach Art einer Kollage zu einem gedanklichen Kontext zusammenwachsen.

Anerkennt man diese neue Sichtweise der Wahrnehmung als eine - sicherlich zu prüfende – Rezeptionstheorie, so lassen sich daraus Rückschlüsse auf neue Verstehens-Prozesse ableiten, die auch für die Literaturdidaktik im Zusammenhang mit der Wertethematik von Bedeutung sind, denn „damit tritt das *Signalentziffern* häufig an die Stelle der *Tiefendeutung*. In der Wahrnehmung eines Bildes, beim Lesen eines Textes erfassen wir nicht nur den gezeigten oder in Worte gefaßten Zusammenhang, sondern entdecken hinter ihm Strukturen“ (ebd., S. 108). Folgt man also der Theorie, dass Jugendliche bei schnellen Bildabfolgeprozessen

und damit offensichtlich auch bei „nicht-kontinuierlichen Texten“<sup>34</sup> (vgl. LUDWIG 2002, S.84) besondere Fertigkeiten entwickeln und diese für das Erfassen von Gesamtzusammenhängen sinngebend anwenden können, so kann vermutet werden, dass Ähnliches auch für Verfahren zur Texterfassung bei „kontinuierlichen Texten“ (ebd., S.84) zutrifft.

### 3.1.3.3 Informationstechnologie und Massenkommunikationsmittel

Durch die zunehmend schnellere und unkompliziertere Nutzbarkeit der modernen Massenkommunikationsmittel kann der „Homo technicus“, der in der Regel in zahlreiche gesellschaftliche Bereiche eingebunden und mit Funktionen ausgestattet ist, nahezu uneingeschränkt und in sehr kurzer Zeit über fast jeden gerade erforderlichen Wissensinhalt verfügen. Prägnante kulturpolitische Daten und Jahreszahlen oder entscheidende historische Sachzusammenhänge aus unserem Kulturkreis, also reines faktisches Wissen, das noch vor wenigen Jahren als unerlässliches Allgemeinwissen galt, wird heute nicht selten „entwertet“ mit dem lapidaren Verweis auf die Abrufbarkeit durch spezielle elektronische Speichermedien. Die modernen Medien sind gewissermaßen zum anonymen Erzieher der Jugend geworden, die Leitbilder, ja Leitkulturen vermitteln, die nicht selten konträr zu traditionellen Wertevorstellungen stehen.

Menschen selbst geraten mehr kommunikationstechnisch als persönlich miteinander in Kontakt. Die zu diesem Zweck zunehmend praktizierte Form der Kontaktpflege per Internet ist aber nicht gleichzeitig auch gemeinschaftsfördernd. Denn die deutlich steigende Fülle an Informationen und deren Verarbeitung verlangt vom Einzelnen mehr Orientierungshilfen, gründlicheres Denken und damit auch einen höheren Anspruch an die kommunikativen Kompetenzen. Mit der Forderung nach noch mehr „Schulen ans Netz“ kann allerdings bestenfalls die technische Voraussetzung für kommunikative Aufgaben im Sinne einer „Hardware-Bereitstellung“ getroffen werden. Wirklich berechtigt ist diese Forderung aber nur dort, wo sie auch eingebettet wird in den übergreifenden Auftrag der Schule, einen konkreten Beitrag zur Bildung der Persönlichkeit des jungen Menschen zu leisten.

Für uns alle bedeutet das, dass unsere „Mediennutzungsmoral (...) eine ungleich größere Bedeutung als die gute oder auch weniger gute moralische Qualität der Medieninhalte“ (LÜBBE 1998, S. 69) erhalten hat. Denn die Nutzungsmöglichkeiten der elektronischen Technik werden immer ausgefeilter und für den Konsumenten anwendungsfreundlicher, da sie mittlerweile fast alle Lebensbereiche des Menschen einbeziehen.

---

<sup>34</sup> In dem Beitrag *Pisa 2000 und der Deutschunterricht* wird unterschieden zwischen „kontinuierlichen“ (linear organisiert und nach dem Vorbild des Gesprochenen verfasst) und „nicht-kontinuierlichen“ Texten (linear, anders als das Gesprochene, alle Möglichkeiten nutzend, die die visuelle Darstellung bietet).

### 3.1.3.4 Marktmechanismen und ihre Bedeutung

Spätestens seit den sechziger Jahren hebt sich in der Marktpolitik<sup>35</sup> die Jugend als bevorzugte Zielgruppe von anderen gesellschaftlichen Gruppierungen ab, was in der programmatischen Formel „born to shop“ zum Ausdruck gebracht wird. Die Heranwachsenden zeichnen sich dabei durch ihr direktes, aber vor allem durch ihr indirektes Kaufverhalten aus. Besonders wenn es um Anschaffungen in der Familie geht, werden die Jugendlichen in der Sprache der Werbung als „Entscheider“ und Eltern als „Besorger“ bezeichnet. Damit beeinflussen Heranwachsende auch ganz entscheidend neue kulturelle Konstellationen der älteren Generation und prägen diese mit (vgl. BAACKE 1987, S. 6).

Da in unserem Gesellschaftssystem die Wertorientierung junger Menschen zunehmend materielle Präferenzen erkennen lässt, interessieren die Fragen, wo die Wurzeln für diese Entwicklung zu suchen sind und wo der Markt eine wertbildende Wirkung hat.

Welche Ambivalenzen und Spannungsfelder gerade bei jungen Menschen in diesem Zusammenhang zu beachten sind, sollen die nachfolgenden Thesen verdeutlichen:

1. Der Markt befriedigt nicht nur vermeintliche und echte Bedürfnisse und Interessen, sondern er weckt und produziert diese auch. Dies erfolgt vor allem über die Werbung, die den jugendlichen Käufer marktgerecht steuert, indem ihm rationale Begründungszusammenhänge suggeriert werden, die dann als langfristige und stabil wirkende Wertorientierungen aufgenommen werden. Hierzu einige erläuternde Beispiele: Die Fruchtsaftgetränke Punica oder Valensina werden von der Jugend angenommen, da es sich bei den Produkten um „ausgepresste Natur“ bzw. um einen für die Knochen und Zähne wichtigen Mineralstoff handelt. Eine Schultasche in Form eines Rucksacks des Herstellers Eastpak liegt im Trend, weil sie praktisch und geräumig ist. In beiden Beispielen werden Wertedimensionen angesprochen, die als besonders jugendspezifisch gesehen werden: die Ökologie, respektive der 'Wert des Naturhaften' und die Technik, respektive der 'Wert der Zweckmäßigkeit' (vgl. KIRCHHÖFER 1995, S. 339).
2. Der Markt bietet nicht nur Produkte an, sondern auch vorgefertigte Aneignungsmuster, auf die der Jugendliche auf Grund fehlender Eigentätigkeit<sup>36</sup> bequem zurückgreifen kann. In diesen Aneignungsmustern liegt eine Vorwegnahme der Bedeutungen, die der Heranwachsende mit den Produkten assoziieren kann, also eine Vordeutung

---

<sup>35</sup> Das Besondere dieser Marktpolitik besteht darin, dass man das große Kaufpotenzial der jungen Generation erkannt hat und deshalb diverse Nutzungsstrategien zur Umsatzsteigerung besondere Bedeutung gewinnen: „Immer weniger werden Unternehmen ausschließlich nach ihren wirtschaftlichen Zwecken, nach ihrer Leistung, ihrem Umsatz, ihren Ergebnissen bemessen und immer mehr auch danach, mit welchen Mitteln sie diese Zwecke zu erreichen suchen“ (HECK, S. 280).

<sup>36</sup> Vgl. Bedeutung dieses Begriffs (Eigentätigkeit) mit dem „Wert der Tätigkeit“ als einen an das Subjekt gebunden Wert (N. Hartmann, Kap. 2.1.2.1: Die inhaltlichen Grundwerte).

der Werte (vgl. ebd., S. 340). An dieser Stelle sei auf den Werbespot einer Versicherungsgesellschaft verwiesen, die über den Besitz entsprechender materieller Werte Sicherheit als „Werte fürs Leben“ suggeriert.

3. Der Markt erzeugt durch die Koppelung eines Wertes an ein Produkt zugleich eine Verbindung mit dem Selbstwert der Person, indem sich das eigene Ich durch den Besitz eines Produktes definiert. Damit wird die personale Identität zu einer Identität des Produktes. Die Tatsache, über ein Produkt verfügen zu können, ermöglicht dem Jugendlichen die Wahrnehmung seines Status unter Gleichaltrigen und wertet ihn auf. „Der Markt stärkt so nicht nur sein Selbstbewusstsein, sondern erweitert auch seine Rollenmöglichkeiten, unabhängig von Leistung, Charakter und Neigung, er gibt die Möglichkeit, sein eigenes Ich hinter Sachbeziehungen zu tarnen, bis eventuell die Rolle zum Ich wird“ (ebd., S. 340).

Damit verfügt der Markt über einen großen Einfluss auf die Wertorientierungsprozesse der Jugendlichen und wird selbst zu einer Art „Sozialisationsinstanz“ (ebd.).

### 3.1.3.5 Neubewertung der Wertfelder schaffenden Einzelsituationen (did. Exkurs)

In steigendem Maße ist auch der junge Mensch in diese Entwicklungen eingebunden. Zwei Beispiele aus dem schulischen Leben des Jugendlichen - speziell aus dem Deutschunterricht - sollen dies kurz dokumentieren: So zeigt sich das Kultusministerium hinsichtlich der Nutzung des Computers im Fach Deutsch an der Realschule sehr fortschrittlich und aufgeschlossen, da „gegen eine Abfassung von Schulaufgaben im Fach Deutsch ab Jahrgangsstufe 9 mit Computern im Computerraum der Schule ... grundsätzlich keine Bedenken“ (KMS, 06.11.2000) gesehen werden. Die damit verbundene Nutzung von Rechtschreibprogrammen bei der Anfertigung dieser schriftlichen Arbeiten erleichtert zugegebenermaßen die Arbeit des Schülers und ist sicherlich als ein wichtiger Beitrag zur Festigung dieser spezifischen Arbeitstechnik zu sehen. Dennoch erhält der „Wert der Situation“ eine neue Wertigkeit, wenn man der These von Hartmann folgt, dass die Besonderheit von vielen Einzelsituationen darin begründet liegt, „daß sie den Menschen erst vor seine Aufgaben stellen, seine Stellungnahme herausfordern, seiner Entscheidungen harren“ (HARTMANN 1949, S. 363)<sup>37</sup>. Übertragen auf die schulische Situation mit dem Computer würde dies bedeuten, dass hier ein Text, der bisher manuell berichtigt wurde, mittels einer Programmsteuerung korrigiert wird. Denkarbeit und Rechtschreibkompetenz werden dem Schüler bei einer solchen Vorgehensweise allerdings nicht abgenommen, wie man dies vielleicht vermuten könnte. Das Rechtschreibprogramm erfordert auf Grund der Stellungnahme, die dem Schüler in Form

---

<sup>37</sup> An dieser Stelle wird noch einmal Bezug genommen auf die an Güter gebundenen Werte nach N. HARTMANN, im Speziellen eben den Wert der „Situation“ (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

einer Entscheidung abverlangt wird, ein anderes, ein systemisches Denken. Damit erhält die Rechtschreibkompetenz eine komplexere und sicherlich nicht weniger anspruchsvolle Wertigkeit.

Ähnliches gilt im Zusammenhang mit der Abfassung literarischer Referate im Rahmen des Deutschunterrichts. Hier sollte nicht das reine „prodesse“ (SCHARDT 1998, S. 7), sondern das „delectare“ (ebd., S. 8) Ausgangspunkt für die Textbegegnung und die anschließende Leseerfahrung sein, denn „ein delectare stellt sich nur ein, (...) wenn die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit des Lesers so weit ausgebildet ist, dass sie ästhetische Gegenstände auch als solche wahrzunehmen vermag“ (ebd., S.9). Wenn man die Öffnung von Wertfeldern zum Zwecke der Wertorientierung dem Bereich der „ästhetischen Gegenstände“ zuordnet, so bedeutet dies, dass das Erlesen eines Textes für diesen Gesamtprozess äußerst wichtig ist. Deshalb haben Lesetechniken, wie das „Fokussieren“ oder die „SQ3R-Methode“<sup>38</sup>, gerade für die Vorbereitung eines Referats bezüglich des Textverstehens eine Funktion. Während bis vor wenigen Jahren noch ausführliche Leserecherchen des Referenten für einen erfolgreichen Vortrag unerlässlich waren, um „Verarbeitungsstrategien zu erproben“ (ABRAHAM et al. 1998, S. 195), verleiten die modernen Medien möglicherweise dazu, Referate einfach im Baukastensystem, nach Suchbegriffen angelegt, zusammenzustellen oder gar fertige Vorträge mit Anschauungsmaterial aus dem Internet herunterzuladen.<sup>39</sup> Die Folge wäre ein „Mangel an Distanz“ (BUCHER 1984, S. 102). Distanz aber ist für den Schüler in diesem Fall besonders wichtig ist, um „Vergleichspunkte“ (HARTMANN 1949, S. 475)<sup>40</sup> im Zusammenhang mit literarischen Wertfindungsaufgaben anstellen zu können. Hier aber konkurrieren Standardisierungen und Normierungen automatisierter Auswahlverfahren in Form von elektronischer Software mit Individualentscheidungen und eigenen kognitiven Wertfindungsprozessen oder treten ganz an deren Stelle, wenn keine bewusste Auseinandersetzung erfolgt.

Unreflektiertes distanzloses Rezipieren würde hingegen die Gefahr fördern, dass der Mensch in eine indifferente Haltung oder Beliebigkeit gegenüber Werthaltungen im Zusammenhang mit medialen Nutzungsmöglichkeiten gerät, denn „oberflächlich-neugierig kann er in allem herumstochern. Er braucht sich nicht zu sammeln, still und für tiefer liegende Wahrheiten besinnlich zu werden“ (BUCHER 1984, S. 102).

---

<sup>38</sup> Vgl. Abraham / Beisbart / Koß / Marenbach: Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth 1998. S. 171 ff.

<sup>39</sup> Verwiesen sei an dieser Stelle beispielhaft auf „gutenberg.de“ und „referate.de.“

<sup>40</sup> Vgl. den Wert der Distanz als Wert der menschlichen Nähe (Kapitel 2.1.2.4)

### 3.1.4 Berufliche Motivation und Vorbereitung auf die Arbeitswelt

Auf dem Weg zum Erwachsenwerden nimmt die Perspektive der beruflichen Orientierung des Jugendlichen einen ganz wesentlichen Stellenwert ein. Geht es doch darum der Frage nachzugehen, welche Anlagen und Neigungen in Zukunft beruflich genutzt und weiter gefördert werden sollen, denn die „Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit muss eingebunden sein in das Konzept einer umfassenden Persönlichkeitsbildung“ (ZEHETMAIR 1998, S. 27).

#### 3.1.4.1 Strukturwandel und Entwicklung neuer Berufsfelder

Seit Jahren vollzieht sich ein Strukturwandel in der Wirtschaft, der hauptsächlich auf die Internationalisierung und Globalisierung der Märkte und auf die sich beschleunigende technologische Entwicklung zurückzuführen ist. Neu eingeführte Informations- und Automatisierungstechnologien bewirken Änderungen in den Organisationsstrukturen und Arbeitsabläufen vieler Unternehmen. Einerseits bedeutet dies häufig eine Reduzierung standardisierter Routinearbeiten und damit eine „Rationalisierung und Automatisierung ..., die in der Regel nicht ohne Einfluß auf die Zahl und die Art der Arbeitsplätze sind“ (WÖHE 1993, S.107). Andererseits entwickeln sich neuartige Anforderungen und damit auch Aufgabenfelder, die untereinander in sehr enger Verzahnung stehen und damit in den Betrieben flachere Hierarchien bedingen. Durch neue Maßnahmen wie das „job-enrichment“ und das „job-enlargement“ erhalten traditionelle Berufe eine Aufwertung oder werden als neue Berufe für junge Menschen interessant.<sup>41</sup>

Mit „job-enlargement“ (Arbeitsbereicherweiterung) verbindet man die Loslösung von der Zergliederung eines Arbeitsprozesses zu Gunsten eines möglichst geschlossenen „Arbeitspakets“ für den Mitarbeiter. „Job-enrichment“ (Arbeitsbereicherung) ermöglicht dem Arbeitnehmer mehr Verantwortung auf Grund erhöhter Entscheidungs- und Kontrollbefugnisse, was in der Regel zu einer qualitativen Aufwertung des Arbeitsplatzes führt (vgl. ebd., S. 133).

#### 3.1.4.2 Anforderungskriterien im Spannungsfeld

Der Dienstleistungsbereich verdeutlicht eine zunehmende Orientierung auf die Wünsche der Kunden hin als eine Folge der steigenden Konkurrenz und Internationalisierung der Geschäftstätigkeit. Damit wird dieser Aspekt auch für Jugendliche als wesentlicher Wettbewerbsfaktor der Zukunft an Bedeutung gewinnen. Denn Produkte werden nicht mehr nur als fertige Problemlösungen präsentiert, sondern mehr den Kundenwünschen angepasst. Dieser „Wandel in Wirtschaft und Arbeitswelt bedingt neue und höhere Anforderungen an Kenntnis-

---

<sup>41</sup> Z. B. der Beruf des Umwelttechnikers oder der des Mechatronikers: Kombination aus Mechaniker und Elektroniker

se und Fähigkeiten der Menschen sowie veränderte Einstellungen und Haltungen“ (ZEHETMAIR 1998, S. 25). Schlüsselqualifikationen, die an „mehr ganzheitlichen Arbeitsprozessen (...) und teamorientierten Betriebsorganisationen“ (SCHELLEN 1998, S. 284) ausgerichtet sind, gewinnen an Bedeutung und werden zunächst zu einem Qualitätsmerkmal und in Konsequenz zu einem Selektionskriterium, wenn es um Eignungsmerkmale von Berufsbewerbern geht. Die Problematik besteht darin, dass „übergreifende Qualifikationen ... immer nur an konkreten spezifischen Inhalten gefördert werden“ können (ebd., S. 285) und „Transferwirkungen ... damit aber auch bereichsspezifisch“ bleiben (ebd.). Da folglich viele Qualifikationen nur mit entsprechendem Abstraktionsvermögen transferierbar sind, „sind insbesondere formale Fähigkeiten im kognitiven Bereich sowie personale und gerade auch soziale Fähigkeiten als Vorbereitung auf die Arbeitswelt von heute und morgen“ gefragt (ebd.). Um derartige Fähigkeiten erlangen zu können, müssen dem Jugendlichen deshalb vor allem diejenigen Betätigungsfelder für Wertfindungsprozesse zugänglich gemacht werden, die der Entwicklung von zukunftsweisenden Schlüsselqualifikationen dienlich sind, und zwar in all den gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen (z.B. Familie, Schule, Vereine), in denen diese Qualifikationen in vergleichbarer Art vorzufinden sind.

#### 3.1.4.3 Veränderte Elementarerfahrungen der Jugendlichen berücksichtigen

Die Elterngeneration vieler Jugendlicher heute befindet sich bereits in einer Lebenssituation, die zum Teil über einen Wohlstand verfügt, der durch Überlassungen oder Erbe der Vorgegeneration vorbereitet wurde. Damit ist der geregelte und vor allem materiell gesicherte Lebensalltag Gewohnheit für einen Großteil der Heranwachsenden, ohne dass diese für sich selbst den unmittelbaren Zusammenhang von Arbeit und Leistung als prozesshaftes Prinzip erfahren können. Denn diese Jugendlichen haben heute kaum noch die Möglichkeit, auf wichtige Elementarerfahrungen aus primären Arbeitsprozessen aufzubauen, die den Willen zur Leistung als Grundmotivation für beruflichen (materiellen) Erfolg auszeichnen. Gemeint ist damit, dass in unserem Kulturkreis der durchschnittliche Heranwachsende bezüglich seiner beruflichen Orientierung einen anderen Enkulturationsprozess als seine Eltern und vor allem als seine Großeltern durchlebt. So müssen zum Beispiel viele Jugendliche ohne die früher meist selbstverständliche Begegnung mit der Arbeitswelt in einer bäuerlich-handwerklich geprägten Gesellschaft auskommen. Zahlreiche Lernprozesse sind für die Heranwachsenden weggefallen und müssen auf andere Weise kompensatorisch nachgeholt werden. Dadurch werden Einblicke in die außerschulische moderne Arbeitswelt immer schwieriger. Es mangelt an Kontakten zu fundamentalen Kausalitäten im Erwerbsleben nach dem Prinzip von Ursache und Wirkung. Überlegungen, wie viel Zeitaufwand und gegebenenfalls Freizeitverzicht und/oder welches Maß an physischem Einsatz aufzubringen ist, um sich den Geldwert für bestimmte materielle Sach- und Güterwerte (CDs, Kleidungsstücke, ...) zu erwirt-

schaften, sind heute nicht mehr selbstverständlich, sondern müssen dem Jugendlichen bewusst gemacht werden.

Unterstützung findet diese Tatsache noch in zwei weiteren wesentlichen gesellschaftlichen Phänomenen. Einmal haben Werbung und Medien sehr großen Einfluss auf das gesellschaftliche Konsumverhalten und damit auch indirekt auf den Zusammenhang von beruflicher Orientierung und materiellen Verfügbarkeiten.

Ein zweites Problem kann darin gesehen werden, dass der „Anteil der Lebenszeit, den wir im sozialstatistischen Durchschnitt gegenwärtig noch der Berufsarbeit widmen, (...) inzwischen auf etwa acht Prozent abgesunken“ ist (LÜBBE 1998, S. 67). „Im Zeitalter der Frühindustrialisierung lag er noch doppelt so hoch“ (ebd.). Der zeitliche Faktor für berufliche Arbeit hat sich folglich halbiert. Da wir zudem offensichtlich „zu viel konsumieren und zu wenig innovieren (...), muss uns um den Wohlstand (...) unserer Nachkommen und Enkel bange sein“ (MARKL 1998, S.51).

Folgt man allerdings den Ergebnissen der Shell-Studie „Jugend 2000“, dann führen diese Schwerpunktverlagerungen nicht zu einem völlig neuen oder gar fehlenden Berufsethos, denn „Jugendliche leben keineswegs in einer Welt jenseits der Berufsorientierung“ (13. SHELL-STUDIE, Hauptergebnisse S.15). Und man darf auch „nicht von einer jungen Generation „unbekümmelter Optimisten“ sprechen“ (ebd., S.13). Vielmehr sind sich die jungen Menschen der Herausforderungen der modernen Gesellschaft bewusst, und auch bereit, Anstrengungen und Leistungsbereitschaft aufzubringen, die abverlangt werden, um gesetzte Ziele zu erreichen (vgl. ebd.). Hier lässt sich als „Grundstimmung (...) eine deutlich gewachsene Zuversicht in Bezug auf die persönliche wie auch auf die gesellschaftliche Zukunft festhalten. Die Hälfte aller Jugendlichen beurteilt ihre persönliche Zukunft „eher zuversichtlich“; bei der gesellschaftlichen Zukunft gilt das sogar für fast zwei Drittel.“ (ebd.). Auch wenn an dieser Stelle unmissverständlich deutlich wird, dass die Jugendlichen zwar „das Lebensziel Beruf ernst und ihre Aufgabe, sich dafür zu qualifizieren und vorzubereiten, sehr genau“ nehmen (ebd., S. 15), so ist mit dem Lebensziel Beruf nur ein Teilbereich der Gesamtperspektive abgedeckt, denn „Beruf ist nicht mehr die vorgegebene Ordnung, in die man sich einfügt und integriert, sondern ein selbst gewähltes Lebenskonzept, für das man sich persönlich einsetzen muß“ (ebd., S. 15). Damit zeigt diese Studie ebenfalls, dass sich die Jugendlichen von heute ihr eigenes Lebenskonzept gestalten und „mehr denn je ein „Sowohl-als-auch“ und nicht – wie es frühere Werteerziehungskonzepte implizierten – ein „Entweder-oder““ (ebd., S. 16) gelebt wird. Auf dieser Basis wird dann auch verständlich, dass aktuelle „Wertorientierungen ... nicht einfach vorgegeben, sondern mit Bewußtsein „gewählt““ (ebd., S. 15) sind und damit einem hohen Individualisierungsgrad unterliegen.

Unter ökonomischer Perspektive muss die gesamtgesellschaftliche Aufgabe bezüglich der Werteerziehung deshalb darin gesehen werden, das durch Individualisierung und Reflexionserweiterung gewachsene Selbstbewusstsein der jungen Menschen dahin gehend positiv

zu nutzen, dass die künftigen planwirtschaftlichen Zielsetzungen und Konzepte diese neuen „kompositorischen Strukturen“ noch mehr als zukunftsweisendes Potenzial erkennen und auch berücksichtigen.

## 3. 2 Familienbezogene Anliegen

*„Die Eltern gewöhnen die Kleinen nicht an Rechtschaffenheit und gesittetes Benehmen. Vielmehr an Übermut und Frechheit. Alle werden dabei unverschämt und richten sich weder nach eigenen noch nach fremden Werten.“ (Tacitus)*

### 3.2.1 Bedeutung der Familie als Wertgeber erkennen<sup>42</sup>

Wenn man sich heute mit der Werteerziehung in der Familie befasst, muss zunächst die Frage geklärt werden, welchen Stellenwert man der Familie im gesellschaftlichen Gefüge einräumt. Ist sie nur eine soziale Gruppe neben anderen? Oder übernimmt sie dezidierte Aufgaben in der Gesellschaft, die von anderen Institutionen nur unzureichend erfüllt werden können? Ist sie nur eine gute oder ist sie eine notwendige Tradition? Sicherlich kann man eine Familie gründen, ohne große Überlegungen anzustellen, welche Aufgaben damit verbunden sind. Eine solche Haltung aber führt nicht selten in Erziehungsfragen zu einer Verunsicherung der Eltern. Damit verbunden sind Widersprüche, mit denen Kinder im alltäglichen Leben immer wieder konfrontiert werden und die sie auf der Suche nach einer eigenen Wertorientierung verunsichern.

Die Folge ist, dass Unerledigtes aus der frühen Beziehung zu den Eltern wiederbelebt wird und im Zuge einer krisenhaften Lösung von den Eltern negativ nachwirkt.

Falls diese Identifikationen während der Kindheit und frühen Jugendzeit besonders stark waren, kann sich das Verhältnis zu den Eltern in eine zwanghafte Auflehnung verwandeln (vgl. STIERLIN 1975, S. 46 ff). Im ungünstigsten Fall können dann auch gemeinschaftsfördernde Unternehmungen der Eltern den Familienzusammenhalt nicht mehr sichern, so „daß Kinder und Jugendliche sich aus der familiären Gemeinsamkeit ausklinken und sich außerfamiliären Gruppierungen anschließen, deren Wertvorstellungen konträr zu denen ihrer Eltern sind“ (SCHNEEWIND 1999, S.92).

---

<sup>42</sup> Die Ausführungen in diesem Kapitel lehnen sich an den Aufsatz von Brunhilde und Jürgen Blunck an: Brunhilde Blunck, Studium der evangelischen Theologie, stellvertretende Vorsitzende des CVJM-Westbundes und CVJM-Gesamtverbandes bis 1996; 1996 - 1997 Generalsekretärin des CVJM-Westbundes. Jürgen Blunck, Pfarrer, Vorsitzender der Ev. Allianz in Essen. Brunhilde und Jürgen Blunck haben sieben adoptierte Kinder und leben in Essen.

Bekanntlich bewegt sich das Verhalten von Eltern gegenüber ihren Kindern in einer großen Bandbreite und variiert zwischen strikter Disziplin und Permissivität, Wärme und Feindseligkeit oder ängstlicher Anteilnahme oder gar kühler Teilnahmslosigkeit. Diese unterschiedlichen Einstellungen bringen in der Konsequenz unterschiedliche familiäre Strukturen hervor. Ein übertrieben warmes, einschränkendes Verhalten der Eltern wird mit abhängigen, höflichen und fügsamen Kindern assoziiert. Elterliche Feindseligkeit und übermäßige Nachgiebigkeit werden z. B. immer wieder mit Kindern in Verbindung gebracht, die zur Aggressivität neigen. Bestrafungsmethoden beeinflussen ebenfalls das Verhalten. So gelten die Kinder, die von ihren Eltern häufig körperlich gemäßregelt werden, als überdurchschnittlich gewaltbereit. Rebenstorf hat Zusammenhänge elterlichen Erziehungsstils mit dem Autoritarismus von Jugendlichen nachgewiesen und herausgefunden, dass in Bezug auf die Subdimensionen Machtorientierung und Feindseligkeit besonders ein autoritär rigider Erziehungsstil der Mutter seinen Einfluss behält (vgl. REBENSTORF 2000 et al., S. 53). Kinder scheinen also ihre Verhaltensmuster u. a. dadurch zu erwerben, dass sie ihre Eltern imitieren. Sicherlich hängt es letztendlich in großem Maße von der Einstellung des Einzelnen ab, ob die jeweilige Familie in auch in ihrer besonderen Konstellation in Krisenzeiten hinsichtlich der in sie gesetzten Erwartungen funktionsfähig bleibt.

### 3.2.1.1 Veränderte Familienstrukturen kompensieren

Das vorangegangene Kapitel deutete bereits an, dass die familiäre Struktur erheblich dafür verantwortlich ist, inwieweit im Familienverbund gesetzte Erziehungsziele auf der Basis vorgelebter Werthaltungen tatsächlich erreicht werden.

In diesem Kapitel soll das Augenmerk auf repräsentative Kriterien gerichtet werden, welche die Familie als „Ur-Erziehungsgemeinschaft“ (EGGERSDORFER 1962, S. 76) in ihrer Struktur verändert haben. Weiterhin ist von Interesse, wie sich diese Veränderungen im Sozialisationsprozess von Jugendlichen bemerkbar machen, denn gerade „dort, wo man innerhalb der Familie (...) in bewußter Absichtlichkeit einen pädagogischen Effekt erzielen will, wird nicht selten die Formung des werdenden Menschen verfehlt“ (ebd., S. 76 f.).

Dass der Problematik struktureller Störungen in der Familie – hier zu verstehen im Sinne von Generation als „ein sozio-kulturelles Konstrukt“ (BOGDAL 2000, S. 4) - schon Mitte des 20. Jahrhunderts eine große Bedeutung beigemessen wurde, kommt u. a. auch in Eduard Sprangers Werk „Psychologie des Jugendalters“ zum Ausdruck, das bis zu seiner 26. Auflage im Jahre 1960 in mehr als 100000 Exemplaren erschienen ist. Spranger thematisierte hier unmissverständlich eine wichtige Erkenntnis, deren Auswirkungen heute allgemein unter dem Begriff des Generationenkonflikts beklagt werden: „Wird ... das Bedürfnis der Jugend nach Geltung und Anerkennung nicht befriedigt, so erfolgt eine Sezession, d. h. die Jugend verlegt das Schwergewicht ihres Lebens in eine Sphäre, die von den Maßstäben der Er-

wachsenen freigehalten ist“ (SPRANGER 1960, S. 51). Was Spranger hier mit dem Begriff „Sezession“ bezeichnet, ist im Grunde nichts anderes als der durch den Konflikt bedingte und von Seiten des Jugendlichen vollzogene Schritt der Ablösung von der Familie. Die Tendenz zu einem solchen Verhalten hat sich während der letzten Jahre deutlich verstärkt und zu einer „Veränderung der Spielräume für individuelle Lebensentwürfe“ (BOGDAL 2000, S. 6) geführt. Die Hauptursache für diese zunehmend individuellen Lebensentwürfe, die auch die Infragestellung von tradierten Werten mit sich bringt, lässt sich u. a. damit erklären, dass der soziale Wandel in den vergangenen 25 Jahren unsere Gesellschaft erheblich verändert hat und davon in erster Linie die Familien betroffen sind.

Nach Meinung des Verfassers erscheint es an dieser Stelle für das weitere Vorgehen sinnvoll, einen Blick auf auftretende Veränderungen in der Familienstruktur zu richten und dabei verschiedene Erscheinungsformen aufzuzeigen. Grundsätzlich zu unterscheiden sind zwei Formen: Einmal die nach außen hin sichtbaren Veränderungen, die sich durch gesellschaftlich-institutionelle Verfahren<sup>43</sup> dokumentieren und durch statistisches Zahlenmaterial nachweisen lassen.

Daneben mögen die nicht messbaren und nach außen hin auch sicherlich weniger aussagekräftigen innerstrukturellen Veränderungen im Familienleben auf den ersten Blick von geringerem Interesse und damit vernachlässigbar sein. Aber gerade hier erscheinen m. E. wichtige Ansatzpunkte für weiterreichende Überlegungen und didaktische Zusammenhänge erforderlich, zum Beispiel im Hinblick auf eine durch den Literaturunterricht gestützte Vorstellungsbildung im Jugendlichen. Denn bereits in der Familie werden wesentliche Grundlagen geschaffen und Dispositionen für eine Wertesensibilisierung im Jugendlichen freigelegt. „In der Schule nun kommen Vorstellungen zur Sprache“ (ABRAHAM 1999, S. 15), die u. a. dieses Erlebensfeld einbeziehen. Der Literaturunterricht ist gewissermaßen auf die außerschulischen und damit auch familiären Wertbegegnungen angewiesen, denn „es ist geradezu ein Prinzip von Unterricht, die Phänomene der Lebenswelt „draußen“ in Form von Abstraktionen (...) ins Klassenzimmer hereinzuholen“ (ebd.). Kann der Jugendliche nicht auf dieses basale „Erfahrungsdenken“ (ebd., S. 18) aus der familiären Lebenswelt zurückgreifen, bedeutet dies eine Einschränkung seiner Vorstellungsbildung. Diese betrifft nicht nur den Literaturunterricht, sondern ist darüber hinaus auch abträglich für einen kognitiv-strukturierenden Umgang mit lebensweltlichen Werthaltungen, denn „Vorstellen bedeutet nicht nur Denken und nicht nur Anschauen, sondern auch Strukturieren“ (ebd., S. 16).<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Gemeint sind Erhebungen jeglicher Art im Rahmen infrastruktureller Planungen, die auf Verwaltungsebene z. B. im Landesamt für Statistik, in Landratsämtern, Stadtverwaltungen oder Gemeinden erfolgen.

<sup>44</sup> Die Relevanz dieses gedanklichen Ansatzes begründet sich u.a. auch in dem Projektthema „Literaturgestützte Vorstellungsbildung in Übergangsräumen. Lesesozialisation und Literaturvermittlung in der Mediengesellschaft“ von Prof. Dr. Ulf Abraham und Prof. Dr. Ortwin Beisbart, das im Frühjahr 2000 im Rahmen der Lesesozialisation und Literaturvermittlung in der Mediengesellschaft als Antrag für eine Förderung an die DFG gestellt wurde und im Jahr 2001 abgelehnt wurde. Bedauerlich ist, dass diese Ablehnung trotz des didaktisch besonders zeitgemäßen Ansatzes (Erkenntnisse aus der Pisa-Studie!) möglicherweise auf Grund fehlender finanzieller Mittel erfolgte (siehe dazu S. 128 in dieser Arbeit).

### 3.2.1.2 Veränderte äußere Familienstrukturen

Zunächst sollen die Problemfelder kurz dargestellt werden, die mit einem Verlust an ausgewogener elterlicher Erziehung zusammenhängen.

Wenn man die Erkenntnisse aus den 60er Jahren nicht in Zweifel ziehen möchte, dann bietet die „natürliche Vollfamilie oder auch Normalfamilie aus Vater, Mutter und Kindern, vielleicht erweitert durch die pädagogisch so bedeutsamen Großeltern, (...) die günstigsten Erziehungsvoraussetzungen“ (EGGERSDORFER 1962, S. 77).

Obwohl auch heute noch „mehr als 80% aller Kinder im Alter bis zu 18 Jahren in Zwei-Eltern-Familien leben“ (SCHNEEWIND 1999, S. 69), ist diese Idealkonstitution nicht mehr die Regel, denn es werden über ein Drittel aller Ehen in Deutschland geschieden, in den Großstädten sogar ca. 50% (vgl. ebd. S. 64 f.). Zudem fällt bei zahlreichen eigentlich „kompletten“ Familien ein Elternteil durch berufsbedingte Abwesenheit im Erziehungsprozess aus.

Interessant, aber vor allem bedenkenswert muss hier im Zusammenhang mit dem wichtigen Vorleben von Werten und Werthaltungen in der Familie das sehr pragmatisch erscheinende Gedankenkonstrukt einer Werte-Verschiebung auf institutioneller Ebene erscheinen: Während heute die eine Scheidung als einen Werte-Verfall ansehen, betonen die anderen, dass sich die Werte nur verschoben hätten - fort von der alten Wertvorstellung "Familie" hin zu dem neuen Wert der "Gemeinschaft auf Zeit". Unabhängig von der „Form“ der Familie bleibt aber die Wertevermittlung an die Kinder bedeutsam: „Selbst wenn es heute vielleicht nicht mehr als zuvorderst wichtig erscheint, ob es sich dabei um Konstruktionen des Living apart together, um Ein-Eltern oder Zwei-Eltern-, um Stiefeltern – oder Fortsetzungsfamilien handelt, ob Kinder von verheirateten oder unverheirateten Paaren, vom leiblichen Vater oder vom aktuellen Lebensabschnittspartner der Mutter großgezogen werden, spielen Kinder innerhalb der Wertedimension jedenfalls eine ausgesprochen wichtige Rolle“ (FRITZSCHE 2000, S. 105).

Eine andere Ursache für ein mögliches Ungleichgewicht in der Erziehung liegt in der Erwerbstätigkeit beider Elternteile. Verglichen mit der Situation in den 60er Jahren hat sich einiges geändert, denn zu dieser Zeit „war die Mehr-Kinder-Familie mit der nicht erwerbstätigen Mutter noch die Regel. Heute ist das eher die Ausnahme“ (STOIBER, S. 19). Die Ausrichtung unseres Lebensstils hat eine andere Richtung eingeschlagen und eine erkennbar materielle Prägung erhalten, denn in „immer mehr Familien gehen beide Elternteile einer Erwerbstätigkeit nach“ (ebd.).

Was bedeuten diese Erziehungsverschiebungen für das Kind und den Jugendlichen konkret im Hinblick auf Werte?

Durch das (zeit- oder teilweise) Fehlen von Vater und/oder Mutter erfährt die Assimilationserziehung<sup>45</sup> eine erhebliche Einschränkung auf ein Elternteil und der in diesem Zusammenhang wichtige „Wert-Stärke-Faktor“<sup>46</sup> wird reduziert. Darunter sind die von einer situativen Gegebenheit ausgehenden und von außen auf den Heranwachsenden einwirkenden Faktoren zu verstehen, die erforderlich sind, damit sich Werthaltungen ausprägen können.

Fehlt in der Familie also Mutter oder Vater, ist die Familie „wesentlich in ihrer Erziehungsfunktion geschwächt“ (EGGERSDORFER 1962, S. 77) und die bedeutsame Wertorientierungsphase des Jugendlichen muss sich auf die „Halbfamilie“ (ebd., S. 77) beschränken. Wenn hier „das direkte Eingehen auf die Regungen des Kindes, das eindeutige Verstärken der positiven Verhaltensformen und das Tilgen der unerwünschten Regungen durch Nichtverstärkung“ (CORELL 1976, S. 133) fehlt, ist dies eine mögliche Ursache für das „Hospitalismusproblem“ (ebd.). Beginnt diese Form der reduzierten Erziehung in sehr frühem Kindesalter, so zeigt das Kind häufig ein seelisches Ungleichgewicht und die Entwicklung der inhaltlichen und sittlichen Grundwerte ist in Frage gestellt. Klaus Schneewind nennt in diesem Zusammenhang sechs verschiedene Trends, die als Scheidungsauswirkungen auf Kinder nachweisbar sind:

1. *Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten*, wie z.B. Aggressivität und Delinquenz
2. *Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten*, wie z.B. Ängste, Depressionen, psychosomatische Störungen (vor allem als unmittelbare Reaktion auf die Scheidung)
3. *Schul- und Leistungsprobleme*, wie z.B. schlechtere Noten, Nichtversetzung, Schulausschluss, Schulabbruch
4. *Unterlegenes Sozialverhalten*, wie z.B. geringe soziale Aktivität, zurückhaltend, weniger prosozial als Nicht-Scheidungskinder, häufiger in Konflikten mit Gleichaltrigen
5. *Langfristig beeinträchtigtes psychisches und physisches Wohlbefinden*, wie z.B. mehr gesundheitliche Probleme im Erwachsenenalter, geringeres sozio-ökonomisches Niveau, schlechtere Ehen
6. *Einstellung zur Ehe und Ehescheidungsrisiko*, wie z. B. dem Ehepartner eine geringe Verlässlichkeit zuschreiben, hohe Scheidungsrate (vgl. SCHNEEWIND 1999, s. 147).

Wie nachfolgend gezeigt wird, sind bei allen dieser sechs Punkte fehlende oder fehlerhafte Wert-Zusammenhänge erkennbar. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass in vielen neuen „Verlässlichkeits-, Solidar- und Familienstrukturen“ (FRITZSCHE 2000, S. 104) - als moderne Ersatzformen der traditionellen Familie - ganz bestimmte tradierte Werthal-

<sup>45</sup> Ähnlich äußert sich Eggersdorfer: „Erziehung zielt (...) auf die unwillkürliche Assimilation der nachwachsenden Generation durch die bestehende“ (EGGERSDORFER, S. 30).

<sup>46</sup> Bei einer Ein-Eltern-Erziehung fehlt beispielsweise ein Elternteil, so dass der partnerschaftsbezogene Wert der Treue in dieser Familienform nicht „vorgelebt“ werden kann. Damit kann dieser Wert-Stärke-Faktor nur reduziert dazu beitragen, dass der Wert der Treue über die Familie (Vater-Mutter) erfahren wird.

tungen (z.B. Treue, Vertrauen) auf Grund eines eingeschränkten Wert-Stärke-Faktors nicht ausreichend ausgeprägt wurden. Mit Bezug auf die bereits dargestellte Wertlehre Nicolai Hartmanns<sup>47</sup> lassen sich diesbezügliche Kausalitäten veranschaulichen:

1. Aggressivität und Delinquenz ◀ **fehlende/fehlerhafte Wertorientierung** ▶ Wert der *Gerechtigkeit*, Wert der *Aufrichtigkeit*, Wert der *Beherrschung*, Wert der *Macht*
2. Ängste, Depressionen, psychosomatische Störungen ◀ **fehlende/fehlerhafte Wertorientierung** ▶ Wert des *Vertrauens*, Wert des *Glücks*
3. Schlechte Noten, keine Versetzung, Schulausschluss, -abbruch  
◀ **fehlende/fehlerhafte Wertorientierung** ▶ Wert des *Glücks*
4. Geringe soziale Aktivität, zurückhaltend, weniger prosozial als Nicht-Scheidungskinder, häufiger in Konflikten mit Gleichaltrigen ◀ **fehlende/fehlerhafte Wertorientierung**  
▶ *Werte des äußeren Umgangs*
5. Gesundheitliche Probleme im Erwachsenenalter, geringeres sozio-ökonomisches Niveau ◀ **fehlende/fehlerhafte Wertorientierung** ▶ Wert des *Lebens*, Wert der *Kraft*
6. Ehepartner eine geringe Verlässlichkeit zuschreiben, hohe Scheidungsrate ◀ **fehlende/fehlerhafte Wertorientierung** ▶ Wert des *Vertrauens*, Wert der *Treue*, Wert der *Kraft*

### 3.2.1.3 Veränderte innere Familienstrukturen

Im Rahmen des Bildungskongresses des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom April 1998 unter dem Motto „Wissen und Werte für die Welt von morgen“ stellte Hans Zehetmair in seinem Vortrag treffend fest, dass in „der wachsenden Pluralität der Lebensmuster und der fortschreitenden Relativierung von haltgebenden Institutionen wie Ehe oder Familie ... Selbständigkeit und Eigenverantwortung auch im privaten Leben zu Schlüsselqualifikationen“ (ZEHETMAIR, S. 25) werden. Zusammen mit der Relativierung der Familie als eine solche haltgebende Institution und der wachsenden Selbstständigkeit des Einzelnen hat sich das Selbstverständnis der Frauen gewandelt, denn viele Mütter schulpflichtiger Kinder wollen heute weiterhin ihren Beruf ausüben.

In der Literatur werden für diese Entwicklung vor allem zwei Aspekte genannt: „Zum einen hat sich die Beteiligung der Frauen an weiterführenden Bildungseinrichtungen in den letzten dreißig Jahren spürbar erhöht. (...) Zum anderen hat die Beteiligung (...) am Erwerbsleben deutlich zugenommen“ (SCHNEEWIND 1999, S. 68). Möglichkeiten der Mobilität durch infrastrukturelle Gegebenheiten sowie der Flexibilität (Teilzeitbeschäftigung, Arbeitsplatzteilung) fördern dies und eröffnen in der Lebensgestaltung neue und sehr attraktive Perspekti-

<sup>47</sup> Vgl. Kapitel 2.1.2 Wertlehre durch Wertkategorien

ven, die der traditionellen Erziehung in der Familie Kompromisse abverlangen. Denn mit dem neuen Selbstverständnis ist auch eine Aufgabenverschiebung im Sozialisations- und Erziehungsgeschehen verbunden, so „dass heute wesentliche, früher selbstverständliche Sozialisierungs-, Erziehungs- und Wettbewerbseffekte innerhalb der Familien weitgehend verschwunden sind“ (ebd.) und Wertorientierungsprozesse des Jugendlichen demnach auf andere gesellschaftliche Bereiche verlagert werden.

Eine deutliche Individualisierung in Bezug auf die Familie findet man auch bei einem Vergleich der allgemeinen Wohnraumsituation von heute mit den durchschnittlichen Gegebenheiten der 60er und 70er Jahre. Familientypische Alltagssituationen, die sich früher in einem gemeinsamen Wohnraum vollzogen, sind heute nicht selten Individualhandlungen mit spezifischem Situations- und Raumbezug: Musik-, Handarbeits- oder Bügelzimmer separieren das alltägliche Familienleben und reduzieren die für den Wertfindungsprozess des Heranwachsenden wichtigen natürlichen kommunikativen Anlässe, so dass dem Jugendlichen „das Gefühl der Geborgenheit, das Erlebnis des Beachtet- und Ernstgenommenwerdens, der Anreiz des Umgangs“ (EGGERSDORFER 1962, S. 41) fehlen.

### 3.2.2 Werte generieren aus Liebe und Sexualität

„Wenn sexuelle Liebe selektiv ist, muß diese Partnerwahl sicherlich eine wichtige evolutionäre Aufgabe erfüllen“ (ERIKSON 1976, S. 172). Mit dieser human-soziologischen Verknüpfung der beiden Begriffe „Liebe“ und „Sexualität“ gab der amerikanische Anthropologe E. H. Erikson in seinem Vortrag über *Die Wurzeln der Tugend* zu Beginn der 60er Jahre eine optimistische Grundrichtung für einen evolutionären Humanismus vor. In diesem Zusammenhang galt für ihn, dass „die Suche nach einem Partner ... die Suche nach einer Identität (ist), die man mit einem anderen teilt, die Suche nach der gegenseitigen Bestätigung der Persönlichkeit in einem Erlebnis, in dem man sich selbst findet, während man sich in einem anderen Menschen verliert“ (ebd., S. 173). Begreift man diese Darstellung als einen Wertorientierungsrahmen für Liebe in Verbindung mit Sexualität, so bietet - idealtypisch betrachtet - eine intakte Vater-Mutter-Beziehung dem Heranwachsenden ein echtes Exemplum idealiter, so dass junge Menschen sich daran orientieren können und „ein eigenes Wertempfinden und Gewissen entwickeln, damit sie ihre sexuelle Lebensführung in eigener Regie übernehmen können“ (MARBURGER 1996, S. 122).

Allerdings muss man feststellen, dass ein derartiges Verständnis von Liebe und Sexualität in der Realität heute sicherlich in Frage zu stellen ist, denn die „verschiedene Art, in der man sich auf den Wert einstellen und mit ihm beschäftigen kann, führt zu Konflikten der Funktionen untereinander“ (BÜHLER 1975, S. 213). Deshalb ist es auch verständlich, dass „Sexualität (...) in den heutigen sexualpädagogischen Konzeptionen überwiegend mehrdimensional

gesehen“ (KOCH 1996, S. 128) wird. Folglich hat eine zeitgemäße Begriffsbestimmung neben dem reinen Liebes- und Zärtlichkeitserleben auch andere Aspekte, wie die der Lust, der Lebensfreude und der Kommunikation zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 128).

Dies gilt besonders für die heutige Jugend, wenn es im Zuge ihrer Identitätssuche darum geht, das während der Pubertät wichtige sexuelle Fremdverstehen mit der eigenen Entwicklung in Einklang zu bringen. Unter dieser Prämisse überrascht es nicht, dass es kein Gebiet gibt, „in dem Jugendliche heute sich in größerer Distanz zu den Überzeugungen der Eltern- generation sehen als auf dem Gebiet der Sexualität“ (BAACKE 1999, S. 245).

### 3.2.2.1 Mediale und gesellschaftliche Einflussnahme

Die Presse, das Fernsehen, die Video- und Kinowelt und nicht zu vergessen das Internet<sup>48</sup> - sie alle präsentieren täglich ein facettenreiches und mittlerweile nicht mehr überschaubares Print- oder Sendeangebot rund um das Thema Liebe und Sexualität. Diese Feststellung ist – abgesehen von den Offerten des Internets – keine ganz so neue, denn bereits in den 70er Jahren haben sich Verhaltensforschung und Lernpsychologie durchaus ernsthaft mit der Entwicklungsbeschleunigung bei Jugendlichen und daraus erwachsenden Problemen in der Sexualerziehung befasst, so dass schon zu dieser Zeit „durch die offensichtlichen Akzelerationssymptome (...) das Problem der Sexualerziehung zu einer zentralen Aufgabe im Bereich der sozialen Entwicklung“ (CORELL 1976, S. 98) wurde.

Heute gelingt es der Medienwirtschaft allerdings noch besser, diesen Lebensbereich geschickt als Wirtschaftsfaktor zu nutzen und sehr hohe Gewinne zu erzielen, denn „im Begriff 'Liebe' kulminieren ... die Sehnsüchte des säkularen Menschen nach einem glücklichen Leben hier und jetzt. Als Gefühl der Beglückung ist dieses Liebesgefühl zugleich in hohem Maße – vor allem durch die Medien – manipulierbar und zu Zwecken der Konsum- und Erlebnisgesellschaft ausbeutbar“ (EIBACH 1999, a.a. O.). Mit dieser Prämisse einer hohen Manipulationstoleranz wird dann auch die folgende doch sehr defätistische Definition des Begriffs 'Liebe' von Eibach verständlicher – eine Form, die die Jugendlichen von heute in der Erwachsenenwelt vorgelebt bekommen: „Liebe – verstanden als subjektives Gefühlserlebnis – entbehrt einer klaren inhaltlichen Bestimmung. Diese Liebe ist nicht des 'Gesetzes Erfüllung' (...), nicht die Erfüllung einer vorgegebenen und nicht nur dem individuellen Leben dienenden Lebensordnung (Ehe, Familie), sondern ein Gegensatz zu einer solchen vorgegebenen Ordnung, des Gesetzes Auflösung, die allmähliche Auflösung der Ehe durch ein individualistisch postmodernes Lebensverständnis, das einen inhaltsleeren Begriff von Liebe

---

<sup>48</sup> In diesem Zusammenhang sei verwiesen auf den Artikel von Jörns, Gerald: Sex and Crime in der Kinderstube. Videos, Pornos, Computerspiele. In: Erhard Friedrich Verlag (Hg.): Schüler 1996. Liebe und Sexualität. S. 18-20. Jörns geht in diesem Artikel darauf ein, welche Folgen es hat, wenn Jugendliche am Computer mit Sex- und Pornodarstellungen konfrontiert werden. Daneben findet sich hier eine Bestandsaufnahme über Zugänglichkeit und Gefährdungspotenzial einzelner Medien.

vertritt, den jeder mit fast beliebigem Inhalt füllen kann. Wenn die 'äußere' Lebensform gleichgültig wird, dann droht auch die innere Gestaltung der Lebensform und die Ausformung des Begriffs 'Liebe' in ihr subjektivistisch und beliebig zu werden“ (ebd.). Damit ist die Position zu diesem Begriffsfeld umrissen und es stellen sich die Fragen, welche Begründungen heranzuziehen sind und welche Zusammenhänge aus diesen für die Literaturdidaktik ableitbar sind..

### 3.2.2.2 Immer höhere Reizschwellen

Auf Grund mittlerweile immer dreisterer medialer und kaum noch tabuisierter Darstellungen rund um das Thema Liebe und Sexualität ist die Reizschwelle bezüglich des Konsumverhaltens schon bei Jugendlichen in jungen Jahren ungemein hoch, da „massenmediale Darstellungen sexueller Vorgänge heute auch Grundschulkindern zugänglich sind“ (GLÜCK 1996, S. 29). Die psychische Verarbeitung des Dargebotenen ist für den Heranwachsenden allerdings nicht selten mit Schwierigkeiten verbunden, insbesondere dann, wenn sich in seinem Lebensumfeld Realität, mediale Suggestion und eigene Phantasie vermengen. Denn zahllose Fotos, Texte oder bewegte Bilder in Magazinen oder Filmen liefern Klischees in allen vorstellbaren Nuancen und „reproduzieren genügend männliche und weibliche „Abziehbilder“, die den Jugendlichen Probleme bereiten“ (NOWAK 1996, S. 117). Von den Eltern diesbezüglich vorgegebene und im Idealfall auch in der Familie vorgelebte Grundwerte werden damit auf eine harte Bewährungsprobe und schließlich nicht selten vom Jugendlichen in Frage gestellt. Auf den Lebensalltag der Heranwachsenden bezogen heißt das, dass die Problematik der Sexualerziehung über die Familie hinaus mehr und mehr zu einem gesellschaftspolitischen Anliegen wird. Vor allem in der Schule wird sichtbar, dass sich viele neue Probleme stellen, für die sich die herkömmlichen Lösungsstrategien nicht oder nur bedingt eignen. Die Folge ist, dass selbst pädagogisch besonders engagierte Lehrkräfte verunsichert sind, wenn sie in der Schule mit spezifisch sexualpädagogischen Problemfällen konfrontiert werden.<sup>49</sup> Deshalb „wurde die Forderung laut, Sexualpädagogik weniger als Bestandteil einzelner Fachcurricula zu sehen, sondern vielmehr als eine umfassende Qualifizierung von pädagogisch Tätigen in Fragen der Sexual- und Gesundheitserziehung“ (ebd., S. 114).

Allerdings darf dies nicht bedeuten, dass die Sexualerziehung in der Familie völlig der Sexualpädagogik in der Schule überantwortet wird. Vielmehr stellt sich die Frage, ob es nicht vorrangige Aufgabe der Eltern bleiben muss, die an das Subjekt gebundenen inhaltlichen

---

<sup>49</sup> Aus eigener Erfahrung kann der Verfasser von Schülern einer 6. Klasse berichten, die äußerst abstoßende Fotos aus dem Internet in der Schule zeigten, ohne sich der damit verbundenen Problematik bewusst zu sein. Beispielhaft sei hier verwiesen auf die Adresse [www.rotten.de](http://www.rotten.de).

Grundwerte<sup>50</sup> gerade in der Familie immer wieder als schätzenswerte Ziele zu thematisieren. Demnach sollten für den Jugendlichen die Annäherung und Begegnung mit der eigenen Sexualität ernsthaftes Thema und damit Basis für bewusstes Erlebnis sein (vgl. Wert des Bewusstseins), das einen bestimmten Zweck (vgl. Wert der Zwecktätigkeit) im Bereich der speziellen sittlichen Werte einbezieht, nämlich den Wert der Beherrschung<sup>51</sup>.

### 3.2.2.3 Zeitlich versetzte pubertäre Einflüsse bei Jungen und Mädchen

„Das Sexualverhalten von Jugendlichen hat sich gegenüber 1900 und noch den 50er Jahren (...) radikal gewandelt“ (BAACKE 1999, S. 239). Für die Mehrheit der heutigen Jugendlichen gilt deshalb unumstritten, „daß die sexuellen Erfahrungen stark vorverlagert werden und der Sozialtyp 'Kind' in seiner zeitlichen Erstreckung abgekürzt wird“ (ebd., S. 234).

Setzt man diese Feststellung von Baacke in Zusammenhang mit der bereits angesprochenen Tatsache, dass sich die Sexualerziehung zunehmend aus der Familie hinaus und hinein in die Gesellschaft verlagert, so muss Einverständnis darüber bestehen, dass diesbezügliche Aufgaben der Schule stärker zu gewichten sind.

Zu differenzieren sind einige grundsätzliche pubertäre Jungenprobleme von Mädchenproblemen vor allem in der Altersstufe zwischen dem 10. und dem 15. Lebensjahr, denn „beide Geschlechter durchlaufen von dem Beginn der eigentlichen Pubertät an eine gegenläufige Phase“ (BROCHER 1971, S. 69), die sich in ihrer Außenwirkung unterschiedlich darstellt und damit Spannungen im Werteverständnis untereinander bedingt: „Während Mädchen in diesem Entwicklungsabschnitt (...) vorübergehend mehr zu aktivem, z. T. bubenhaftem Verhalten neigen, beginnen Knaben in dieser Phase eher empfindlich zu werden, mitunter träumerisch und vereinzelt auch etwas weinerlich“ (ebd.). Diese Gegensätze evozieren darüber hinaus auch Spannungen mit der Erwachsenenwelt.

Eine weitere Ursache liegt in der Tatsache, dass „in den 6. bis 8. Klassen ... der körperliche Entwicklungsstand der Schüler(innen) höchst unterschiedlich“ (TILLMANN 1996, S. 49) ist: „So befinden sich in der 6. Klasse 80% der Mädchen, aber nur 20% der Jungen zumindest in der Mitte der Pubertät; erst in der 8. Klasse ergibt sich dann eine Annäherung (...). Auch die psychischen Ereignisse der Adoleszenz treten bei Mädchen im Schnitt ein bis zwei Jahre früher ein als bei Jungen: ... sinkende Selbstakzeptanz, steigende Selbstreflexion oder hohe Distanz zu den Eltern“ (ebd.). Mit diesen psychischen Veränderungen, die sich in unterschiedlichen Bezugsfeldern (einmal im Jugendlichen selbst: Selbstakzeptanz und Selbstreflexion, einmal zwischen dem Jugendlichen und den Erwachsenen: Distanz zu den

---

<sup>50</sup> Vgl. den Wert des *Bewusstseins* und den Wert der *Zwecktätigkeit* nach N. Hartmann in Kap. 2.1.2.1.: Nach diesem Verständnis ist die Familie als der 'Ort' zu sehen, an dem sich ein Wert (hier der Wert der *Liebe*) durch *bewusstes, zweckdienliches* Vorleben der Eltern im jungen Menschen manifestieren kann.

<sup>51</sup> Vgl. N. Hartmann, Kap. 2.1.2.1.

Eltern) entwickeln, entstehen Spannungsfelder auf verschiedenen Wertebenen der Sexualmoral (z.B. *Wert der Beherrschung*, *Wert der Treue*, *Wert des Vertrauens*), die sich bei Jungen und Mädchen unterschiedlich äußern.

### *Spezifische Jungenprobleme*

Im Unterschied zu den Mädchen sieht sich ein Großteil der Jungen im Rahmen einer Art Imagesteigerung veranlasst, deutlich erkennbar aktiv auf das andere Geschlecht zuzugehen, um „sich als sexuell erfolgreich zu zeigen“ (TILLMANN 1996, S. 51). Damit ist für den Heranwachsenden die Problematik verbunden, dass „die sexuelle Erregung allgemein beim Mann plötzlich und mit stärkerem Bedürfnis nach sofortiger Lösung und Befriedigung auftritt“ (BROCHER 1971, S. 72). Mit diesem Verhaltensmuster ist allerdings auch „ein Erfolgsdruck verbunden, mit dem viele Jungen Probleme haben“ (ebd.). Denn bei ihren heterosexuellen Aktivitäten erfahren die Jungen kaum Einschränkungen in Form „einer moralischen Forderung auf „Sittsamkeit“, sondern in der mangelnden Möglichkeit, für ihre Wünsche die entsprechenden Partnerinnen zu finden“ (ebd.). Die Regulierung dieser dichotomen Situation erfolgt für männliche Jugendliche daher meist auf einer rein physisch-pragmatischen Ebene, nicht aber entsprechend dem o. g. human-soziologischen Verständnis von Liebe und Sexualität als Werteorientierung.

Als zeitloses literarisches Beispiel für das Spannungsverhältnis pubertierender Knaben wird an dieser Stelle verwiesen auf den unstillbaren erotischen Drang der beiden Schüler Moritz und Melchior in Frank Wedekinds „Frühlingserwachen“. Die Gymnasiastenfiguren gelten – nicht zuletzt auch auf Grund der erzieherischen Misserfolge ihrer Eltern - als „die traurigen Endprodukte einer namentlich durch die ungeheure Anhäufung von Sinnesreizen in Großstädten erzeugten (...) geschlechtlichen Überreizung“ (BAACKE 1999, S. 234 f.).

### *Spezifische Mädchenprobleme*

Wie bereits dargestellt, verfügen Mädchen über einen deutlichen pubertären Entwicklungsvorsprung, der häufig mit dem Bewusstsein verbunden ist, „daß sie von älteren Jungen als erotisch attraktiv wahrgenommen werden, daß ihre Weiblichkeit für die (prestigeträchtigen) Älteren interessant ist“ (TILLMANN 1996, S. 51). Da „der Selbstwert ... in nicht geringem Maße von der eigenen sexuellen Attraktivität abhängig gemacht“ (ebd., S. 50) wird und – wie wir bereits erfahren haben – die Problematik einer sinkenden Selbstakzeptanz in Korrelation mit einer steigenden Selbstreflexion einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, ist besonders für Mädchen die Gefahr gegeben, „über die (selbst)gesetzten Moralschranken hinauszugehen“ (ebd., S. 51). Diese Gefahr ist besonders dann groß, wenn – wie in den meisten Fällen – sexuelle Unerfahrenheit motivierend sozusagen als Versuchung hinzu-

kommt, denn „die sexuelle Motivation ist dort am stärksten, wo die sexuelle Verstärkung am seltensten erhältlich ist“ (CORELL 1976, S. 169). ). Da Mädchen allerdings im Vergleich zu gleichaltrigen Jungen eine höhere Schuldanfälligkeit haben, die sich auch in einer stärkeren Internalisierung der moralischen Haltung zeigt, kommt es bei ihnen viel schneller zu einer die sittlichen Grundwerte betreffenden Spannungslage (vgl. BISCHOF-KÖHLER 2002, S. 360).

#### *Trennung von Liebe und Sexualität - ein Wert löst sich auf*

Wenn derartige Konstellationen durch andere Faktoren (z.B. Medieneinflüsse) verstärkt werden – und dies kann sowohl für Jungen als auch für Mädchen zutreffen - so entstehen „Wechselwirkungseffekte zwischen Umweltkontexten und proximalen Prozessen“ (SCHNEEWIND 1999, S. 130), die sich äußern in einer „Reihe negativ bewerteter sozio-emotionaler Entwicklungsmerkmale wie Aggressivität, Delinquenz, Alkohol- und Drogenkonsum oder frühe sexuelle Aktivität“ (ebd., S. 130).

Ein ganz besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang dem Medium Computer zu, wie durch die folgenden Beispiele veranschaulicht wird.

In seinem Artikel „Sex and Crime in der Kinderstube“ berichtet Gerald Jörns, wie durch Graphikprogramme beliebig abgespeichertes Bildmaterial manipuliert werden kann. So wurde z. B. auf den nackten Körper irgendeiner Frau der Kopf der berühmten Schauspielerin Sandra Bullock gesetzt und diese Sexfotos wurden ins Internet gestellt. Dieses Beispiel ist vor allem deshalb prekär, weil es in dem Film „Das Netz“, aus dem die Bilder von Sandra Bullock entnommen wurden, thematisch um den Missbrauch von Datenmanipulation und Möglichkeiten der Entpersonalisierung ging (vgl. JÖRNS 1996, S. 18). Deutlich wird damit, dass Sexualität hier nicht nur als digital-veritable Virtualität erscheint und vom human-soziologischen Wert der Liebe abgelöst ist. Vielmehr finden auf Grund der Thematik des Filmes die Begriffe Manipulation und Entpersonalisierung gewissermaßen eine Erhöhung, da den Jugendlichen eine medial geschickt aufbereitete Form von entpersonalisierter Sexualität dargeboten wird.

Den nachhaltigen Eindruck von Bildern auf Jugendliche soll ein zweites Beispiel verdeutlichen:

In seinem Beitrag „Video ergo cogito: Visual Education and Analogical Thinking“ beschäftigt sich P. Messaris (1996) mit der Frage, wie Wahrnehmungsformen Jugendlicher aussehen, die visuell-orientierte Kognitionen aufbauen. Als Beispiel bezieht er sich auf das Musikvideo „Take a Bow“, das eine sexuelle Begegnung zwischen dem Rockstar Madonna und einem spanischen Stierkampf-Matador darstellt. Die Kamera schwenkt dabei zwischen zwei Szenen: Einmal sieht man Madonna und den Matador, wie sie sich lieben. Kontrastiv wird der Matador beim Stierkampf gezeigt. Diese parallelisierten Bildsequenzen komplementieren sich und der Betrachter wird immer wieder angeregt, Ähnlichkeiten zwischen dem passionierten Sex und dem gewalttätigen Ritual zu entdecken (vgl. BAACKE 1999, S. 282). „Solche

visuellen Vercodungen sind für Kinder und Jugendliche einfach und schnell zu durchschauen. Die Bedeutung erschließt sich unkommentiert durch Montage und Juxtaposition“ (ebd., S. 283).

Vor allem das letzte der beiden Beispiele lässt uns erkennen, dass Sexualität auf diese Weise für viele Heranwachsende zu einem steuerbaren, da berechenbaren Erlebnisfaktor wird, der weit entfernt ist vom Begriff und so auch vom Wert der Liebe. Unter dieser Prämisse verlieren gleichfalls einige weitere für die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen wichtige Werte der menschlichen Nähe (z.B. der Wert der Aufrichtigkeit, der Wert der Treue, der Wert der Zuverlässigkeit, der Wert des Vertrauens) ihr natürliches Erlebens- und Entfaltungsfeld. Die Folge ist, dass die genannten Werte für viele Heranwachsende eben nicht mehr über die Koppelung von Liebe und Sexualität „erlebbar“ sind. Derartige Werterfahrungen müssen so-mit anderweitig eingeholt und erfahren werden, wenn sie nicht als eine „Werte-Leerstelle“ im jungen Menschen zurückbleiben sollen.

Abschließend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass sich pubertierende Jugendliche heute in einer für sie nur schwer zu lösenden Spannungslage zwischen dem wertbindenden Begriff der Liebe und einer davon zum großen Teil abgelösten Sexualität befinden. Diese Spannungslage wird im Wesentlichen durch drei Konstituenten bestimmt, aus deren Zusammenwirken sich die Aufgaben der Werteerziehung vornehmlich in der Familie ableiten lassen: Auf der einen Seite entwickeln sich eigene erste sexual-praktische „Gehversuche“, die mit den o. g. psychischen Verarbeitungsproblemen verknüpft sind. Daneben wirken die Eltern auf den Heranwachsenden ein mit einer aus anderer Perspektive geäußerten Verhaltenserwartung und werteerzieherischen Anforderungen. Und schließlich trägt die katalytische Wirkung medialer Faktoren ganz erheblich dazu bei, klischeehaftes Rollenverhalten zu übernehmen, ohne neues Verhalten auszuprobieren.

### 3.2.3 Geborgenheit und Leistung als Wertebasis

Unabhängig von Struktur und Größe einer Familie pflegt jedes Familienmitglied normalerweise über die Familie hinaus weitere Gemeinschaften und verfolgt damit auch individuelle Ziele. Doch das macht die Familie nicht überflüssig. Sie gibt dem jungen Menschen sehr viel mehr als nur die Art von Gemeinschaft, wie er sie auch in der Schule, im Verein oder in der Disco finden kann. Denn in der Familie erfährt man neben dem Gemeinschaftsgefühl auch die notwendige Geborgenheit für das Leben. Dies mag für uns Erwachsene vielleicht ein Wert sein, auf den wir notfalls verzichten können - sonst wäre ja ein Single-Leben nicht möglich. Für den Heranwachsenden hingegen ist Geborgenheit in der Familie ein unersetzbarer Grundwert, denn er befähigt ihn zu reifen und eines Tages innerlich so gefestigt zu sein, dass er das Leben selbstständig angehen kann. Damit macht die Erfahrung von Geborgen-

heit einen jungen Menschen geistig und psychisch lernwillig und wirkt gewissermaßen bereits im Kleinkindalter motivierend für bestimmte Leistungen: „Im normalen Fall wird bereits das kleine Kind für seine verschiedenen Leistungen im Zusammenhang mit Sauberkeit, Pünktlichkeit, Ordentlichkeit usw. gelobt“ (CORELL 1976, S. 162). Diese Art der Wertfindung setzt sich in der Schule prozesshaft fort: „In der Schulzeit schließlich verfolgen die meisten Eltern mit Interesse die Anstrengungen des Kindes und loben oder verstärken es in anderer Weise für sein Leistungsverhalten, so daß ihm endlich dies zum Motiv, zum Wert wird“ (ebd., S. 162). Andererseits haben Kinder mit einem Geborgenheitsdefizit einen offensichtlichen Nachteil in Bezug auf ihre spätere Lebensbewältigung. „Kinder (...) werden nicht nur in ihren tatsächlichen Leistungen zurückbleiben, sondern auch meistens als faul, unzuverlässig, gleichgültig abgewertet“ (ebd., S. 162).

Die Familie bildet aber nicht nur einen Wert durch sich selbst, indem sie die nötige Geborgenheit gibt und eine Basis für Leistungsbewusstsein legt. Sie ist zugleich eine sehr wichtige Voraussetzung für viele andere Werte<sup>52</sup>, da diese durch Mutter und Vater nicht nur kognitiv vermittelt werden, sondern auch veranschaulicht und gemeinsam gelebt werden. So lassen sich in der Familie schon in einem frühen Stadium, in dem das Kind noch gar nicht bewusst reflektiert, Werte so einprägen, dass sie verinnerlicht werden. Bestimmte grundsätzliche Erziehungsprozesse durch elterliche Zielvorgaben sind für den Heranwachsenden damit letzten Endes stärker als die Werte-Prägung von außen. Maßgaben wie "Bei uns machen wir das nicht" oder "Bei uns wollen wir anders miteinander umgehen" sind Beispiele für praktikable Erziehungsgrundsätze, die in der Familie vorgelebt werden können. Dies gilt vor allem, wenn es um den Umgang mit Gütern und materiellen Werten geht. Kinder, die z.B. über nicht ganz so viel Taschengeld wie andere verfügen oder gewünschte Dinge nie sofort, sondern erst bei Anlässen wie Weihnachten oder Geburtstag erhalten, finden hier ein geeignetes Wertorientierungsfeld. Wer zudem als Erziehender in seinem eigenen finanziellen Lebensstil bescheiden bleibt, wird auch die Wahrscheinlichkeit gering halten, dass das Kind überhöhte Ansprüche stellt und klagt. Denn erst das Lamentieren über Geldmangel und die damit verbundenen subjektiven Einschränkungen der Lebensqualität heben die Bedeutung von Geld im Bewusstsein des Kindes.

In der Kleingruppe der Familie fällt es zudem viel leichter als in anderen sozialen Gruppierungen auf, wenn bestimmte von den Eltern vorgelebte Werte (z.B. Ehrlichkeit, Vertrauen, Toleranz) von den eigenen Kindern nicht die gleiche Achtung erfahren. Da dies in der Familie allerdings meist auch leichter „korrigierbar“ ist, können junge Menschen hier durchaus die Bedeutung bestimmter Werte in dem ihnen vertrauten sozialen Raum erfahren. „Zum anderen werden durch die früh einsetzenden, lang andauernden, vielfältigen und intensiven Einflüsse, denen die nachwachsende Generation zunächst und in aller Regel im Kontext der Familie ausgesetzt ist, wichtige Lernerfahrungen in Gang gesetzt, die das Fundament für die

---

<sup>52</sup> Gemeint sind hier sowohl die inhaltlichen als auch die sittlichen Grundwerte (vgl. Kap. 2.1.2.1 und 2.1.2.2)

weitere, auch außerfamiliäre Lebensbereiche tangierende Entwicklung des einzelnen abgeben. Von daher liegt es nahe, dem individuellen Entwicklungsprozeß im Kontext der Familie besondere Beachtung zu schenken“ (SCHNEEWIND 1999, S. 120).

Natürlich wird Werteerziehung in der Pubertätszeit erheblich schwieriger, wenn bei aller erfahrenen Geborgenheit die notwendige Phase der Ablösung erfolgt.

In dieser Phase stellt sich die Aufgabe, die Beziehung zu den Eltern und der nahen Lebenswelt sowie den durch sie vermittelten Werthaltungen zu transformieren und lebensgeschichtlich zu integrieren (vgl. ERIKSON 1964, S. 178-180). Auch in dieser Phase bleibt also die frühe Elternbeziehung bedeutsam und man sollte sich von der Überzeugung und Gewissheit leiten lassen, dass das Familienleben einen ganz entscheidenden Beitrag auf dem Weg zur Wertorientierung und Wertfindung leistet. Die eigene Sicherheit oder Unsicherheit, die eigene Aufgeregtheit oder Gelassenheit im Umgang mit den Werten, die einem selbst wichtig sind, überträgt sich auf die Kinder und begleitet sie in ihrem Leben. Wo jedoch die Familie ausfällt oder auseinander fällt, ist sie im Blick auf eine allgemeine Werte-Vermittlung durch nichts von gleichem Wert zu ersetzen. Kindergarten und Schule können folglich immer nur eine Ergänzung sein, aber nie die Grundlegung von Werten leisten. Denn die Werte, die dort gelehrt und vermittelt werden, können sich nicht festsetzen im Kind, wenn sie nicht auch in den Familien gelebt werden.

In diesem Wissen um die Unersetzbarkeit der Familie als Werte-Vermittlerin bleibt demnach festzuhalten, dass der Jugendliche, der sich in seiner Familie angenommen und zu Hause fühlt, auch Werte von Älteren übernehmen kann und sein Leben gestalten lernen wird.

Mit dem Blick auf die Familie als einer bedeutsamen Komponente zur Wertesensibilisierung des Jugendlichen begründet sich hier m. E. ein wichtiger gedanklicher Ansatzpunkt für die didaktische Planung des Literaturunterrichts, sowohl im Hinblick auf die Textauswahl für die Klasse als auch bei der Wahl der Sozial- und Handlungsformen.

### 3.2.4 Die eigenen Werte sichtbar vorleben

"Begriffe ohne Anschauung sind leer" - dieser Gedanke von Kant trifft mit Sicherheit auch in der Erziehung zu. Was Kinder an den Eltern sehen, wirkt nachhaltiger als das, was sie von ihnen hören. Gerade Kinder sind noch mehr als Erwachsene darauf angewiesen, konkretes Anschauungsmaterial im Leben der Eltern zu finden. Vorleben heißt nicht, dass man perfekt ist, sondern dass man Fehler zugibt statt sie zu rechtfertigen. Darum sind auch Entschuldigungen gegenüber den Kindern nötig geworden. Verkehrtes zugeben und die damit verbundenen Konsequenzen zu erfahren und im Gespräch zu klären ist ein hoher Wert, der von Kindern erlebt werden muss. Wie sollen sie sonst ein mögliches Fehlverhalten zugeben, wenn es die Eltern ihnen nicht vormachen? Nicht diejenigen Eltern leiden an Autoritäts-

verlust, die Fehler zugeben, sondern diejenigen, die es nicht können. Sie vermitteln ihren Kindern den Falsch-Wert der Selbstrechtfertigung.

*Einige weitere wichtige Steuerungsmöglichkeiten:*

*- Umfeldgestaltung*

Ein wesentlicher Faktor in diesem Zusammenhang ist die gemeinsame Absprache bei der Ausgestaltung des Umfeldes einschließlich des Kinderzimmers. So ist es z. B. nicht unerheblich in der Wertfindungsphase, welche Bilder oder Poster der Jugendliche in seinem Zimmer anbringt und welche Sprüche auf Heften, Einbänden und Ordnern zu lesen sind.

*- Einstellung zur Arbeit*

Wenn Eltern eine positive Einstellung und Grundhaltung zu ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit zeigen und Freude an ihrer Arbeit haben, prägt auch dies den Heranwachsenden in seinem Verhältnis zur Arbeit positiv. Denn neben dem gesellschaftlichen Problem der Arbeitslosigkeit wird häufig auch eine negative Einstellung zur Arbeit als solche geäußert .

*- Wertender Umgang mit anderen Menschen*

Ein sehr wichtiger Aspekt ist der wertende Umgang mit anderen Menschen des sozialen Umfeldes. Denn die Art und Weise, wie man in Abwesenheit über jemanden spricht, prägt auch das Äußerungsverhalten der Kinder. Ein Gespräch im Familienkreis über den Onkel, die Tante, den Nachbarn oder auch den Deutschlehrer des Kindes ist zwar eine Art der Vertraulichkeit, die in einer Familie nichts Ungewöhnliches darstellt. Doch gerade hier werden - selbst wenn man sich noch so sehr bemüht - oft Fehler vor den Kindern begangen, indem die Eltern im emotional geführten Gespräch durch Vorurteile abwertend pauschalisieren oder eigenes Fehlverhalten auf andere Menschen projizieren.

Werte dürfen nicht nur genannt werden, sie müssen auch im Familienalltag gelebt werden, damit sie als solche erkannt und anerkannt werden. Werte im Leben und in der Familie sind vergleichbar mit Straßenverkehrsgesetzen. Wenn sie nicht durchgesetzt werden, nimmt sie niemand mehr ernst. Deshalb sollten sich Eltern bei Erziehungsfragen zunächst besser auf eine geringere Anzahl von Werten einigen, die konsequent durchgesetzt werden. Nur das, was konsequent als Werthaltung gelebt wird, bleibt auch im Inneren des Kindes als Wert für sein späteres Leben haften, so dass der Durchsetzungsprozess bereits Wertcharakter hat.

### 3.3 Schulische Anliegen und deren Grenzen

Nachdem familienbezogene Erscheinungen des Wertewandel-Phänomens und damit verbundene Anliegen zur Werteerziehung dargestellt wurden, sollen die folgenden Ausführungen auf den Zusammenhang zwischen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung einerseits und den schulinstitutionellen und fachdidaktischen Entscheidungen über Methoden, Inhalte sowie Lehrplan-Neuerungen andererseits eingehen. Untersucht wird, inwieweit sich die schulische Theorie und Praxis den gesellschaftlichen Veränderungen anpasst oder inwieweit gesellschaftliche Wirklichkeit, schultheoretische Ansprüche und schulischer Alltag sich voneinander entfernt haben. Vor allem anhand des Deutschunterrichts, insbesondere des deutschen Literaturunterrichts und der dafür zuständigen Fachdidaktik soll diese Thematik erörtert werden.

Da es unsere Gesellschaft als Aufgabe sieht, junge Menschen für tradierte Werte zu gewinnen, scheint – wie bereits festgestellt – die Schule vorrangig gefordert zu sein. So sind die Lehrer in Deutschland wie in den meisten anderen Staaten durch das Gesetz zur Werteerziehung verpflichtet. Damit ist die Werte-Erziehung eine Erziehungsaufgabe, die den gleichen Stellenwert hat wie die Wissensvermittlung. Dementsprechend sollen die Schüler die „Verfassungssessenz“ (UHL 1998, S. 149) achten und bejahen lernen, denn damit sind Wertvorstellungen verbunden, die unser freiheitlich-demokratisches Staatssystem kennzeichnen. Die Schüler sollen mit der Unterstützung der Schule eine für alle Bürger verbindliche gesellschaftliche Grundmoral einschließlich der entsprechenden prosozialen Verhaltensbereitschaften in sich aufnehmen und zu entsprechendem Handeln angeregt werden (vgl. ebd.).

Die Schule soll also einspringen für Ausfälle an Lebenserfahrung, an Geborgenheit, an Emotionalität und Kommunikationsfähigkeit und gleichzeitig ihre kustodiale Funktion ausweiten und schließlich einen moralischen, sozial engagierten, empathiefähigen und diskursgewohnten jungen Menschen hervorbringen (vgl. OSER / ALTHOF 2001, S. 233).

Unstrittig ist, dass mit dieser Aufgabe auch eine Neuorientierung verbunden sein muss, z.B. durch eine stärkere Einbeziehung der Lebensprobleme junger Menschen, durch eine noch intensivere Medienerziehung und vor allem durch eine Weiterentwicklung sozialer und praktischer Lernmodi, die es neu zu überdenken gilt.

„Wenn wir nach dem Anerkennen und Wirklichkeit-Werden der Grundwerte in der Schule fragen, so gehen wir von einer dreifachen Bestimmung des Auftrages der Schule aus: Die Schule ist Stätte der Bildung; sie ist Stätte der Erziehung; und sie ist eine Stätte, an der das Leben gelingen soll“ (DIKOW 1980, S.14). Sehr treffend stellt Dikow fest, dass Werteerziehung in der Schule nicht eine ausschließlich pädagogische Aufgabe sein kann, sondern auch an Bildungsinhalte und deren Vermittelbarkeit sowie an äußere Bedingungen gebunden sein muss, die dem Jugendlichen dabei helfen, sein Leben zu meistern. Diese Überlegung legt es nahe, denjenigen Institutionen, die in erster Linie mit der Wertevermittlung befasst

sind – also vorrangig den Schulen – bezüglich der Wertevermittlung eine noch größere Verantwortung zu übertragen. Und deswegen wird in öffentlichen Debatten über Werteerziehung auch immer wieder verlangt, dass auf schulischer Ebene mehr getan werden müsse, um dieses Problem gleichzeitig auch als gesellschaftliches Anliegen zu behandeln.

Denn Wirtschaft und Wissenschaft üben teilweise scharfe Kritik dahingehend, dass es den Absolventen aller Schularten an Lern- und Leistungsbereitschaft, an Einsatzfreude und Verantwortungsfähigkeit fehle, es mangle an Grundwissen und Allgemeinbildung ebenso wie an methodischem Wissen und Arbeitstechniken. Aber je mehr sich die Schule als Institution ausdehnt und je mehr die außerschulische Umwelt eigene Elementarerfahrungen der Schüler durch Güter und Erfahrungen aus zweiter Hand ersetzt, desto mehr wird das erfahrungsfremde Lernen zum grundsätzlichen Problem für die schulische Bildung. Damit sind auch tradierte Möglichkeiten der Wertebegegnung in Frage gestellt.

Sicherlich ist in der Schulpolitik der Ernst der Lage längst erkannt und die Curriculum-Pädagogik der 60er Jahre ist längst abgelöst von einer intensiven Schulreform-Diskussion. Man hat auch erkannt, dass das Grundwerteproblem bisher zu sehr nach einem 'Entweder-Oder' formalisiert wurde, während heute vielmehr ein bewusster, aber dennoch zurückhaltender Umgang mit dem Thema 'Werteerziehung in der Schule' erforderlich ist (vgl. SANDER 2000, S.186).

Aber welche Werte kann die Schule und besonders der Deutschunterricht wirklich vermitteln? Welche soll sie überhaupt vermitteln für die Welt von morgen? Welche Qualifikationen und welche ethischen Orientierungen muss die Schule den jungen Menschen mitgeben und wie soll man vorgehen? Welche didaktischen Sicht- und Handlungsweisen sind dabei zu berücksichtigen? Wie adaptiv oder reformresistent sollen Schule und Unterricht sein angesichts der neuen Herausforderungen und vor allem – welche Grenzen und Schranken bestehen?

### 3.3.1 Die Wertethematik im didaktischen Verständnis

Die Vernetzung der Wertethematik mit anderen Aufgaben und Zielen hat im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule einen hohen Stellenwert und bleibt deshalb nicht der Beliebigkeit der Lehrkräfte überlassen. In der Handreichung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung zu den neuen Lehrplänen für bayerische Schulen wird sehr deutlich darauf aufmerksam gemacht, dass die „Wertorientierung“ als einer der vier eigenständigen didaktischen Schwerpunkte neben dem „Wissen“, dem „Können und Anwenden“ sowie dem „produktiven Denken und Gestalten“ für die personale Entwicklung des Schülers besonders wichtig ist (vgl. ISB-Handreichung, S.62).

### 3.3.1.1 Individuelle Wertefindung und exemplarische Wertevermittlung

Dass das Thema „Werte“ demnach mehr denn je aktuell für die Schule heute ist, zeigt sich zudem in den konkreten Reformansätzen der Schulgesetze und Lehrplanüberarbeitungen<sup>53</sup>. Aber es ist auch beliebtes Thema bei Ansprachen und Reden im Zusammenhang mit bildungspolitischen Veranstaltungen. In seinem Grußwort zur Eröffnung der *Wertewoche* (03.05 – 07.05.99) an der Realschule der Maria-Ward-Schulstiftung in Neuhaus am Inn forderte Kultusstaatssekretär Karl Freller eine stärkere Betonung der Werteerziehung: „Werteerziehung dürfe in den Schulen kein Zufallsprodukt, sondern müsse ein bewusst geplantes pädagogisches Programm sein“<sup>54</sup>. Durchaus ähnlich, aber auch mit einem unmissverständlich kollektiven Schuldeingeständnis, äußerte sich die bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus, Monika Hohlmeier, bei ihrer Festansprache anlässlich der Verleihung des Bayerischen Staatspreises für Unterricht und Kultus am 6. Februar 2002 in München: „Wir vermissen heute vieles an Werten bei Jugendlichen, was wir für wichtig erachten. Aber woher sollen sie es haben, wenn das Umfeld nicht entsprechend ist und die Erwachsenen ihnen die falschen Botschaften vorleben?“ Diese „Plädoyers“, die Aufforderung und Hilferuf zugleich sind, könnten in ähnlichem Wortlaut ebenso Thema einer Schulabschlussrede oder einer allgemeinen bildungspolitischen Debatte sein.

Wenn Staatssekretär und Staatsministerin für Unterricht und Kultus mehr oder weniger direkt unsere Schulen bei der Werteerziehung in die Pflicht nehmen, dann ist dieses Anliegen berechtigt, aber in dieser pauschalen Form nur bedingt hilfreich, da in der Formulierung noch zu unbestimmt. Zunächst müsste geklärt werden, welche Aufgaben die Schule in diesem komplexen Prozess wirklich leisten kann. In erster Linie heißt das, ob sie den Heranwachsenden eine Hilfestellung zur individuellen Wertefindung leisten soll und kann oder ob ihre Aufgabe darin liegt, verbindliche Werte konkret zu vermitteln. Und in diesem Zusammenhang sind praktikable Wege und Methoden zu diskutieren, die diese Aufgabe erfüllbar machen (vgl. SCHIELE 2000, S. 2).

Vorausgesetzt wird, dass sich eine Schulkultur, die in unserer Gesellschaftsstruktur im Rahmen der Werteerziehung einen Beitrag zu einer moralischen Sozialisation (vgl. dazu S. 86 und 90) leisten will, zunächst auf demokratische Grundwerte bezieht. Dabei ist eine Ausgangssituation zu schaffen, die den Schülern Spielräume ermöglicht, Wertfindungsprozesse zu durchlaufen. Wichtig erscheint, den Schülern drei Formen der Anerkennung entgegenzubringen, nämlich „... in der Erfahrung von emotionaler Zuwendung die Chance des Selbstvertrauens (...), in der Erfahrung von kognitiver Achtung die der Selbstachtung (...) und in der Erfahrung von Solidarität und sozialer Wertschätzung (...) die der Selbstschätzung“ (HENKENBORG, 1999, S. 246). In der alltäglichen Unterrichtspraxis stellt sich die Frage, wie die-

<sup>53</sup> Vgl. Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern

<sup>54</sup> Zitiert nach: kursiv 3/1999, S.9.

se Forderungen in der Institution Schule umgesetzt werden und welche Grenzen einschränkend wirken.

### 3.3.1.2 Werteerziehungskonzepte im Vergleich

In der aktuellen Schulpädagogik werden im Zusammenhang mit der Werte-Thematik sehr unterschiedliche Konzepte diskutiert und favorisiert. Die Empfehlungen erstrecken sich vom traditionellen Konzept des „erziehenden Unterrichts“ aus dem 19. Jahrhundert bis hin zu modernen amerikanischen Verfahren<sup>55</sup>. Auf Grund der Angebotsvielfalt liegt die Schwierigkeit vor allem darin, eine sinnvolle Systematisierung zu finden, da die Konzepte trotz der begrifflichen Gemeinsamkeit unter der Bezeichnung „Wertepädagogik“ bzw. „Theorie der Werteerziehung in der Schule“ teilweise verschiedene Erziehungsaufgaben verfolgen oder sich sogar ausschließen. Nachfolgend sollen einige prägnante Vorstellungen der letzten dreißig Jahre konzeptionell kurz skizziert werden, um die Bandbreite der Thematik zu verdeutlichen (vgl. UHL 1998, S. 155 f.):

#### \* Wertklärungsverfahren

Diese Verfahren haben ihre eigentlichen Wurzeln im 18. Jahrhundert bei dem Philosophen Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), der sich besonders gegen eine für ihn übertriebene Aufklärungskultur wandte. Nach Rousseau ist der Mensch seinem Ideal umso näher, „je weniger er durch geistige Bildung und gesellschaftliche Formung seinem ursprünglichen, natürlichen Menschentum entfremdet worden sei“ (TRUNZ 1977, S. 56). Damit wandte sich Rousseau auch stark gegen eine gesellschaftliche Normierung. Er sah den Menschen seiner Natur entsprechend als eine Totalität, die von Natur aus gut ist oder zumindest zum Gutsein veranlagt ist und einen eigenen Reifeprozess erfahren sollte.

Diese Grundidee diente anderen Erziehungskonzepten wie dem der Wertklärung als Basis, da hier die natürliche moralische Entwicklung nicht beeinflusst werden soll. Mitte der sechziger Jahre wurden diese Einflüsse zunächst in Amerika und dann einige Jahre später auch in Europa spürbar. Das Konzept der Wertklärung begnügt sich damit, beim Kind ein Wertebewusstsein zu wecken, das ausreicht, einen eigenen Reifungsprozess zu initiieren. Der Grundgedanke des Wertklärungsansatzes, der davon ausgeht, dass es in der Abwägung von konkurrierenden Werten keine „richtige“ Entscheidung gibt, leitet demnach auch das unterrichtliche Vorgehen dahingehend, dass die Schüler zum Nachdenken über Wertprobleme angeregt und dann über mehrere Wertungsalternativen zur Klarheit über ihre individuellen Wertüberzeugungen geführt werden (vgl. DÜRR 1994, S. 49). Als Grundlage für Entschei-

---

<sup>55</sup> Vgl. dazu auch die exemplarischen Untersuchungen zu einer konservativen Werterziehung von Maria Böhm. Sie versucht die Werterziehungsmethoden in acht methodische Ansätze zu untergliedern. Nachzulesen in: Maria Böhm: *Konservative Werterziehung*. Weinheim 1986. S. 106 – 110.

dungsübungen dienten Kurzgeschichten und andere Texte sowie Rollenspiele oder die Bearbeitung von Fragebögen.<sup>56</sup>

*\* Konzepte zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit*

Eng verbunden mit diesen Theoriekonzepten, die kurze Zeit später entstanden, aber auch heute noch aktuell sind, ist der Name Lawrence Kohlberg. Im Mittelpunkt dieser Konzepte steht die Idee, dass sich die Schüler im Unterricht ohne eine wertende Stellungnahme des Lehrers immer wieder mit moralischen Konfliktsituationen (Dilemmata) befassen müssen, um auf diese Weise zu moralisch wertvollen Urteilen zu gelangen.<sup>57</sup>

*\* Konzepte zur Förderung der Charaktererziehung*

Die Grundidee dieses Konzepts besteht darin, die Schüler von einem Kanon (vermeintlich) allgemein anerkannter Werte wie Respekt vor dem Leben, Ehrlichkeit, Fleiß oder Freundschaft zu überzeugen und sie damit zu einem von diesen Werten geleiteten Handeln zu erziehen. Mit diesem Konzept ist die Vorstellung von einem moralischen Sozialisationsprozess verbunden, und zwar in der Art, dass der Mensch als ein zu formendes, seinen asozialen Trieben folgendes Wesen zur Welt kommt und daher nur durch äußere Lenkung zu einem akzeptablen Mitglied der Gesellschaft wird (vgl. DÜRR 1994, S. 48). Ab Mitte der siebziger Jahre kam es in den USA und zum Teil auch in Deutschland zu einer Rückbesinnung auf dieses Verfahren der Werteerziehung in der Schule, was sich darin zeigte, dass sich ganze Schulbezirke der „Charaktererziehungsbewegung“ anschlossen und „Pro-Charakter-Schulen“ einrichteten, in denen man sich um hohe intellektuelle und moralische Standards, ein gutes Schulklima und eine verhältnismäßig straffe Disziplin bemühte.<sup>58</sup>

Allerdings weist dieses Konzept auch einige Unzulänglichkeiten auf, vor allem dann, wenn es zum Beispiel anwendungsbezogen um Entscheidungen in konkreten Einzelsituationen geht:

- Wie in den einleitenden Kapiteln dieser Arbeit dargelegt wurde, ist es in unserer pluralistischen Gesellschaft nahezu unmöglich, sich auf einen verbindlichen Wertekanon zu einigen<sup>59</sup>. Zudem besteht die Gefahr, dass Werte gegeneinander „ausgespielt werden“: Ist Ehrlichkeit vor dem Lehrer ein höherer Wert als das Ziel, eine Freundschaft mit dem besten Freund/der besten Freundin nicht zu zerstören?

<sup>56</sup> Vgl. L. E. Raths, M. Harmin, S. B. Simon: *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus, Ohio 1966. Deutschsprachige Ausgabe: *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. Aus dem Amerikanischen von M. Simons. München 1976.

<sup>57</sup> Nähere Ausführungen zu L. Kohlberg und seinem Konzept finden sich nachfolgend unter der Überschrift: *Werteerziehung zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit*

<sup>58</sup> Vgl. die Beiträge in L. P. Nucci (Hrsg.): *Moral Development and Character Education. A Dialogue*. Berkeley, Kalifornien 1989. S. 1-92.

<sup>59</sup> Vgl. hierzu auch die tabellarischen Auswertungen zu den Wertebefragungen der Schüler in Kapitel 4. *Welche Werte sind für junge Menschen von heute wichtig?*

- Das negative Menschenbild (asoziale Triebe), von dem dieser Moralerziehungsansatz ausgeht, kann leicht zu überzogenen Erziehungsmaßnahmen anregen.
- Forschungen der letzten Jahre zeigen, dass moralische Entwicklung mehr bedeutet als bloße Anpassung an soziale Normen und sich nicht einfach durch positive Verstärkung (Lob/Belohnung) oder Druck (Tadel/Erziehungsmaßnahme) erreichen lässt (vgl. DÜRR 1994, S. 48 f.).

#### \* „Just-Community“-Programme

Bei den „Just-Community“-Programmen handelt es sich um Erziehungsprogramme, bei denen Diskussionen über moralisch relevante Themen nach der Kohlberg-Methode verbunden sind mit dem Bemühen um eine demokratisch selbst verwaltete und moralisch gute Schulgemeinschaft.<sup>60</sup>

#### \* Kombinationsprogramme

Seit einigen Jahren mehren sich Kombinationsprogramme, die möglichst viele unterschiedliche Erziehungskonzepte miteinander verknüpfen. Dazu gehören neben den konventionellen Mitteln wie der Unterweisung, dem Gebot, dem Appell, dem Lob und dem Tadel auch moderne Methoden zur Förderung der Werte-Orientierung und der moralischen Urteilsfähigkeit, die dadurch umgesetzt werden, dass Jugendliche zum Beispiel zur Mitarbeit in sozialen Diensten herangezogen werden.<sup>61</sup>

Unter didaktischen Gesichtspunkten ist es meines Erachtens an dieser Stelle sinnvoll, zwei grundsätzlich unterschiedliche Positionen der o. g. Konzepte noch einmal aufzugreifen und zu vergleichen. Als geeignet erscheinen die beiden ersten Konzepte, da diese für den heutigen Unterricht noch den brauchbarsten Modellcharakter besitzen, der zu einer demokratischen Werteerziehung beitragen kann (vgl. auch SANDER 2000, S. 195 ff.). Idealtypisch sind dies die "Wertklärung" (Johann Friedrich Herbart) und die "Förderung moralischer Urteilsfähigkeit" (Lawrence Kohlberg) – jeweils zu untersuchen in ihren gesellschafts- und schul-theoretischen Prämissen sowie mit ihren schulpraktischen Konsequenzen. Die folgenden Ausführungen sollen allerdings auch verdeutlichen, dass im Sozialisationsprozess des Jugendlichen beide Aufgabenbereiche - also die individuelle Wertefindung oder -klärung und die didaktisch gesteuerte Wertevermittlung – im schulischen Einflussbereich nicht ohne weiteres voneinander zu trennen sind. Zudem soll die Frage diskutiert werden, ob es sich bei den Forderungen und Programmen zur "Werteerziehung" in der Schule nicht um eine typisch pädagogische Einschätzung des Bildungssystems handelt, durch die seine zentralen

<sup>60</sup> Vgl. C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg: L. Kohlberg's Approach to Moral Education. New York 1989.

<sup>61</sup> Vgl. hierzu M. Harmin: Value Clarity, High Morality: Let's Go for Both. In: Educational Leadership 45 (1988), H. 8. S. 24-27 und S. 29-30.

gesellschaftlichen Funktionen eher verschleiert als bestimmt werden. Auch hierzu sollen die nachfolgenden Ausführungen Ansatzmöglichkeiten für Antworten liefern.

*\* Wertklärung als Basis für ethisches Bewusstsein*

Auf die Vorstellungen Rousseaus aufbauend gilt im 19. Jahrhundert als Ausgangspunkt für eine pädagogisch zielgerichtete Theoriebildung der Wertklärung die Erkenntnis von Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In seinem Verständnis ließ er zwei Wissenschaftsbereichen – der Philosophie (hier Ethik als praktische Form der Philosophie) und der Psychologie – eine besondere Bedeutung zukommen. Herbart wies alle Theorien über getrennte geistige Fähigkeiten zurück und setzte ihnen die Behauptung entgegen, dass alle geistigen Phänomene auf dem Zusammenspiel elementarer Ideen beruhen.

Herbart war wie viele seiner Zeitgenossen ein gemäßigter Rationalist, der das vernünftige Denken, das Wissen und die Einsicht als die Haupt-Determinanten für die Motivierung des guten Handelns erkannte. Da nach seiner Überzeugung jegliche Tätigkeit des Menschen festgelegt ist von dem Wissen, das seine individuelle Gedankenwelt bestimmt, ist eine klärende Einsicht in das Gefüge der moralischen Normen erforderlich, um den Willen zum moralisch guten Handeln stärken zu können (vgl. UHL 1998, S. 150 f.).

Blättner bezeichnet Herbarts Erziehungsverständnis ganz treffend als „planmäßiges, bewusstes Handeln, das ein klar gedachtes Ziel mit passenden Mitteln erreicht. Das Ziel, die Sittlichkeit, zeigt die praktische Philosophie, die *Ethik* – die Mittel, ihre Möglichkeiten und Grenzen zeigt die *Psychologie* auf“ (BLÄTTNER 1973, S. 236 f.).

Auffällig, aber sicherlich noch ohne direkte Verbindung zu aktuellen didaktischen Standpunkten erscheinen gerade im hier genannten Bezugsbereich der Psychologie die Begriffe „Mittel, ihre Möglichkeiten und Grenzen.“ Es geht also um mehr oder weniger planbare und organisierbare Verfahrensweisen, Sittlichkeit zu vermitteln. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass diese Vermittelbarkeit an gewisse Grenzen gebunden ist und nicht beliebig sein kann.

Nach Herbarts Verständnis sollten demnach die Erziehungsmethoden und -systeme auf Psychologie und Ethik aufbauen, wobei die Psychologie das notwendige Wissen vermitteln und die Ethik den sozialen Zweck der Erziehung bestimmen helfen sollte. Und damit soll - im Vorgriff einer demokratischen Erziehungsausrichtung - der Korridor der Wertedarstellung und Wertevermittlung über unterrichtliche Gegebenheiten geöffnet werden.

Wenn also eine Verbindung zwischen der individuellen Entwicklung eines ethischen Bewusstseins und dem planmäßigem Erziehen nach demokratischen Grundsätzen besteht, dann liegt es nahe, nach kognitiv gesteuerten Strukturen zu suchen, mit denen der Mensch entsprechend seiner ihm eigenen Verarbeitungsfähigkeiten Verstehensprozesse selbst organisiert. „Auf Lernen - auch auf Werte-lernen übertragen – bedeutet dies: Werte können nur dadurch gelernt, das heißt verstehend entwickelt werden, daß das Individuum selbst die

Notwendigkeit und Gültigkeit von Werten und Normen „internalisiert“ und verarbeitet. Insofern ist Lernen als ein aktiver Verstehensprozeß anzusehen, an dem das Individuum aktiv organisierend und strukturierend beteiligt ist – oder es findet kein Lernen statt, auch kein Lernen und kein Verstehen von Werten und Grundpositionen, die für die Beteiligung in und an einem demokratisch verfaßten Gemeinwesen benötigt werden“ (SCHIRP, S. 273). Und hierzu ist die Schule besonders geeignet, da sie „nicht nur Vorbereitung auf Wirklichkeit ist; sie ist immer auch schon selbst Wirklichkeit“ (DIKOW 1980, S. 15).

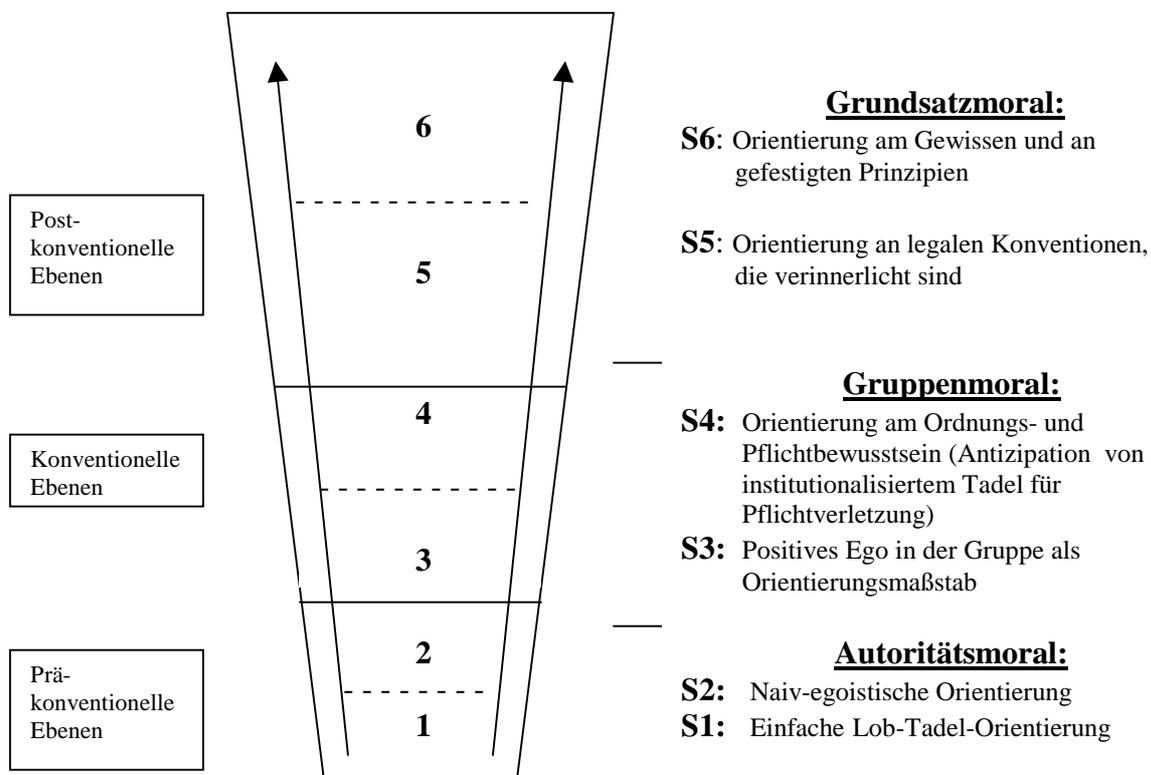
Bilanzierend ist festzustellen, dass bei diesem Ansatz alle Werthaltungen in der pluralen Gesellschaft zunächst als gleichberechtigt zu sehen sind. Unterrichtliches Ziel ist daher eine Werteerziehung, die ohne Indoktrination ihre Aufgabe allein darin zu sehen hat, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, ihre jeweils eigenen Werthaltungen reflektiert zu entwickeln. Dazu sollen sie im Unterricht einerseits in klärende und vertiefende Argumentationen zu ihren eigenen Wertpräferenzen verwickelt, andererseits aber auch mit einem möglichst breiten Spektrum von in der Gesellschaft vorhandenen Werteoptionen konfrontiert werden. Die Lehrenden haben sich jeder Bewertung von Wertpräferenzen zu enthalten, sie sollen nur diese jeweils individuellen Klärungsprozesse unterstützen. Damit ist in diesem Verständnis auch die Aufgabe der Didaktik klar umrissen: Es muss darum gehen, welche Werte ich als Lehrkraft im Unterricht behandeln, besprechen oder beschreiben will und warum ich das tun will.

Wolfgang Sander relativiert allerdings dieses Konzept zu Recht, da er erkennt, dass ein nahezu uneingeschränkter „Werterelativismus“ (SANDER 2000, S. 195) nicht überzeugen kann, „weil die Anerkennung von Wertpluralismus (...) seinerseits ja normative Implikationen hat“ (ebd.). Noch wichtiger ist sicherlich seine Feststellung, dass eine solche Sichtweise „eine mögliche Entscheidung von Lernenden für anti-demokratische, beispielsweise rechts-extreme oder fundamentalistische Wertpräferenzen“ (ebd., S. 196) nicht ausschließen kann.

#### \* *Werteerziehung zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit*

Ausgangspunkt in Bezug auf eine konkrete Werteerziehung in der Schule ist das bekannte Ebenen- und Stufenmodell des amerikanischen Psychologen und Pädagogen Lawrence Kohlberg, das sich an Durkheim, Dewey und Piaget anlehnt. Kohlbergs Konzept, dem ein ausgeprägt kommunikationsorientierter Ansatz zu Grunde liegt, geht davon aus, dass die moralische Entwicklung des Heranwachsenden kognitiv gesteuert ist. „Das bedeutet, dass die höheren Stufen die kognitiven Strukturen der niedrigeren Stufen integrieren oder in sich aufheben“ (DETJEN 2000, S. 305). In seinem Modell erstreckt sich diese Entwicklung über einen längeren Zeitraum und erfolgt in insgesamt sechs Stufen. Diese gliedern sich in je zwei präkonventionelle (Autoritätsmoral), zwei konventionelle (Gruppenmoral) und schließlich

zwei postkonventionelle (Grundsatzmoral) Ebenen, die sich durch den Anspruch einer zunehmenden moralischen Urteilsfähigkeit voneinander unterscheiden.



Grundlage seiner Überlegungen sind konflikthafte Situationen, so genannte „moralische Dilemmata“, die den Menschen zunächst veranlassen, sich mit der Stufe zu befassen, auf der er sich gerade befindet. Interessant für die Werteerziehung sind in diesem Zusammenhang aber vor allem die „transaktiven Diskussionen“. Dabei handelt es sich um Argumente, die auf der jeweils nächst höheren Stufe angesiedelt sind und damit eine gewisse Verständnis-herausforderung bewirken. Die zufriedenstellende Bewältigung einer solchen konflikthafte Situation ist für den damit Befassten bedeutsam, weil er die Argumente der übernächsten Stufe entweder nicht verstehen oder nur in Begriffen der eigenen oder bestenfalls der nächsten Stufe deuten kann (vgl. KOHLBERG/TURIEL 1974, S. 20).

Konkret bedeutet dies, dass der junge Mensch – eine geeignete Förderung vorausgesetzt - mit zunehmendem Alter auch zunehmend gemeinschaftsrelevantere Wertentscheidungen trifft. Etwas vereinfacht formuliert ist das Bezugssystem für Werturteile auf den unteren Stufen bei jüngeren Kindern das unmittelbare Eigeninteresse, das aus Kontakten und Reaktionen des sozialen Nahbereichs entsteht, auf der sechsten Stufe in der postkonventionellen Ebene hingegen generalisierbare Anliegen des Individuums.

Die hier mit einer entwicklungspsychologischen Argumentation begründete Richtung der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit korreliert insofern mit einer demokratisch orientier-

ten Werteerziehung, als die höchsten Stufen des Kohlbergschen Stufenschemas den universalistischen Wertgrundlagen demokratischer Gesellschaften entsprechen. Im Unterricht soll die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit primär durch die Konfrontation mit „moralischen Dilemma-Situationen“ (SANDER 2000, S. 196) geschehen, die keine eindeutig richtige Lösung zulassen. Dabei sollen Situationen entstehen, in denen verschiedene Wertorientierungen konkurrierend aufeinandertreffen und dem Schüler eine Entscheidung zwischen diesen Wertorientierungen abverlangen. Die vom Schüler getroffene und begründete Entscheidung ist mit Folgen für andere Menschen verbunden.

Das heißt, die Schüler sollen – wie auch in der späteren Erwachsenenwelt – Situationen erfahren, die ihnen konkrete Werthaltungen abverlangen. Die Begründungen der moralischen Beurteilungen sollen dann erkennen lassen, auf welcher Stufe der jeweilige Schüler urteilt. Unterricht und Schulleben hätten demnach die Aufgabe, die weitere Entwicklung der Schüler in dieser Hinsicht durch geeignete Impulse und neue Dilemma-Situationen anzuregen. Dadurch entstehen für die Kinder und Jugendlichen immer wieder möglichst vielfältige unterschiedliche Experimentiergemeinschaften (vgl. KETTNER 1998, S. 62), an denen sie „mit dem Reichtum ihrer latenten und manifesten, unterschiedlichen und gegensätzlichen Perspektiven“ (ebd.) teilnehmen können, um das Prinzip der Wechselseitigkeit der jeweiligen sozialen Handlungen lernend anerkennen und kooperativ verwirklichen zu können. Es sind dabei auch und gerade Grenzerfahrungen im Vergleichstest zwischen den gesellschaftlichen Bedingungen, Erwartungen und Ansprüchen einerseits und den eigenen Anlagen, Begabungen und Vorprägungen andererseits zu machen, damit die Individuen nach eigener Selbsteinschätzung schließlich ihren "Stellenwert" in der Gesellschaft erfahren können. Damit bietet der schulische Alltag durchaus eine Form erlebbarer gesellschaftlicher „Vor- Wirklichkeit“. Kritisch bei der Frage nach der Anwendbarkeit der Methoden Kohlbergs auf deutschsprachige Erziehungssituationen - und damit auch auf die in der bayerischen Realschule - ist die Erziehungs- und Humanwissenschaftlerin Gabriele Harecker. Sie sieht vor allem Probleme darin, moralische Erziehung in die bestehenden Unterrichtsfächer zu integrieren, denn es bestehe die Gefahr, dass sich die Integrationslast umkehre. Das heißt, der Unterricht in den einzelnen Fächern wäre so zu organisieren, dass er selbst moralisch entwicklungsfördernd wirkt. Damit sind aber notwendigerweise auch Auswirkungen curricularer Art in Form einer Assimilationsaufgabe verbunden: „Moralische Erziehung als Förderung der moralischen Entwicklung in den Kontext eines bestehenden Unterrichtsfaches aufzunehmen, nötigt zur Akkomodation des Faches<sup>62</sup> an die Entwicklungsaufgabe, die dem Unterricht aufgetragen wird“ (HARECKER 1991, S. 50).

---

<sup>62</sup> Diese Feststellung ist interessant im Zusammenhang mit den vielschichtig angelegten Erziehungsintentionen im Lehrplan der sechsstufigen Realschule (vgl. Kapitel 3.3.2 Der Lehrplan als Grundlage).

Daneben gibt Kohlbergs Konzept Ansatzpunkte für weitere berechtigte Kritik. So birgt die Zuordnung von menschlichen Verhaltensweisen die Gefahr, in einen pädagogischen Empirismus und Positivismus zu verfallen, der sich an einem starren und damit wirklichkeitsfremden Schematismus orientiert. Zudem erscheint es fragwürdig, das Konzept vornehmlich kognitiv und allein an der Urteilsfähigkeit auszurichten. Gerade der zweite Kritikpunkt wurde von Kohlberg und seinem Umfeld auch gesehen und hat sich in der Idee von und in Schulversuchen mit einer demokratischen Schulverfassung niedergeschlagen. Kerngedanke hierbei ist, dass innerschulische Entscheidungsfragen und Konflikte in einer demokratischen Schulversammlung unter gleichberechtigter Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler geregelt werden sollen. Auf diese Weise soll in der schulischen Werteerziehung nicht nur der kognitive Bereich, sondern auch der des Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen erreicht werden (vgl. SANDER 2000, S. 196 f.). Einige Themenstichworte für die Auseinandersetzung mit Wertfragen im Unterricht sollen hier das mögliche wechselseitige Ergänzungsverhältnis dieser beiden Konzepte schematisch skizzieren <sup>63</sup>:

Unterrichtsfach / Jahrgangsstufe	Wertklärung als Basis für ethisches Bewusstsein	Werteerziehung zur Förderung moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit
<b>Deutsch : 8. Jgst.</b>	z.B.:  Wie/Was man zur Stärkung der Klassengemeinschaft beitragen kann	z.B.:  Sich mit einer Gegenposition im Konfliktrollenspiel auseinander setzen (Individuell-moralisches Dilemma)
<b>Ansätze fächerübergreifenden Unterrichts:</b>  <b>Pädagogisches Leitthema der 8. Jgst.: „Beziehungen aufbauen und gestalten“</b>  <b>Ethik: 8. Jgst.</b>	z.B.: - Ethische Diskussion über andere Kulturen:  Wertpluralismus als Problem und Chance erkennen  Eine persönliche Rangfolge der Werte begründen  Bedeutung fundamentaler ethischer Werte	z.B.: - Moralische Dilemma-Situation:  Mein bester Klassenkamerad stiehlt: Vertrauen/Freundschaft <i>versus</i> Ehrlichkeit/Aufrichtigkeit.

Obwohl den aufgezeigten Ansätzen zum Teil sehr unterschiedliche pädagogische Leitvorstellungen zu Grunde liegen, schließen sich die einzelnen Konzepte nicht völlig aus, sondern können in einem Ergänzungsverhältnis zueinander gesehen werden. Für eine umfassende theoretisch-didaktische Grundlegung von Werteerziehung erscheint allerdings keiner dieser Ansätze wegen der angedeuteten Schwächen und Defizite geeignet, in der wechselseitigen Ergänzung können sie aber durchaus ein erhebliches Anregungspotential für Werteerziehung im Unterricht entfalten. Wichtig hierfür sind auch zwei wesentliche Gemeinsamkeiten der Konzepte:

<sup>63</sup> Grundlage ist der Lehrplan der sechsstufigen Realschule. Weitere Ausführungen hierzu finden sich im Kapitel 3.3.2 Der Lehrplan als Grundlage.

1. Sie beziehen sich nicht auf ein bestimmtes Fach, sondern können in verschiedenen Fächern zur Geltung kommen und legen von daher eine fächerübergreifende Kooperation nahe.
2. Sie reagieren auf jeweils spezifische Weise auf die reale Pluralität von Wertvorstellungen in der modernen Gesellschaft, ohne sie durch dezisionistische Festlegung von Wertpräferenzen, die durch Erziehung gewissermaßen durchzusetzen wären, aushebeln zu wollen.

### 3.3.1.3 Konkrete Möglichkeiten im Schulalltag

#### *\* Förderung der Erlebnispädagogik*

Im Zusammenhang mit der wieder entdeckten und in der unterrichtlichen Praxis mittlerweile in vielen Formen weiter entwickelten Erlebnispädagogik können im Unterricht Erlebnis- und Erfahrungsbereiche der Jugendlichen mit verschiedensten affektiven Möglichkeiten angesteuert und für Wertfindungsprozesse nutzbar gemacht werden. Denn es besteht kein Zweifel daran, dass der affektive Bereich ein integraler Aspekt des Lehrens und Lernens ist. Versucht man den Begriff des 'Affektiven' im pädagogischen und didaktischen Sinn zu präzisieren, stößt man auf die personalen Antriebskräfte, die sowohl dem direkten Handeln, als auch dem „Probearbeiten“ (z. B. Wertorientierungsprozesse, bei denen Handlungsmöglichkeiten vorweggenommen und „durchgespielt“ werden können) Kraft, Ausdauer und Richtung geben (vgl. BITTLINGER, S. 92). Dabei bieten sich in erster Linie handlungsorientierte Vorgehensweisen an, die den Jugendlichen Gelegenheit geben, ihren Erlebnis- und Tätigkeitsdrang auszuleben. Interessante Spielformen - vor allem im Literaturunterricht - verbunden mit motivierenden Aufgabenstellungen, die Mut und Ausdauer, aber auch Verlässlichkeit und gegenseitiges Vertrauen verlangen, können so auf spielerische Weise Begegnungen mit Werten herbeiführen (vgl. Kap. 6).

Über die Förderung der Erlebnisfähigkeit, die im Deutschunterricht zum Beispiel durch eine methodisch variantenreiche Begegnung mit einem literarischen Text angeregt werden kann, ergibt sich die Möglichkeit, den Schüler zu 'treffen' und ihn 'innerlich anzurühren'. Wichtig ist es, das unterrichtlich Erlebte zu reflektieren und zu hinterfragen, zu überlegen, was den Wert dieses Erlebnisses ausgemacht hat, wer beispielsweise an der gemeinsamen Aufgabe einer Figurencharakterisierung beteiligt war, wie diese erfüllt wurde und was alles zusammenwirken musste, um zu diesem Ergebnis zu kommen. Im günstigen Fall bewirken die 'Erlebnis-Ergebnisse' bei den Schülern Staunen, Bewunderung oder eine sich neu entwickelnde Form von Toleranz gegenüber anderen Mitschülern. Daneben kann auch die Ich-Stärke wachsen durch Vertrauen in eigene, bisher vielleicht nicht gekannte Fähigkeiten und Begabungen.

*\* Werteerziehung durch Förderung der Empathiefähigkeit*

Ein ähnlicher Ansatz, Werteerziehung in der Schule auch auf der affektiven Ebene durchzuführen, findet sich in der Ausbildung der Empathiefähigkeit (vgl. KELLER 2001, S. 113). Die Entwicklung und Förderung dieser Fähigkeit ist von besonderer Bedeutung, denn das „ganze soziale Leben des Kindes beruht auf „Empathie“, d. h. auf dem Bewußtsein, daß andere Ichs dieselben Gedanken und Gefühle haben wie das eigene Ich“ (KOHLBERG 1974, S. 92). Demnach soll moralische Kompetenz gefördert werden, indem der Schüler lernt, sich in die Situation anderer Menschen, auch und gerade von Opfern moralisch problematischer Handlungen, zu versetzen und einzufühlen. Ziel ist die Entwicklung von Solidarität und altruistischer Handlungsbereitschaft hin zu einer demokratischen Grundhaltung, die durch den Prozess des „empathischen Einanderzuhörens“ (SCHUSTER 1998, S. 203) erreicht wird. Eng mit diesem Prozess verbunden ist dann die durchaus wieder kognitiv gesteuerte Fähigkeit, aus dieser Haltung des sozialen Lernens heraus eine Form von „Ambiguitätstoleranz“ (ebd.) bzw. „Frustrationstoleranz“ (MEYER 1995, S. 240) zu entwickeln, die es dem Schüler ermöglicht, mit diesen widersprüchlichen Erwartungen vernünftig umzugehen.

Dieser Ansatz kann sich beispielsweise durch die immer wieder berichtete Erfahrung bestärkt sehen, dass gewaltbereite Jugendliche oftmals schlicht die Folgen ihres Tuns für die Opfer nicht hinreichend nachempfinden können. Ganz richtig merkt Wolfgang Sander deshalb in diesem Zusammenhang an, dass gerade dieser Ansatz nicht ohne Weiteres alle für Werteerziehung bedeutsamen Aspekte abdecken kann. Denn Werteerziehung ist in einer pluralen Gesellschaft ohne eine reflexive und damit auch kognitive Komponente, also ohne die intellektuelle Auseinandersetzung mit divergierenden und sich widersprechenden Wertkonzepten kaum vorstellbar (vgl. SANDER 2000, S. 197).

*\* Rituale internalisieren und pflegen*

Rituale sind eine Reihe immer gleich ablaufender Vorgänge und damit Orientierungshilfen, durch die sich Jugendliche im Schulalltag besser zurechtfinden können. Tägliche Rituale helfen, Bekanntes zu vertiefen und zu festigen und Neues leichter aufzunehmen. Durch den Einsatz von Ritualen werden gute Gewohnheiten im Unterricht internalisiert und zu Standards, und es entstehen Regeln, die durch gemeinsame Absprachen entstanden sind und Entlastungsfunktionen in sich andeutenden Spannungssituationen übernehmen können. Sehr günstig wäre beispielsweise, wenn die Klasse die erste Stunde am Montagmorgen mit dem Klassenleiter verbringen könnte. In einem Morgenkreis könnten kurz die Erlebnisse und Eindrücke des Wochenendes aufgearbeitet werden, Fragen und Probleme könnten besprochen, der Wochenverlauf festgelegt werden. Auch der Wochenausklang am Freitag in einer der letzten Stunden wäre in ähnlicher Weise denkbar: Die abgelaufene Woche wird nochmals bedacht, kritisch begutachtet, Höhepunkte werden herausgehoben, schwierige Situa-

onen nachgearbeitet. Auch für das Unterrichtsgeschehen und für den Unterrichtsalltag können verbindliche Regeln abgesprochen werden, wie zum Beispiel das Aufstehen beim Grüßen, das Richten der Arbeitsmaterialien vor Stundenbeginn, die Handhabung des Ordnungsdienstes oder Verfahrensweisen in Konfliktsituationen und bei Verstößen gegen die Haus- und Schulordnung. Aber auch Schulfeste und Schulfeiern sind für die gesamte Schule als große Gemeinschaft sehr wichtige Rituale. Sie sind Höhepunkte des Schullebens und müssen von allen Beteiligten gemeinsam gefördert und gepflegt werden. Ein großes Schulfest verbindet in besonderer Weise gesellige Momente wie Gespräche, Theateraufführungen, musikalische Darbietungen, Tanzeinlagen, Essens- und Getränkeversorgung. Aufnahme feiern für die neuen Schülerjahrgänge, Verabschiedungen der Entlassschüler, Sportfeste und Preisverleihungen setzen außergewöhnliche Akzente im Schulalltag, indem sie die beteiligten Schüler zusammen mit ihren Lehrern in den Mittelpunkt stellen und die Besonderheit des jeweiligen Ereignisses betonen. Besondere Fähigkeiten und Begabungen werden in diesem Zusammenhang herausgestellt und eingesetzt, da die Kreativität, die Phantasie und der Gemeinschaftssinn angesprochen und gefördert werden. Da auch Eltern und Erziehungsberechtigte eingebunden werden, strahlen derartige Feste und Feiern in der Schule eine positive Atmosphäre aus. Sie schaffen Identifizierung der Kinder und Eltern mit der Schule und harmonisieren den Schul- und Unterrichtsalltag.

Schließlich können auch Schulgottesdienste zu besonderen Anlässen auf ganz besondere Weise neben christlichen auch gemeinschaftsdienliche Werte (Freundschaft, Vertrauen, Zuverlässigkeit) ansprechen, besonders wenn die Schüler an der Vorbereitung und Durchführung beteiligt sind.

Aus eigener Unterrichtserfahrung erscheint es sinnvoll, Rituale immer auf die mit ihnen verbundenen Ziele zu hinterfragen, denn „ein konkretes Verhältnis zum unmittelbaren Verhalten des Individuums kann erst gewonnen werden, wenn die objektive Norm zum Gegenstand der subjektiven Motivation wird“ (KÖNIG 1962, S. 139). Für höhere Jahrgangsstufen können Rituale oft nur Angebotscharakter haben und sollten zudem zahlenmäßig überschaubar sein. Rituale sollten allerdings nicht nur zwischen Lehrern und Schülern oder zwischen Schülern und Schülern praktiziert werden, sondern auch innerhalb des Lehrerkollegiums und den anderen am schulischen Leben beteiligten Personen.

#### 3.3.1.4 Grenzen und Einwände

Welche Grenzen und Einwände sollten im Zusammenhang mit der moralischen Sozialisation und der Werteerziehung beachtet werden? Wenn die Schule als Institution erzieht, findet auch moralische Sozialisation in der Schule immer schon statt. Allerdings ist auf Grund der

„Schieflage“ der Schule von heute zu vermuten, dass dies auf eine Weise geschieht, die jeder akzeptablen Programmatik von Werteerziehung entgegen steht und entgegen wirkt. Da nämlich Werteerziehung – wie festgestellt wurde - eben nicht nur erzieherische Belange im Unterrichtsgeschehen betrifft, sondern immer mit einer Außenwirkung verbunden ist, muss die Frage gestellt werden, ob es tatsächlich die alleinige Aufgabe der Schule sein kann, sich dieser komplexen Herausforderung anzunehmen. Denn gegen Werteerziehung als Aufgabe der Schule gibt es durchaus ernst zu nehmende Einwände, von denen einige kritische nachfolgend kurz dargestellt werden:

*\* Pragmatische Kritik: Werteerziehung macht sich erst zeitlich versetzt bemerkbar*

Werteerziehung in der Schule wäre sicherlich ohne Zweifel und uneingeschränkt zu befürworten, gäbe es ähnlich wie bei der Vermittlung von fachlichem Wissen eine Möglichkeit der direkten Erfolgsmessung. Da Werte jedoch in diesem Sinne nicht messbar und damit auch nicht abfragbar sind, ist die schulische Einflussnahme nur eine Station auf einem lebenslangen Prozess der Werteorientierung und Wertefindung. Demnach kann auch jeder gelingende Beitrag zur Werteerziehung erst in der nächsten Generation seine Wirksamkeit entfalten, ist also zur Bewältigung aktueller Krisen der Gesellschaft, deren Wahrnehmung oft im Hintergrund der Forderung nach Werteerziehung steht, denkbar ungeeignet. Beispielsweise ist für die Auseinandersetzung mit dem modernen Rechtsextremismus das Funktionieren der rechtlichen und politischen Institutionen der Republik in der Tat wichtiger als Werteerziehung. "Das Fundament einer Republik sind nicht in erster Linie gute Gesinnungen, sondern ihre rechtlichen und politischen Institutionen" (OBERNDÖRFER 1993, S. 114). Oberndörfer bringt dieses Argument im Zusammenhang mit der Forderung nach einem vertieften Verständnis der politischen Institutionen der Republik, das für einen demokratischen Grundkonsens notwendig sei. Auch wenn das Argument nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit einer kritischen Auseinandersetzung mit Werteerziehung formuliert wurde, lässt es sich doch in diesen Zusammenhang bringen: So wichtig, wie man es auch in der pädagogischen Profession verständlicherweise manchmal gerne sehen möchte, ist der Beitrag der Werteerziehung für ein menschenwürdiges Zusammenleben folglich offensichtlich nicht. Gleichfalls skeptisch, aber in der Gesamtaussage etwas widersprüchlich äußert sich Clemens Albrecht, wenn er zunächst konstatiert, „dass zentrale Probleme der Werteerziehung durch institutionelle Vorkehrungen vermieden werden können“ (ALBRECHT 2001, S. 880), aber an anderer Stelle vor allen Hoffnungen auf eine sozial integrierende Wirkung von Werteerziehung warnt – und er in beiden Fällen wohl die Schule meint: „Wenn Werteerziehung irgendetwas mit Sicherheit nicht leisten kann, so ist es die Stiftung eines neuen gesellschaftlichen Konsenses“ (ebd., S. 890 f.).

*\* Grenzen der Pädagogik bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme*

Gesellschaftliche Probleme lösen sich nicht per se pädagogisch, auch wenn dem schulischen Unterricht nicht selten „die Rolle der Avantgarde des gesellschaftlichen Fortschritts im Sinne der Machbarkeit neuer Lebensordnungen zugewiesen“ (WOLLENWEBER 2001, S. 13) wird. Über Schulgesetze und Lehrpläne sollen „wesentliche gesellschaftliche Veränderungen forciert herbeigeführt (...) werden“ (ebd.). Diese Tendenz hat während der letzten Jahre erheblich zugenommen und äußert sich darin, „dass mit zunehmender Problemmplexität jedes für wichtig gehaltene politisch-gesellschaftliche Problem auch als pädagogisches formuliert und damit zur Aufgabe der Schule erhoben worden ist“ (ebd.). Neben der Verkehrserziehung, der Umwelterziehung und der Gesundheitserziehung finden sich auch dezidiert sehr komplexe Erziehungsaufgaben wie die der Menschenrechts-erziehung, der Erziehung zu gewaltfreiem Zusammenleben oder der Familien- und Sexualerziehung. Die Folge ist, dass die Schule in viel stärkerem Maße von gesellschaftlichen Einflüssen beherrscht wird, als sie selbst in der Lage ist, gesellschaftsprägend zu wirken. Gerade die zuletzt genannten Aufgabenbereiche stellen eine große Herausforderung für die Schule dar, denn die gesellschaftlichen Tendenzen konterkarieren gerade diese gesetzten Erziehungsziele. Schule muss also verstärkt eine „nachholende Erziehung“ (ebd.) leisten, denn jeden Tag kann man von Menschenrechtsverletzungen fast überall auf der Welt hören, Gewalt ist eine offensichtlich gesellschaftsfähige Umgangsform, mit der man auf sich aufmerksam machen und auch bestimmte Ziele durchsetzen kann. Da die Familie als Hort der Erziehung an Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten verloren hat, sollte die Schule mehr und mehr institutionell und damit funktional-pädagogisch diese Aufgaben übernehmen. Je mehr allerdings Schule funktional als gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtung verstanden wurde, desto mehr verlor sie auch ihre Eigenfunktion und es ging das Verständnis für und der Konsens über den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule verloren (vgl. ebd.).

*\* Schule als universaler Ort sozialen Lernens?*

'Bildung statt Erziehung' – mit dieser Forderung wendet sich Hermann Giesecke in einem historisch weit greifenden Argument gegen jede Erziehungsaufgabe der Schule: „Unterricht muß jeglichen Erziehungsauftrag zurückweisen, der nicht aus den Bedingungen des Unterrichts notwendigerweise erwächst. Die Schule ist nicht der Ort eines allgemeinen ‚sozialen Lernen‘ – dafür sind die Familie und die Gleichaltrigen da -, sondern der Ort, wo man lernt, gemeinsam mit anderen *geistige Arbeit* – und nicht irgend etwas – zu betreiben“ (GIESECKE 1985, S. 114). Erziehung kann hiernach nur insoweit schulische Aufgabe sein, als sie zur Aufrechterhaltung unterrichtlicher Arbeitsfähigkeit unerlässlich ist; für ein systematisches Konzept einer Werteerziehung bleibt hier kein Raum (vgl. auch GIESECKE 1999). Giesecke begründet diese Position vor allem mit dem notwendigen 'Abschied von der Kindlichkeit des

Kindes'. Die Geschichte der Kindheit als einer eigenständigen langen Lebensphase, von der Pädagogik im 18. Jahrhundert entdeckt und nach und nach zu einer 'pädagogischen Provinz' mit der Tendenz zur Infantilisierung junger Menschen entwickelt, gehe zu Ende. Kinder gleichten sich wieder – wie in früheren Gesellschaften – sehr viel früher den Erwachsenen an, womit der Raum für Erziehung generell kleiner werde. Zum anderen lasse die Tatsache der 'pluralistischen Sozialisation' in modernen Gesellschaften einen tragfähigen Wertekonsens für Erziehung, auf den die öffentliche Pflichtschule sich berufen könnte, prinzipiell nicht mehr zu – Erziehung sei Privatsache der Familien in dem Rahmen, den die vielen Miterzieher (Medien, Gleichaltrige) ihnen ließen, könne aber keinesfalls mehr ein institutioneller Zweck der Schule sein (vgl. GIESECKE 1999).

Im schlimmsten Fall degeneriert schulischer Unterricht bei einer solchen Vorgehensweise zum bloßen Abarbeiten, zum Durchnehmen, zum Erledigen von 'Stoff'. Routinemäßige unterrichtliche Verfahrensweisen verwandeln die Welt in 'Stoff' und verändern sie damit, indem sie sie gemäß den Anforderungen der innerschulischen Systemlogik rekonstruieren: Bei Lerninhalten, die in der tradierten Unterrichtskultur zu 'Schulstoff' werden, spielt es häufig keine Rolle, ob es sich bei dem zu lernenden 'Stoff' um englische Vokabeln, mathematische Formeln oder das Menschenbild der Klassik handelt - was am Ende für Schüler, Lehrer und Eltern zählt, ist die Note. Der tatsächliche und ehrliche Hintergrund hierbei ist Gleichgültigkeitshaltung gegenüber der Welt, die dem Schüler aber nicht angelastet werden kann. Gelehrt und gelernt wird aus Motiven, die sich aus der schulischen Systemrationalität ergeben, also für die nächste Schulaufgabe, für das Zeugnis und die Abschlussprüfung. Oder weil etwas im Lehrplan steht, weil sich ein 'Stoff' aus dem vorigen ergibt oder Voraussetzung für den nächsten ist, weil die Lehrer gerade zu diesem Gegenstand das passende Arbeitsmaterial haben, weil der Vorbereitungsaufwand sich bei diesem Thema in Grenzen hält u.a.m.. Die Sicht „der Welt als Schulstoff“ (RUMPF 1996, S. 493) nimmt den Gegenständen ihre Ernsthaftigkeit, die sie außerhalb der Schule haben, damit auch ihre Widerständigkeit und Sperrigkeit. Ganz im Gegensatz zu ihrer offiziellen Programmatik bietet die Schule so kaum einen Raum für eine wirklich gründliche, die Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeiten herausfordernde, für Unerwartetes und Überraschendes offene Auseinandersetzung mit der Welt der Erwachsenen. Und auf diese will sie ja eigentlich vorbereiten. So entsteht eine 'double-bind-Situation', in der widersprüchliche Botschaften ausgesandt werden – nämlich einmal die der offiziellen Programmatik und daneben die der im Alltag geltenden Regeln. Die Schüler spüren dies zumeist sehr genau. Viele reagieren mit gleichgültiger Anpassung, mit strategischem, auf die Notengebung ausgerichtetem Lernverhalten. Oder aber sie reagieren mit Widerstand, wenn Lehrer in höheren Klassen versuchen, die in vielen Schuljahren gelernte Schülerrolle aufzubrechen und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit einer Sache anzuregen (vgl. SANDER, S. 192 f.).

Sicher ist diese Sichtweise für ein komplexes Bildungsverständnis zu eng und einseitig, vor allem wenn man bedenkt, dass ein Jugendlicher während einer mindestens neunjährigen Schulzeit eine nicht unbeträchtlich lange Zeit in der Schule verbringt und dort unweigerlich immer wieder soziale Lernprozesse durchläuft.

Einen anderen Ansatz vertritt Ute Andresen, wenn sie über den unterrichtlichen Alltag sagt: "Begegnungen, die uns nicht verändern, ermüden unsere Moral. Die Kinder begegnen in der Schule vielen großen Gedanken, ohne daß eine Konsequenz für ihr Leben gefordert, erwünscht, erlaubt wäre. Dabei sagt jedes große Stück Literatur: Du mußt dein Leben ändern" (ANDRESEN 1992, S. 134). Was hier noch möglicherweise allein als ein Problem der Beziehungsverhältnisse verstanden werden könnte, betrifft auf eine sehr tief gehende Weise die gesamte Struktur des Verhältnisses der Schule zur Welt, also die Art und Weise, wie im schulischen Lernen die Welt außerhalb der Schule repräsentiert wird.

*\* Gefahr der Werteverordnung durch Indoktrination*

Schulleben meint über individuelle Lebensstile hinausgehend vor allem das gemeinsame Leben der in einer Schule zusammengeführten Personen, also in erster Linie das der Schüler, der Lehrer und des Verwaltungspersonals. Grundlage und Funktionsbedingung allen Schullebens ist folglich primär der mitmenschliche Umgang dieser Personen. Gegenseitige Achtung und Zuwendung, aber auch Kompromissfähigkeit sind damit wesentliche pädagogische Konstituenten, die die Atmosphäre einer Schule prägen.

Da der Unterricht neben der fachlichen Vermittlung die wichtige Aufgabe hat, zu einer intellektuellen Bildung zu erziehen, die an Aufrichtigkeit und Redlichkeit orientiert ist, bedeutet dies im Normalfall für den Schüler, dass er sich dem Gesetz der Sache, der logischen Struktur, den Bedingungen tradierter Interpretationen stellen muss, die ihm der Lehrer zur Disposition stellt.

Werden diese Gesetze, Strukturen und Interpretationsbedingungen unreflektiert auf die Wertevermittlung angewandt und gewissermaßen vom Lehrer verordnet, so verfehlt der Erziehungsauftrag sehr schnell sein Ziel. Denn der „Erfolg von Werteerziehung im Unterricht hängt (...) entscheidend davon ab, dass von der im Alltag gelebten schulischen Lernkultur keine "doppelten", den Intentionen von demokratischer Werteerziehung zuwider laufenden Botschaften ausgehen“ (SANDER 2000, S. 199). Allerdings kommt es nicht selten zu einer Homogenisierung in Form einer Vereinheitlichung des Unterrichts. Dies liegt unter anderem daran, dass die tradierte schulische Lernorganisation u. a. auch aus organisatorischen Gründen kaum Raum für eine Kultur der Anerkennung lässt, in der die Schüler die individuelle Persönlichkeitsentwicklung als übergreifendes Unterrichtsziel erleben können. Im täglichen Schulleben wird dies besonders dann deutlich, wenn Parallelklassen von einer Lehrkraft – meist aus unterrichtsökonomischen Gründen – bezüglich der verwendeten Texte sowie der

Handlungs- und Sozialformen nahezu wortgetreu und spiegelbildlich unterrichtet werden. „Wenn moralische Fragen (...) in der im schulischen Alltag verbreiteten Weise zu 'Stoff' werden, sind sie für die Werteerziehung – im Sinne von intentionalen, an demokratischen Grundwerten orientierten Interventionen in die moralische Sozialisation von Schülerinnen und Schülern – schon verloren“ (ebd.). Da sich aber Parallelklassen neben dem Leistungsvermögen häufig auch in ihrem Sozialgefüge unterscheiden und damit eine andere Klassenatmosphäre haben, ist die unterrichtliche Vermittlung im Hinblick auf spätere gemeinschaftsrelevante Werte (Toleranz, Demokratie) kritisch zu sehen. Folglich kann eine Erziehung zur Besonnenheit, mit der Zielsetzung, verschiedene Positionen zu beachten und verschiedene Begründungszusammenhänge reflektieren zu können, unter den genannten Voraussetzungen nur bedingt erfolgen.

#### \* Zusammenfassung

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzustellen, dass es noch keine wirklich konsistente Theorie der Werteerziehung in der Schule gibt. Zwar liegen zu moralischen Fragen im Rahmen einer demokratischen Werteerziehung im Unterricht durchaus brauchbare Ansätze vor, die sowohl spezifisch fachbezogen als auch fächerübergreifend in den Lehrplänen aller Schularten verankert sind. Festzuhalten bleibt aber auch, dass der reale Unterricht mit der Intention einer demokratischen Werteerziehung solange strukturell in der Gefahr steht, moralische Fragen zu 'Stoff' zu verwandeln und dabei wahrscheinlich ungewollt seine Intentionen ins Gegenteil zu verkehren, so lange sich an den moralischen Botschaften, die von den etablierten Strukturen schulischen Lernens ausgehen, nichts Grundlegendes ändert.

Das bedeutet, dass die durchaus verbindlichen systemischen Lehrplanstrukturen und Richtlinien künftig noch konsequenter mittels einer professionellen methodisch-didaktischen 'Lesart' zu decodieren sind, um möglichst vielschichtige individuelle Freiräume sowohl für Lehrende als auch Lernende zu schaffen.

### 3.3.2 Der Lehrplan als Grundlage

Richtlinien, die den Lehrkräften aufzeigen, was sie in ihrem Unterricht zu vermitteln haben, gibt es allerdings, seit es die Institution Schule gibt. Bekanntermaßen beinhalten Lehrpläne neben den allgemeinen Zielen und den fachspezifischen Inhalten auch Vorgaben, die von der jeweiligen Gesellschaft für wichtig und unverzichtbar, also für 'wert-voll' erachtet werden. Dabei handelt es sich um Werte, die dazu beitragen sollen, eine bestehende Kultur zu tradieren und gesellschaftliche Regeneration zu ermöglichen. Somit geht die Erstellung und Überarbeitung von Lehrplänen auch mit einem potenziellen gesellschaftlichen Wertewandel und der Veränderung gesellschaftspolitischer Strukturen einher.

Nicht erst seit dem Ende des Jahres 2001, als die für die Qualität der deutschen Schulen ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie bekannt wurden, sind Lehrplan-Diskussionen wieder ganz aktuell. Diesbezügliche Ansprüche und Forderungen divergieren und variieren, nicht zuletzt in gewisser Abhängigkeit von den kultur- und gesellschaftspolitischen Zielen der Länderregierungen. Die Bandbreite erstreckt sich von Forderungen nach einer Verstärkung und Intensivierung des Überblickwissens (Bayern), bis hin zu einer thematischen Entfrachtung (Saarland), ganz im Sinne von H. v. Hentig, der bereits 1990 eine Lehrplanreduktion nicht von hundert auf neunzig, sondern von hundert auf zehn Themen forderte (vgl. HENTIG 1990, S. 133).

Eine Mischform aus beiden Anliegen – eine moderate inhaltliche Verschlinkung bei gleichzeitiger Festlegung eines sich über die Jahrgangsstufen aufbauenden Grundwissens - liegt dem Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern zu Grunde.

### 3.3.2.1 Auftrag und Zielsetzung

#### *\* Die Zielsetzung*

Neben der Anpassung an die neue Stundentafel und der Einarbeitung der Erfahrungen aus dem bisherigen Schulversuch (z. B. Kürzungen aufgrund erwiesener Stofffülle) wurden vor allem verstärkt fächerübergreifende Ansätze sowie die explizite Kennzeichnung und Festlegung eines „Grundwissens“ für jede einzelne Jahrgangsstufe verankert. Hinzu kam der Zusatzauftrag des Landtags (Drucksache 14/455 vom 14. April 2000) bei der Neufassung der Lehrpläne für die bayerischen Gymnasien und Realschulen sicherzustellen, dass rund ein Drittel der für die jeweiligen Fächer vorgesehenen Unterrichtszeit für die Wiederholung, Vertiefung und Verknüpfung von Inhalten vorgesehen wird.

Auf diese Weise wurde sehr deutlich hervorgehoben, wo das Hauptanliegen dieser „Modifizierung“ lag. Es ging nicht um eine Neuverteilung der zu vermittelnden Bildungsinhalte, sondern um eine erkennbare Schwerpunktverlagerung. Zielsetzungen waren die gleichmäßige und sinnvolle Verteilung der Lerninhalte über die einzelnen Jahrgangsstufen, die Festlegung eines Grundwissens, das kumulatives Lernen über eine Art „Spiralprinzip“ ermöglicht, sowie die Berücksichtigung aktueller gesellschaftsrelevanter Entwicklungen im Zuge fächerübergreifenden Lernens durch das Einbeziehen Werte bildender und Werte fördernder Faktoren. Um diese neuen Zugangs- und Verknüpfungsvorstellungen im Unterrichtsalltag realisieren zu können, war es allerdings erforderlich, den Lehrplan von stofflich Überfrachtetem zu entlasten. Denn dreißig Prozent der Unterrichtszeit sollten für Wiederholen, Üben und Vertiefen eingeplant werden.

Zur Darstellung eines umfassenden Überblicks und eines geschlossenen Gesamtbilds der Veränderungen werden nachfolgend alle wesentlichen Neuerungen des Lehrplans berück-

sichtigt. Besonderes Interesse gilt dabei den Aspekten, die für die Wertethematik bedeutsam sind. Dem Leser soll damit die Möglichkeit gegeben werden, bei Bedarf auf diesen Teil der Arbeit gleichfalls als eine Art Arbeitsgrundlage für eigene integrative Verfahren im Umgang mit der Wertethematik zurückgreifen zu können.

### 3.3.2.2 Allgemeiner Aufbau

#### **EBENE 1:** *Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der R6 im Überblick*

Aus pädagogischer und fachspezifischer Perspektive sehr begrüßenswert ist die sowohl inhaltlich als auch strukturell neu ausgerichtete Lehrplanebene 1, die ein deutlicheres Schulartprofil erkennen lässt. Damit wird der Änderung des BayEUG Rechnung getragen, die Realschule nicht mehr zwischen Hauptschule und Gymnasium anzusiedeln, sondern mehr als eigenständige Schulart zu betonen.

- **neu:** Vermittlung und Sicherung von Grundwissen (Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundeinstellungen) mittels kognitiver, instrumenteller und affektiver Verfahren:
  - Was braucht der Schüler in dieser Jahrgangsstufe?
  - Was braucht er in der nächsten Jahrgangsstufe?
  - Was braucht er im späteren Leben?
  - Was braucht er für seine Persönlichkeitsentwicklung?
- **neu:** „Stofffülle reduzieren“ : Ein Drittel bleibt als Raum für Übung und Wiederholung.
- **neu:** „Sprachpflege“: Der besondere Stellenwert wird als eigener Punkt hervorgehoben.
- **neu:** „Lebensraum Schule“ : Den Wert der Gemeinschaft erkennen und „er-leben“.
- **neu:** „Positives Lernklima“ : Den Lehrplan zu Schuljahresbeginn mit der Klasse besprechen.

Im Hinblick auf die Wertethematik kommt den folgenden Punkten besondere Bedeutung zu:

*\* Grundwissen als verbindlicher Aspekt*

Die Vermittlung und Sicherung von Grundwissen wird als neuer, verbindlicher Aspekt verankert. Sehr treffend erfolgt als Vorspann zu jedem Fachlehrplan - sowohl unter entwicklungspsychologischen als auch unter inhaltlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten - die Aufspaltung des Begriffs „Grundwissen“ in Grundkenntnisse, -fertigkeiten und -einstellungen. Da neben den kognitiven ebenfalls die instrumentellen und affektiven Bereiche explizit Berücksichtigung finden, wird auch der Festigung der „emotionalen Intelligenz“ Raum gegeben. Besonders der Teilbereich „Grundeinstellungen“ enthält in jeder Jahrgangsstufe konkrete Bezüge zur Wertethematik, so dass die Schüler in ihrem „Lebensraum Schule“ ein Gespür bekommen für emotionale, wert- und normabhängige Motive, Einstellungen und Interessen (vgl. ISB-Handreichung, S. 70):

Jgst.	Grundeinstellungen	Wertebezüge <sup>64</sup>
5	Den Gesprächspartner ernst nehmen	Werte des äußeren Umgangs
6	Bereit sein, Konflikte unter Gleichaltrigen sprachlich auszutragen	Wert des Bewusstseins
7	Andere Meinungen akzeptieren	Wert der Beherrschung
8	Bereit sein, sich mit den Argumenten anderer auseinander zu setzen	Wert der Gerechtigkeit
9	Bereit sein, das eigene Verhalten auf unterschiedliche Gesprächssituationen einzustellen	Wert des Guten
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu Argumentationen anderer Stellung beziehen</li> <li>• Sich argumentativ für eine Sache einsetzen</li> <li>• Bereit sein, am kulturellen Leben teilzunehmen</li> </ul>	Wert der Weisheit

Beachtenswert an der schematisierten Gegenüberstellung der Grundeinstellungen und der tradierten Wertebezüge nach Hartmann ist vor allem das deutlich zunehmende Anspruchsni-

<sup>64</sup> Vgl. Kapitel 2.1.2: Die hier genannten Wertebezüge sind der Wertetafel nach N. Hartmann entnommen, allerdings ohne Berücksichtigung der jeweils mit diesen verbundenen Attribute. Die den Grundeinstellungen

veau im Bereich der Werte-Erziehung während der sechs Jahrgangsstufen - nicht ganz unähnlich der kumulativen Werte-Entwicklung nach Kohlberg: In Jahrgangsstufe 5 dient der *äußere Umgang* als Basis für die im folgenden 6. Schuljahr zu manifestierende *Bewusstseinsentwicklung*. Aus dieser entwickelt sich in Jahrgangsstufe 7 die *Beherrschung*, die sich vor allem darin zeigen soll, dass „bei allem Bedürfnis nach eigener Individualität auch die Belange des Sprech- oder Schreibpartners berücksichtigt werden müssen“ (Lehrplan, S. 221). In Jahrgangsstufe 8 wird über die Beherrschung hinaus deutlich mehr an Verantwortung nach außen vom Schüler verlangt, da er über die Auseinandersetzung mit Fremdem, wie z.B., „dass in der Literatur Werthaltungen zum Ausdruck gebracht werden“ (ebd. S. 306), sein *Gerechtigkeitsbewusstsein* weiter entwickeln soll. Im Hinblick auf den Literaturunterricht sei in diesem Zusammenhang verwiesen auf Goethes „Iphigenie“ oder Schillers „Maria Stuart“ – beides Werke der deutschen Klassik, an denen die Wertethematik gut darstellbar ist. Das *Gute* und die *Weisheit* in den Jahrgangsstufen 9 und 10 setzen schließlich auf verinnerlichte Ordnungsstrukturen und Konventionen, die zunächst noch vorrangig dem eigenen Ich anhaften (Jgst. 9), dann aber in Jahrgangsstufe 10 - die Schulzeit bilanzierend und die Möglichkeiten des bevorstehenden Lebensabschnitts taxierend - eine für die Altersstufe angemessene Weisheit erkennen lassen sollten, denn die Schüler „sollen sich bewusst werden, dass Entwicklungen in den Naturwissenschaften, in Wirtschaft und Politik Auswirkungen auf das Zusammenleben der Menschen haben und ethisch beurteilt werden müssen“ (ebd., S. 491).

*\* Ein positives Lernklima schaffen*

Begrüßenswert ist der im Bereich Unterricht und Schulleben unter dem Punkt „Positives Lernklima“ neu geforderte Aspekt, die Schüler jeweils zu Beginn des Schuljahres in die Lehrplananforderungen und die damit verbundene Jahresplanung einzubeziehen. Dies lässt eine höhere unterrichtliche Motivation bei den Schülern erwarten, zumal dieser Gedanke einer bei der Lehrplanumgestaltung beteiligten Schülerbegleitkommission entstammt. Zudem führt dies – sinnvoll angewandt - zu mehr Transparenz im Unterricht, da sich die Schüler mitverantwortlich fühlen für das, was letztendlich als Stundenschwerpunkt behandelt werden soll. Dieses Anliegen findet Unterstützung, wenn zudem die vom ISB gesetzte Forderung berücksichtigt wird, dass die „Schüler nicht gleichsam als neutrale Beobachter Sachverhalten gegenüberstehen, sondern daß ihre persönlichen Einstellungen und Haltungen mit eingehen“ (ISB-Handreichung, S.71). Auf diese Weise werden „Werthaltungen und Wertentscheidungen transparent und somit nachvollziehbar (...)“, so dass den Schülern eigene, aber

---

der einzelnen Jahrgangsstufen zugeordneten Wertebezüge haben lediglich Vorschlagscharakter.

auch fremde Werthaltungen bewusst werden“ (ebd.). Damit werden über den Aufgabenbereich des Lehrplans ganz wesentliche an das Subjekt gebundene Werte<sup>65</sup> programmatisch instrumentalisiert: Im Einzelnen sind dies:

- *Der Wert des Bewusstseins:* Die Schüler entwickeln ein Bewusstsein für Zusammenhänge über die im Jahresplan verankerten inhaltlichen Schwerpunkte.
- *Der Wert der Tätigkeit:* Mit dem Bewusstsein, die „Programmgestaltung“ im einzelnen Unterrichtsfach zu einem gewissen Grad mitgestalten zu können und selbst Zusammenhänge zu generieren, entsteht eine eigene Tätigkeit, die der Passivität im Unterricht entgegenwirkt.
- *Der Wert der Kraft:* Da Unterrichtsinhalte nur bedingt eigendynamische Kräfte besitzen, ist die Entwicklung und Förderung des Wertes der Kraft nicht nur für einen langfristigen schulischen Erfolg, sondern auch für eine spätere gesellschaftliche Ausdauer und Beharrlichkeit bedeutsam.
- *Der Wert der Zwecktätigkeit:* Wenn der Schüler über die Bedeutung bestimmter Unterrichtsinhalte in Kenntnis gesetzt ist und er auch für sich selbst akzeptiert hat, weshalb er sich diese aneignen soll, wird sein Handlungsbestreben zielgerichteter erfolgen, da ihn ein teleologischer Antrieb *Kraft* gibt.

#### **EBENE 2:** Die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags an der R6

##### \* Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben

Neben der Vermittlung von fachspezifischen Inhalten nimmt die Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Realschule einen hohen Stellenwert ein. Dabei geht es darum, fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Zusammenwirken mit mehreren oder allen zu unterrichtenden Fächern durchzuführen und dabei eine möglichst große Bandbreite von Werten einzubeziehen. Im Einzelnen werden insgesamt elf fächerübergreifende Aspekte formuliert, die im Zusammenhang mit dem Sozialisationsprozess der Schüler deren Lebenswelt auf direkte oder indirekte Weise betreffen:

---

<sup>65</sup> Vgl. Kapitel 2.1.2: Wertlehre durch Wertkategorien (nach N. Hartmann)

Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben	Thematisierte Werteaspekte
Berufliche Orientierung	Verantwortlichkeit, Loyalität, Solidarität
Europa	Toleranz, Solidarität
Familien- und Sexualerziehung	Toleranz, Liebe, Partnerschaft, Glück
Gesundheitserziehung	Gesunderhaltung <sup>66</sup>
Gewaltfreies Zusammenleben <sup>67</sup>	Achtung, Ehrlichkeit, Toleranz, Streitkultur <sup>68</sup>
Informationstechnische Bildung	Aufgeschlossenheit, Verantwortung <sup>69</sup>
Medienerziehung	verschiedene Wertorientierungen
Menschenrechtserziehung	Toleranz, Solidarität
Politische Bildung <sup>70</sup>	„hohe Werte“ <sup>71</sup>
Umwelterziehung	„Wertebewusstsein entfalten“
Verkehrs- und Sicherheitserziehung	Verantwortung <sup>72</sup>

#### \* Profile der Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer

Die Profile der Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer werden durch einen allgemeinen Vorspann eingeleitet, der das Unterrichtsfach als solches kurz rechtfertigt. Im Anschluss erfolgt eine Kurzdarstellung des Faches, aufgliedert in die drei Teilbereiche (hier: Deutsch):

- *Bildung und Erziehung:* Welchen Beitrag leistet das Fach Deutsch zur Persönlichkeitsentwicklung des Schülers?
- *Ziele und Inhalte:* An welchen Zielen und Inhalten erfolgt Persönlichkeitsentwicklung im Fach Deutsch?
- *Das Fach als Teil des Ganzen:* Welchen Beitrag leistet das Fach zu einem vernetzten Lernen?

Über alle sechs Schuljahre hinweg sind im Fach Deutsch folgende Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsichten zu erwerben:

- sprachlich – kommunikative Fertigkeiten
- ästhetisch – literarische Einsichten und Kenntnisse

<sup>66</sup> Diese Zielvorgabe entspricht dem Wert der *Vorsehung* im Sinne von N. Hartmann.

<sup>67</sup> Im Lehrplan der R4 war dieser Bereich als *Friedenserziehung* bezeichnet.

<sup>68</sup> Dieser Aspekt ist vergleichbar mit den Werten der *Fülle* und der *Weisheit* im Sinne von N. Hartmann.

<sup>69</sup> Korrelierende Werte hierzu sind der *Wert des Bewusstseins* („Aufgeschlossenheit (...) Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechniken“; Lehrplan, S. 34) bzw. der *Wert des äußeren Umgangs* („... verantwortliche Umgang mit den neuen Medien“; Lehrplan, S. 34).

<sup>70</sup> Im Lehrplan der R4 war dieser Bereich als *Internationale Zusammenarbeit* bezeichnet.

<sup>71</sup> Die Bezeichnung verdeutlicht, dass diesem fächerübergreifenden Ziel ein ganz besonderer Stellenwert eingeräumt wird, da neben den *Werten der menschlichen Nähe* vor allem die *sittlichen Grundwerte* sowie die *speziellen sittlichen Werte* angesprochen werden.

<sup>72</sup> Korrelierender Wert hierzu ist *Wert des äußeren Umgangs* („... Verantwortung gegenüber (...) Mitmenschen und Umwelt“; Lehrplan, S. 39).

- Fertigkeiten der Beschaffung, Erfassung, Verarbeitung, Aufbereitung und Weitergabe von Informationen
- sozial – kommunikative und selbstreflexive Fertigkeiten

Über das Prinzip einer engen Verflechtung der einzelnen Teilbereiche sollen die Schüler befähigt werden, die vermittelten Inhalte auf ihre eigene Sprach- und Lebenswirklichkeit zu übertragen (vgl. Lehrplan, S. 51). Auf diese Weise werden die in den fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben genannten Werte auf den verschiedenen „Kenntnis-, Einsichts- und Fertigkeitsebenen“ immer wieder thematisiert. Durch die Vorgabe des ganzheitlichen Lernens und die Verschichtung der verschiedenen Ebenen wird zudem über die Schiene des Lehrplans ein ganz entscheidender Schritt zum effektiven Umgang mit moralischen Aspekten im Unterricht geleistet, denn es kann – wie in der aktuellen Fachliteratur als bedeutsam für die Entwicklung des moralischen Denkens bei Jugendlichen erkannt wurde – „ein moralischer Standpunkt nur erklärt werden, wenn eine gefühlsmäßige Haltung gegenüber anderen Personen besteht, wie sie im moralischen Prinzip der Fürsorge und in den Motiven von Sympathie und Empathie zum Ausdruck kommen“ (KELLER 2001, S.113). Dem Lehrer wird mit dem Lehrplan ein theoretisches Gerüst angeboten, das über „das Konzept der kognitiven Dezentrierung“ (ebd.) von Sachverhalten bzw. „die kognitive Fähigkeit zur Perspektivendifferenzierung und –koordination“ (ebd.) hinausgeht und die emotionale Intelligenz fordert und fördert.

Konkret verankert ist diese Vorstellung u. a. in der Handreichung zu den neuen Lehrplänen für bayerische Schulen, da man auch hier die Bedeutung der emotionalen Anteilnahme bei der Auseinandersetzung mit der Wertethematik erkannt hat: „Wenn die Schüler verschiedene Wertkriterien zur Kenntnis nehmen und miteinander vergleichen sollen, wenn sie sich auch neuen Werthaltungen öffnen und diese möglicherweise verinnerlichen sollen, dann sind rationale Auseinandersetzungen nicht zu trennen von unmittelbarer emotionaler Anteilnahme. Wertidentifikation entwickelt sich u. a. aus der wiederholten persönlichen Erfahrung, daß eine bestimmte Werthaltung in konkreten Lebenssituationen Sinn gibt“ (ISB-Handreichung, S. 71).

Auf den sechsjährigen Bildungsgang an der Realschule bezogen heißt das, dass den Schülern wechselweise die Verknüpfung kommunikativer, ästhetischer, sozialer und nicht zuletzt selbstreflexiver Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsichten abverlangt wird. Auf diese Weise eröffnen sich vor allem im Literaturunterricht zahlreiche unterrichtliche Situationen, die sich neben der kognitiven Auseinandersetzung auch immer wieder mit einer emotionalen Begebenheit befassen, denn „eine solche Gefühlsbeziehung bildet die unerlässliche Voraussetzung für eine Orientierung am Wohlergehen anderer und damit die Voraussetzung für die Motivation zum moralischen Handeln überhaupt“ (KELLER 2001, S. 113).

**EBENE 3:** Die Fachlehrpläne

- Die Ebenen 3 und 4 des Lehrplans der vierstufigen Realschule wurden im Lehrplan der sechsstufigen Realschule in eine neue Ebene 3 zusammengeführt. Damit sind fächerübergreifende Aspekte der Werteerziehung zwar für die Unterrichtsplanung transparenter geworden, aber dem Lehrer kommt auch mehr Verantwortung zu, diese Möglichkeiten sachgemäß zu sondieren und didaktisch effektiv zu nutzen.
- Die Rubrik 'Grundwissen', die den Inhalten des Fachlehrplans der einzelnen Jahrgangsstufe jeweils vorangestellt ist und neben Kenntnissen und Fertigkeiten auch Einstellungen berücksichtigt, weist auf ein verbindliches Repertoire hin, über das die Schüler in einer bestimmten Jahrgangsstufe verfügen sollen. In Bezug auf die Werteerziehung muss hier allerdings ganz besonders darauf geachtet werden, dass es im Unterricht nicht zu einem reinen 'Begriffe abarbeiten' kommt, da sonst die Gefahr einer Werteindoktrination besteht (vgl. Kap. 3.3.1.4 *Grenzen und Einwände*, S. 99).
- Grundsätzlich gut geeignet für integrative und fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben im Bereich der Werteerziehung erweisen sich die neuen pädagogischen Leitthemen, die jetzt für alle Jahrgangsstufen zu finden sind (bisher nur für die 9. Jahrgangsstufe). Allerdings sei auch hier auf die Gefahr eines bloßen 'thematischen Abarbeitens' hingewiesen.
- Die Fachlehrpläne sind in den Jahrgangsstufen fünf bis neun auf 28 Unterrichtswochen (24 Unterrichtswochen in der Jgst. 10) ausgelegt, wobei im Regelfall 40 Unterrichtswochen pro Schuljahr zur Verfügung stehen. Die verbleibenden 12 Unterrichtswochen sind für die geforderten Übungs-, Wiederholungs- und Vertiefungsphasen einzuplanen. Damit entspricht man der ISB-Forderung, den Schülern in einer entspannten Atmosphäre ausreichend Unterrichtszeit für die Begegnung mit Wertkonflikten zu geben, so dass sie auch persönliche Werterfahrungen machen können (vgl. ISB-Handreichung, S. 71).

### 3.3.2.3 Der Fachlehrplan Deutsch

Was mit dem Anspruch des kumulativen Lernens für den Lehrplan im Allgemeinen gilt, trifft im Besonderen auch für die Fachlehrpläne und damit speziell auch für das Fach Deutsch zu. Zu diesem Zweck wurden die bisherigen drei Teilbereiche neu aufgegliedert und hinsichtlich ihrer Aufgabenbeschreibung und der Zielsetzung einer integrativen Vernetzung weiter präzisiert (z.B. im Teilbereich *Sprechen und Zuhören* die Bedeutung des *aktiven Zuhörens*):

1. Sprechen und zuhören
2. Schreiben
3. Sprache untersuchen und grammatische Strukturen beherrschen
4. Mit Texten und Medien umgehen

*Zu 1.: Sprechen und zuhören**\* Inhaltlicher Aufbau im Überblick: 5. – 10. Jahrgangsstufe*

- Verständlich und sinntragend sprechen
- Aktiv zuhören
- Anderen etwas mitteilen
- Miteinander sprechen

Wenn man hier von der Zielvorstellung ausgeht, dass eine am Lehrplan ausgerichtete Sprach- und Gesprächskultivierung auch die Distanz zum eigenen Sprachgebrauch sowie *Toleranz* gegenüber einer Vielfalt von anderen Ausdrucksweisen einschließt, dann sind damit auch Lernzielbereiche des reflektierenden Sprachgebrauchs angesprochen (vgl. NEULAND 2001, S. 3 f.).

Noch einen Schritt weiter in Richtung Anwendungsbezug geht in diesem Zusammenhang Karl Schuster, wenn er konstatiert: „Der mündliche Sprachgebrauch transportiert im Besonderen Werte“ (SCHUSTER 1998 (2), S. 4).

Unterrichtsorganisatorisch erfährt der (neue) Lehrplan der sechsstufigen Realschule mit dieser klaren Aussage eine deutliche Stärkung des Mündlichen, was dadurch hervorgehoben wird, dass die Sicherung von Grundwissen in allen Jahrgangsstufen verankert ist. Dieses Grundwissen beschränkt sich dabei nicht nur auf vorrangig kognitiv zu erwerbende Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten, sondern umfasst explizit auch Grundeinstellungen, die den Schülern von Jahrgangsstufe 5 bis 10 ganz deutlich zunehmend anspruchsvollere kommunikative Fähigkeiten abverlangen: Während in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit den Grundeinstellungen „den Gesprächspartner ernst nehmen“ (Lehrplan, S. 122) bzw. „bereit sein, Konflikte unter Gleichaltrigen sprachlich auszutragen“ (ebd., S. 171) zunächst noch recht elementare Einstellungen, die der Bewusstmachung kommunikativer Möglichkeiten dienen, zu fördern sind, werden in Jahrgangsstufe 7 mit dem Anspruch „andere Meinungen akzeptieren“ (ebd., S. 221) und in Jahrgangsstufe 8 „bereit sein, sich mit den Argumenten anderer auseinander zu setzen“ (ebd., S. 306) schon empathische Qualitäten von den Schülern gefordert. Deutlich ausgeprägter wird dies noch in der 9. Jahrgangsstufe mit der Forderung „bereit (zu) sein, das eigene Verhalten auf unterschiedliche Gesprächssituationen einzustellen“ (ebd., S. 404) und schließlich in Jahrgangsstufe 10 mit der doch anspruchsvollen Vorgabe „zu Argumentationen anderer Stellung (zu) beziehen“ (ebd., S. 504) eine Anforderung, die den Schülern vor allem im Umgang mit 'fremden' Werthaltungen gewisse Erfahrungen im Umgang mit Ambiguitätstoleranz abverlangt.

Abwechslungsreiche unterrichtliche Verfahrensweisen und Methoden sowie unterschiedliche Sprechansätze mit zunehmend reflexiven Elementen anhand von Themen aus der (unmittelbaren) Erfahrungswelt sollen zum Erreichen dieser Grundeinstellungen unterstützend wirken. Unter didaktischem Aspekt bedeutet diese Zielvorgabe vor allem, dass deklarativ erworbenes Wissen über verschiedene Rede- und Gesprächsanlässe hin zu situiertem Wissen transferiert werden kann. Dabei zeigt die Unterrichtspraxis immer wieder, dass nicht nur subjektive Erzählungen mit Erlebnischarakter, sondern auch die Besprechung von Sach- und Gebrauchstexten oder Textzusammenfassungen explizit oder implizit mit Bewertungen behaftet sind, die wiederum bei den Schülern Präferenzen oder/und Toleranzbekundungen für bestimmte Werthaltungen erkennen lassen. Diese sind in den unterschiedlichen Rede- und Gesprächsformen auszuhandeln.

Eine weitere Stärkung des Mündlichen ist darin zu sehen, dass beispielsweise das Kurzreferat in der 7. Jgst. als individuelle verbindliche Leistungsanforderung und in der 8. Jgst. als Gruppen- oder Teamreferat verankert ist. So wird in Verbindung mit dem fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziel der Medienerziehung dazu beigetragen, „Botschaften kritisch auf der Grundlage verschiedener Wertorientierungen verarbeiten, hinterfragen und deuten zu können“ (Lehrplan, S. 35). Wenn im Zusammenhang mit dem veränderten Zugang zur Literaturgeschichte (vgl. *Zu 4: Mit Texten und Medien umgehen*) auf diese Weise für die Schüler Einstellungen und Lebenshaltungen von Schriftstellern oder anderen Persönlichkeiten transparent werden und deren „Botschaften“ über verschiedene Gesprächsanlässe, Demonstrationsverfahren und mediale Darbietungen im Unterricht thematisiert werden, so können hiermit verbundene „Differenzerfahrungen (...) zu einem kulturellen Gedächtnis des Einzelnen beitragen“ (NUTZ 1999, S. 27).

Damit entspricht diese Lehrplanaktualisierung den Forderungen nach einer konstitutiven Einbindung der Medien in die Sinnwelt der Jugendlichen, so dass „Medienkompetenz als Teil von Wahrnehmungskompetenz allgemein angesehen wird“ (WERMKE 2000, S. 214). Über einen „Wechsel von Medien, Sinnen, Wahrnehmung und Vorstellung“ (ebd.) werden Sensibilität und Kognitionskompetenz gefördert und die Bereitschaft geschaffen, sich mit Werthaltungen auseinander zu setzen: „Die Analogik des Sinn- und Hörsinns (...) erfährt durch die Medien selbst gestischen Charakter in der Weise, daß neue Potentiale des Entdeckens, Kombinierens, kennerischen Genießens und kultureller Differenzierung zugänglich sind, die den gewohnten 'pädagogischen Blick' offener, anschauungsbereiter und damit sensibler und intelligenter machen könnten“ (BAACKE 1999, S. 284).

- |           |   |
|-----------|---|
| Jgst. 5:  | - Grundregeln des Vortragens  |
|           | - Erprobung sprachlicher und außersprachlicher Kommunikationsformen                   |
|           | - Kommunikationsmöglichkeiten und deren Wirkung                                       |
| Jgst. 6:  | - Sicherheit und Festigung der sprachlichen Fertigkeiten                              |
|           | - Bereitschaft und Fähigkeit, Konflikte sprachlich zu lösen                           |
|           | - Zunehmender Einsatz sprachlicher und außersprachlicher Mittel                       |
| Jgst. 7:  | - Ausbau / Sicherheit in der Verwendung sprachlicher / außersprachlicher Mittel       |
|           | - Differenziertere Informationen erfragen und an Mitschüler geben                     |
|           | - (Kurzreferate)  |
|           | - Einfaches Argumentieren durch Begründung der eigenen Meinung                        |
| Jgst. 8:  | - Diskussionsregeln anwenden  |
|           | - Argumentative Auseinandersetzung mit Gegenpositionen                                |
|           | - Verstärkte Zusammenarbeit mit anderen   |
| Jgst. 9:  | - Gesprächsstrategien / Verhaltensregeln im Zusammenhang mit beruflicher Orientierung |
|           | - Gesprächs- und Diskussionsvarianten erweitern                                       |
|           | - Förderung der Standardsprache   |
| Jgst. 10: | - Vertiefung der Gesprächs- und Diskussionsfähigkeit                                  |
|           | - Diskussionen selbst vorbereiten, durchführen / leiten                               |
|           | - Zusammenhang zwischen Sprache und Sozialkompetenz                                   |

Zusammenfassend ist hierzu festzuhalten, dass das situationsangepasste Sprechen und Zuhören im Sinne des kumulativen Lernens von Jgst. 5 – Jgst. 10 zunehmend differenzierter und anspruchsvoller wird: ausgehend von Erprobungsphasen in der 5. Jahrgangsstufe über zunehmend differenziertere Anwendungs- und Festigungsphasen in der 6. bis 8. Jahrgangsstufe bis hin zu erweiterten sprachlichen Anwendungen in der 9. Jahrgangsstufe und schließlich reflexiven Komponenten in der 10. Jahrgangsstufe.

Ein besonderer Hinweis gilt dem „aktiven Zuhören“ - ein Aspekt, der in der Lernbereichsgliederung von Hermann Helmers noch gar nicht berücksichtigt war. In der aktuellen fachdidaktischen Diskussion hat man die große Bedeutung dieses Lernbereichs erkannt, der vor allem unter dem Begriff der „Hörästhetik“ (WERMKE 1999, S. 59) nicht nur nach dem Einbeziehen der auditiven Medien verlangt, sondern schlichtweg die „Notwendigkeit des Zuhörens als Dimension von Medienkompetenz“ (ebd.) hervorhebt.

Auf dieser Basis wird mit dem Lehrplanbereich „sprechen und zuhören“ den institutionellen Vorgaben zur Werteerziehung im Deutschunterricht entsprochen, denn es „soll der mündliche Sprachgebrauch als zentrale Instanz nach den Vorgaben der Ministerialbürokratie die Werteerziehung der Schüler in unserer Zeit garantieren“ (SCHUSTER 1998 ( 2), S. 173).

### Zu 2.: Schreiben

Vor allem aus didaktischer Sichtweise begrüßenswert sind vielfältige neuere Schreibformen, die an anthropologischen Grundbedürfnissen ausgerichtet sind und dem Individuum besonders über die Vorstellungsbildung „Spiel-Räume“ (ABRAHAM 1999, S. 10) und damit auch Schreibanlässe eröffnen.

Offen gehaltene Schreibaufgaben wie z.B. „zu einem Bild erzählen“ (Lehrplan D 8.2 Schreiben) geben dem Schüler zahlreiche assoziative Möglichkeiten, die bisher geforderten starren Bildbeschreibungsschemata zu durchbrechen, zu individualisieren und mit eigenen kreativen Ansätzen zu verbinden.

Vor allem in einem assoziativ ausgerichteten Literaturunterricht (z.B. über Bilder) besteht die Möglichkeit, über imaginative Verfahren Figuren, Handlungen, Motive, Schauplätze und Sinnpotenziale als sinnhaft erfahren zu können (vgl. ebd.). Dabei können wertvolle Beiträge zur Selbstreflexion über Werthaltungen angeregt werden: „Ein Bild, z.B. kann viele Eigenschaften haben, aber das Prädikat 'schön' wird erst geprägt durch die subjektive Betrachtung, mit anderen Worten, es ist das Resultat von Stellungnahmen. Der Wert wird durch das Handeln des Menschen erzeugt, er entsteht im Verhältnis des Menschen zur Sache“ (HARECKER 1991, S.37).

Mit derartigen Schreibansätzen eröffnen sich vor allem auch für diejenigen Schüler gute Erfolgsaussichten, „die weniger begrifflich abstrakt, sondern mehr bildhaft und analog denken“ (SPINNER 1999, S.34).

Werthaltungen können dahingehend über optische Reize thematisiert werden, dass die Schüler mit bestimmten Eindrücken von Bildern gewisse Assoziationen verbinden und diese in einem Schreibprozess münden lassen. Für die Pädagogik sind deshalb vor allem diejenigen imaginativen Texte interessant, die über bewusst geleitete Vorstellungen (guided imagery) Lern- und Leistungsprozesse der Schüler fördern (vgl. LUDWIG, P. 1993, S. 80). „Geleitete Vorstellungen sind absichtlich induzierte mentale Vergegenwärtigungen vergangener oder phantasiehafter Ereignisse, die zur Veränderung von somatischen, psychischen oder situativen Zuständen eingesetzt werden“ (ebd.).

Mittels dieser Vorgehensweise kann im Sinne des „imaginative(n) Lernen(s)“ (ABRAHAM 1999, S. 11) erreicht werden, dass im Schüler subjektive Dimensionen seines Unterbewusstseins in der Art aktiviert werden, dass in ihm Stellungnahmen zu bestimmten - eventuell auch nur latenten - Werthaltungen evoziert werden. Da es sich dabei um ganz persönliche Lebenserfahrungen bzw. Bezüge zu eigenen Lebensumständen handeln kann, ist es durchaus legitim, wenn das Schreibergebnis unter Umständen zu einer völligen Veränderung der eigentlichen Grundbedeutung des Bildinhalts führt.

Denn die fachwissenschaftliche Diskussion hat längst die Bedeutung von subjektiven Rezeptionsprozessen erkannt und den Schülern nicht zuletzt über die Lehrplannovellierungen neue

Wege der Wertefindung ermöglicht. Im Literaturunterricht sind dies persönliche 'Inszenierungen' von literarischen Werken durch Ankoppeln des Gelesenen an die eigenen Tagträume, die sinnlichen Erlebnisse und die verborgenen Bilder (vgl. LANGE 1996, S. 50).

Als individuelle Weg ins Bild schlägt G. Lange die folgenden Möglichkeiten vor:

- *Fensterblick*: Man schaut als Beobachter von außen in die fremde Welt des Bildes.
- *Filmblick*: Man bringt die stillstehende Zeit im Bild in Bewegung.
- *Spaziergang*: Man bewegt sich im Bild und kann dort Dinge verändern.
- *Gespräch*: Eine interessante Person im Bild regt zu einem Gespräch an.
- *Spiegelbild*: Man erkennt sich selbst in einer Person im Bild.

Lange nennt daneben noch weitere Möglichkeiten (*Es war einmal ...*, *Traum*, *Meditation*), die m. E. allerdings auf Grund einer sehr offenen Schreibaufgabe im Hinblick auf die Wertethematik nur bedingt geeignet sind (vgl. ebd.).

Die folgenden Bildvorlagen sind im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht als assoziative Grundlagen für Schreibaufgaben im Zusammenhang mit Werthaltungen denkbar:

- 8. Jahrgangsstufe:

- \* Caspar David Friedrich: *Friedhofspforte*

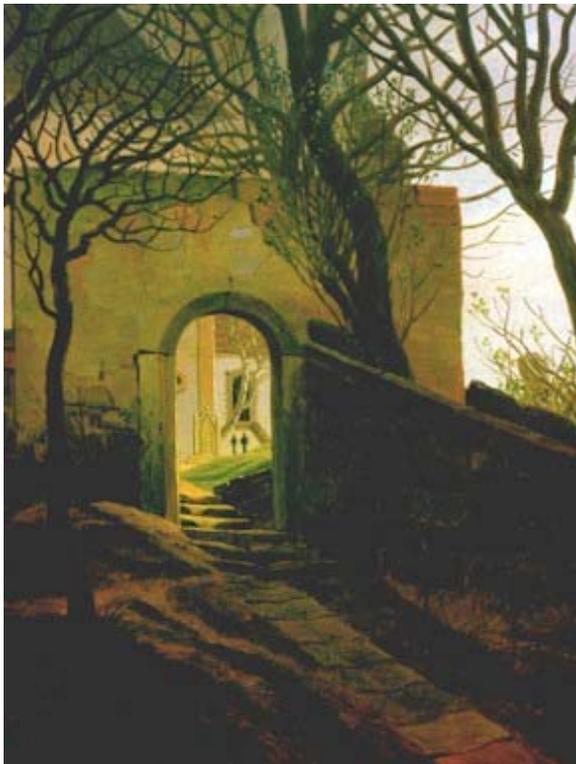
- \* Auguste Renoir: *Das Frühstück der Ruderer*



*Die Leiden des jungen Werthers*

(J.W. v. Goethe)

**Bild 1**



**Caspar David Friedrich:  
*Friedhofspforte* (1822)**

Stelle dir vor, du sitzt auf der Wiese unter dem Baum. Schreibe deine Eindrücke und Gedanken auf.

Hilfsfragen:

Wo komme ich her?

Was will ich hier?

Was sehe ich?

Was höre ich?

Was werde ich tun?

Bild 2



**Auguste Renoir: Das Frühstück der Ruderer (1881)**

Übernimm eine Rolle einer hier dargestellten Person. Dein Banknachbar schlüpft in eine andere Person. Erfindet ein Gespräch zwischen beiden und unterhaltet euch schriftlich. Schreibt den Dialog in eurer Heft.

- 8. bzw. 9. Jahrgangsstufe:

William Turner: „Schiffbruch“: ⇔ *Iphigenie auf Tauris* (J. W. v. Goethe)

Bild 3



**William Turner: Schiffbruch (1805)**

Schreibe in dein Heft, was dir zu dem Bild einfällt. Du kannst deine Gedanken frei sammeln. Wenn du Hilfe brauchst, dann lasse dich von folgenden Stichpunkten anregen:

*Ich sehe ...*

*Ich fühle ...*

*Ich höre ...*

*Ich wünsche ...*

- 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe:  
Max Klinger: *Drama im Hinterhaus*

Bild 4



Alle vier Beispiele für Bildvorlagen ermöglichen mit ganz unterschiedlicher didaktischer Schwerpunktsetzung assoziative Schreibaufgaben zu literarischen Aspekten im Zusammenhang mit der Wertethematik, wobei die folgenden Ansätze nur Vorschläge sind.

Während Bild 1 eine eher mystische Ausstrahlung hat und den Schülern – bezogen auf die Wertherthematik – möglicherweise ein assoziatives Angebot zur schriftlichen Aufarbeitung eigener Werther ähnlicher Lebensumstände im Zusammenhang mit Werthaltungen bietet (z.B. Liebeskummer: Wert der Liebe, des Vertrauens, der Ehrlichkeit), könnte mit Bild 2 ein völlig anderer Ansatz angeboten werden: Über die Lebensfreude ausstrahlende fröhliche Gesellschaft ermöglicht der dialogische Schreibauftrag den Umgang mit Werthaltungen in zwischenmenschlichen Beziehungsgeflechten aus einer anderen Perspektive. Dabei wird den an der jeweiligen Schreibaufgabe beteiligten Schülern bereits ein gewisses Maß an Empathie abverlangt.

Bild 3 könnte als Hilfsmittel für eine unbedingt notwendige didaktische Reduktion verwendet werden, um die für die 8. Jahrgangsstufe der Realschule äußerst anspruchsvolle literarische Grundlage mit erlebnishaften Momenten (z.B. die Abenteuer von Orests Seereise) zu verbinden.

Bild 4 schließlich ließe sich sowohl mit literarischer Grundlage (z.B. G. Hauptmanns *Vor Sonnenaufgang* oder *Rose Bernd*) als auch ohne konkreten Textbezug im Zusammenhang mit Werthaltungsfragen rund um die Epoche des Naturalismus einsetzen.

*\* Drei durchgängige „Stränge“*

Die Bereiche „Erzählen/Schildern“, „Informieren/Argumentieren“ und „Kreatives Schreiben“ sind nicht mehr auf einzelne Jahrgangsstufen bezogen, sondern mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung jeweils durchgängig von Jahrgangsstufe 5 bis 10.

Für die fachdidaktisch versierte Deutschlehrkraft eröffnen sich damit weitere neue und noch abwechslungsreichere Schreibanlässe, die bei den Schülern eine höhere Motivation bewirken können. Durch kumulatives Lernen wird ein einmal aufgegriffener Schreibanlass jahrgangsspezifisch immer wieder aufgegriffen und erweitert. Das Einüben bestimmter Schreibaufgaben und formaler Strukturen erhält einen neuen Stellenwert und ist damit nicht mehr reines „Hinlernen“ auf eine Schulaufgabe, um danach abgehakt zu werden, sondern einmal behandelte Schreibaufgaben bleiben in entsprechend modifizierter Form bis zur Abschlussprüfung aktuell. Damit sind zwei wesentliche Forderungen im Zusammenhang mit der Lehrplannovellierung erfüllt:

1. Lernpsychologischer Aspekt:

Der Schüler hat nicht mehr das Gefühl, nur für einzelne Leistungsmessungen zu lernen, sondern der 'Wert' der Aufgabenstellungen erhöht sich dadurch, dass mehr oder weniger alle Schreibaufgaben bis zur Abschlussprüfung hin gefordert werden können.

2. Didaktischer Aspekt:

Im Sinne einer kumulativen Vorgehensweise lassen sich durch abwechslungsreiche Schreibaufgaben besonders im Zusammenhang mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur Assoziationsstrukturen früherer Schreiberlebnisse wieder aufgreifen und auf einer kognitiv höheren Ebene 'aktualisieren'. Besonders zu beachten ist allerdings bei derartigen Verfahrensweisen, dass sich die Darstellung tatsächlich aus der Struktur des literarischen Textes ergibt und die Auseinandersetzung mit der Thematik tatsächlich vertieft. Sie sollte „an keiner Stelle 'aufgesetzt', d.h. nicht strukturadäquat erscheinen“ (DAUBERT 1999, S. 50).

\* *Sicherung von Grundwissen von der 5. – 10.Jgst. (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen):*

Die Sicherung von Grundwissen erfolgt durch ständiges und systematisch aufbauendes Üben in den Strängen, durch Texte erschließen/beschreiben, erzählen/schildern, informieren/argumentieren. Damit wird dem Schüler die Möglichkeit gegeben, „Einstellungen und Werthaltungen aufzubauen und weiterzuentwickeln“ (ISB-Handreichung, S. 72).

### *Zu 3.: Sprache untersuchen und grammatische Strukturen beherrschen*

Der Schwerpunkt in diesem Bereich liegt deutlich erkennbar auf einer funktionalen Betrachtungsweise, ersichtlich an den immer wieder auftretenden Formulierungen: „Wortarten verwenden“, „Satzstrukturen untersuchen und bilden“, „gestaltend einsetzen“, ... .

Rein deskriptive Vorgehensweisen rücken damit erfreulicherweise in den Hintergrund - ein Grundanliegen, das auch Kaspar Spinner für wichtig hält, da er fordert, dass „neben der mehr instrumentellen Funktion zur Bewältigung konkreter Kommunikationssituationen (...) der Sprache auch eine grundlegende Bedeutung für die kognitive Strukturierung von Welt“ (SPINNER 2001, S. 24) zukommt.

Auch wenn in diesem Zusammenhang nicht *expressis verbis* von 'Werten' oder 'Werthaltungen' die Rede ist, so darf - wenn es um die „Strukturierung von Welt“ aus der Sicht des Einzelnen geht - in einem solchen Strukturgefüge auch die Frage nach bestimmten Werthaltungen des jeweiligen Individuums nicht außer Acht gelassen werden. Denn „Spracherwerb ist für jeden Menschen eng verbunden mit seiner Identitätsentwicklung<sup>73</sup>“ (ebd., S. 25). Und schließlich geht es ja darum, wie die Schüler das ihnen eigene Sprachpotenzial zu nutzen verstehen „und als Medium erfahren, mit dem sie dem Wahrgenommenen, Erlebten, Empfundene(n), Gedachten Gestalt geben können“ (ebd., S. 24). Wenn wir also da-von ausgehen, dass mit dem „Gestalt geben“ auch die formal-sprachliche Fassung einer Werthaltung gemeint ist, so kommt gerade diesem Lehrplanbereich eine besondere Aufgabe zu.

Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- Kinder, die in der Schule beim Erlernen des Argumentierens von der „dann“ zur „weil“-Formulierung gelangen, lernen hier nicht nur eine weitere Formulierungsvariante, sondern gliedern aus dem bisherigen temporalen Denkmodell die Kausalität als eine zusätzliche Form der Wirklichkeitskonstruktion aus (vgl. ebd., S.24). Diese weiterführende sprachliche Leistung ist vor allem dann von Bedeutung, wenn es um die Erklärung von Werthaltungen geht, beispielsweise in rezeptiven Lese-, aber auch in produktionsorientierten Schreibaufgaben (siehe Kapitel 6).

- Die Verwendung sprachlicher Attribute zur Einschätzung und Wertung von Sachverhalten sowie das Erlernen der verschiedenen Pronomina und deren Übernahme in den aktiven Sprachgebrauch können als wesentliche Schritte in der kognitiven Entwicklung des Schülers gesehen werden. Vor allem der bewusste Einsatz des Personalpronomens „ich“ (siehe Jgst. 5) beim Erzählen von eigenen Erlebnissen ermöglicht metakommunikative Aussagen: „Und dann sagte ich zu meiner Mutter ...“ Im Hinblick auf die Identitätsentwicklung leistet diese Art von metakommunikativer Kompetenz einen Beitrag zur Entwicklung von Selbstdistanz<sup>74</sup>, die sehr wichtig ist im grundsätzlichen Umgang mit Werthaltungen (vgl. ebd., S. 28).

#### *Zu 4.: Mit Texten und Medien umgehen*

Die herausragende Änderung in diesem Teilbereich ist der Neuansatz bei der Vermittlung der Literatur bzw. der Literaturgeschichte. Sehr zu begrüßen ist die Intention der Lehrplan-Kommission unter Berücksichtigung des aktuellen fachdidaktischen Sachstands einen mehr persönlichkeitsbezogenen Literaturunterricht zu ermöglichen. Im Lehrplanentwurf wird dieses Anliegen verknüpft mit der Vorgabe, ausgewählte kulturprägende Literaten und Dichter exemplarisch herauszugreifen, um dem Schüler auf diesem Weg historische, gesellschaftspolitische, persönlichkeitsbezogene und andere Perspektiven zu erschließen. „Somit besteht gerade im Jugendalter eine wichtige Gratifikation des Lesens in der Möglichkeit, soziale Interaktion in einem Rahmen zu üben, der sich von realer sozialer Interaktion unterscheidet“ (PETTE 2001, S. 36). Dies ist ganz im Sinne aktueller didaktischer Überlegungen und unterstützt die von Maximilian Nutz ganz richtig getroffene Forderung „Literaturgeschichte als ein in Texten überliefertes Gedächtnis historisch sich wandelnder Realitätswahrnehmungen, Fantasien und Utopien, Gefühlswelten und Normvorstellungen, Orientierungsbedürfnissen und Ausbruchswünschen“ (NUTZ 1999, S. 27) zu verstehen. Auf dieser Basis kann der Schüler eigene Werthaltungen entwickeln und diese mit „Differenzerfahrungen, die über das historische Verständnis einzelner Texte hinausführen“ (ebd.) vergleichen. Damit besteht die Möglichkeit Literaturunterricht auch oder gerade im Zusammenhang mit den Epochen über Vorstellungsbildung zu wirklicher literarischer Bildung aufzuwerten, da neben der kognitiven auch die affektive, interaktive, poetische und nicht zuletzt die moralische Verstehenskompetenz gefördert wird (vgl. ABRAHAM 1999, S. 16).

---

<sup>73</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.1.1

<sup>74</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.1.1: Die Bedeutung der über die Identitätsentwicklung gefundene Selbstdistanz im Zusammenhang mit gruppenspezifischen Erfüllungspflichten

5. Jahrgangsstufe	6. Jahrgangsstufe	7. Jahrgangsstufe
Freude am Lesen literarischer Texte verstärken ----->		
Lesetechniken verbessern, sinnverstehendes Lesen üben -----weiterentwickeln----->		
Texte erschließen ----->		
Mit unterschiedlichen Textsorten umgehen ----->		
Märchen, Schwank, Gedicht, Sachtexte	klassische Sage, Heimatsage, Fabel, Lyrik	Ballade, Gedichte, Erzählung, Kurzgeschichte, Nachricht, Bericht
Angebot einer Bücherei kennen lernen	Kenntnisse über Literaturbetrieb erweitern	Einblick in die Literaturgeschichte <b>Mittelalt. Literatur</b> <b>Lyrik des Barock</b> <b>Grundbegriffe:</b> <b>Lyrik, Epik, Epoche</b>
Über den eigenen Medienkonsum nachdenken ----->		Die Rolle der Massenmedien untersuchen und bewerten

8. Jahrgangsstufe	9. Jahrgangsstufe	10. Jahrgangsstufe
Freude am Lesen literarischer Texte verstärken ----->		
Lese- und Vortragstechniken verbessern----->		
Texte erschließen ----->		
Mit unterschiedlichen Textsorten umgehen ----->		
Drama, Reportage	Offenheit / Interesse für Texte fördern kommentierende Textsorten	Satire, Glosse
Einblick in die Literaturgeschichte gewinnen ----->		und in aktuelle liter. Entwicklungen <b>Werke des 20. Jhds.</b>
<b>Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik</b>	<b>Romantik, Realismus, Naturalismus</b>	
Die Rolle der Massenmedien untersuchen und bewerten ----->		

## 3.3.2.4 Kritikpunkt - die neue Stundentafel

Jahrgangsstufe	Wochenstunden
5	6
6	6
7	4
8	3
9	3
10	4
<b>gesamt</b>	<b>26</b>

Ungeteilt massive Kritik erfuhr die neue Stundentafel seitens der „praktizierenden“ Deutschlehrkräfte auf Grund der unausgewogenen Verteilung der Wochenstunden über die einzelnen Jahrgangsstufen. Hauptpunkt der Kritik ist dabei die unterstufenlastige Wochenstundenzahl. Auf den ersten Blick sind sechs Stunden Deutschunterricht in den Anfangsklassen sicherlich nicht nur aus pädagogischen Gründen zu befürworten, aber dies darf nicht erfolgen auf Kosten der dadurch fehlenden Stunden in der achten und neunten Jahrgangsstufe. Denn gerade in der wohl schwierigsten Phase der Pubertät ließen sich durch neue Wege im Literaturunterricht die Auseinandersetzung mit Werten und darauf bauende selbstständige Denk- und Urteilsstrukturen zur Entwicklung einer „individuellen Werturteilsfähigkeit“ (DAUBERT 1999, S. 50) fördern.

Folgt man der Begründung von Seiten des ISB, so soll durch die Vorverlagerung des Kurzreferats aus Jahrgangsstufe neun in sieben eine inhaltliche Teilentlastung und damit eine Art von Ausgleich geschaffen werden. Allerdings kann diese Intention bestenfalls als pragmatische, aber keinesfalls als didaktisch fundierte Begründung erhalten. Zwei nicht zu vernachlässigende Punkte belegen dies:

1. Die unter didaktischen Gesichtspunkten erfreulicherweise verstärkt geforderten und auf allen Ebenen installierten Strukturen des kumulativen Lernens erfahren auf Grund der reduzierten Wochenstundenzahlen schon aus rein technischen Gründen (3 Wochenstunden Deutsch in Jgst. 8 und 9) eine „Bremswirkung“. Diese zeigt sich dahingehend, dass die in den Jahrgangsstufen fünf bis sieben vernetzt erlernten Einsichten, Fertigkeiten und Kenntnisse auf Grund von Zeitmangel nicht mehr weiter in dieser Form gefördert werden können. Am konkreten Beispiel des Schreibunterrichts bedeutet dies, dass die u. a. auch für die Abschlussprüfung relevanten drei Stränge, nämlich das „Erzählen/Schildern“, das „Informieren/Argumentieren“ und das „Kreative Schreiben“ mit großer Wahrscheinlichkeit

reduziert werden und nicht mehr wie gefordert parallel von Jahrgangsstufe fünf bis zehn durchlaufen werden können.

2. Ein weiterer gravierender Kritikpunkt ergibt sich dadurch, dass der aus fachdidaktischer Sicht begrüßenswerte neue Ansatz in der Literaturgeschichte in der Unterrichtspraxis erheblich relativiert wird. Die Begründung dazu ist in der veränderten Stundentafel zu sehen. Mit nur drei Wochenstunden Deutschunterricht steht in den literaturgeschichtlich „dichten“ Jahrgangsstufen acht und neun, die das gesamte 18. und 19. Jahrhundert erfassen, schlichtweg zu wenig Unterrichtszeit zur Verfügung. Gerade die zahl- und variantenreichen Werte fassenden Zugangsmöglichkeiten zu literarischen Texten werden auf Grund der sehr begrenzten Unterrichtszeit nur bedingt nutzbar sein. An deren Stelle werden sich aus unterrichtsökonomischen Gründen vorrangig rein kognitiv angelegte Lernraster im Sinne von Epochenmerkmalen, Jahreszahlen und Dichternamen finden, so dass der eigentlich angepeilte veränderte Zugang zur Literatur nur bedingt erfolgen wird.

### 3.3.3 Der Lehrer

#### 3.3.3.1 Der Lehrer als Mensch

Im Rahmen der Werteerziehung ist der Lehrer neben seiner Professionalität als gebildete Existenz zunächst einmal und vor allem als Mensch gefragt. Auch wenn es für manch einen Lehrer, der seinen Unterricht für progressiv hält, antiquiert erscheint, so ist die Lehrerpersönlichkeit dennoch Vorbild (vgl. ISB-Handreichung, S. 72) – im positiven, leider gelegentlich auch im negativen Sinn. Und so schadet sowohl ein völlig „farbloser“ als auch ein überengagierter Lehrer mehr als er nützt: Der eine wird erzieherisch überhaupt nicht wirksam, der andere läuft Gefahr, seine eigene Auffassung unreflektiert zu lassen und für absolut zu setzen. Der Umgang mit der Klasse und der Führungsstil des Lehrers beeinflussen über das Gruppenklima mehr oder weniger stark die Lernwilligkeit und die Arbeitsleistung des einzelnen Schülers. Dabei ist besonders die emotionale Dimension des Lehrerverhaltens wichtig. Ein angemessenes emotionales Verhalten können Lehrer allerdings nur dann gegenüber ihren Schülern entwickeln, wenn sie ihr dirigistisches und lenkendes Verhalten mindern können. Begegnet der Lehrer den Schülern also mit Wertschätzung, Wärme, Freundlichkeit und Zuneigung, so wird dadurch neben der Lernatmosphäre insgesamt vor allem auch die Leistungsbereitschaft des Einzelnen in hohem Maße positiv beeinflusst. Demgegenüber lassen Kälte, Geringschätzung und Abweisung ganz allgemein die Kooperationsbereitschaft der Schüler stark absinken oder erst gar nicht zustande kommen (vgl. TAUSCH 1970, S. 202). So lebt der Lehrer durch seine Hilfsbereitschaft, seine Menschlichkeit, seine Toleranz, sein Verantwortungsbewusstsein und seine Aufrichtigkeit, aber auch durch mögliche Ungeduld,

(scheinbare) Ungerechtigkeit oder Intoleranz immer wieder beispielhaft - oder auch nicht - den Umgang mit Werten vor.

Die schulpädagogische Erziehung kann deshalb im Aufgabenbereich der Wertevermittlung nicht auf diejenigen Einflussfaktoren verzichten, die von einer tiefen emotionalen Zuwendung des Lehrers zum Schüler, von seiner pädagogischen Ausstrahlung und von seinem vorgelebten Beispiel als Mensch der Gemeinschaft ausgehen.

### 3.3.3.2 Der Lehrer als Moralerzieher

Wie bereits angesprochen, ist der Umgang des Lehrers mit seiner Klasse und umgekehrt, aber auch der Umgang der einzelnen Mitschüler untereinander von großer Bedeutung für das Klassenklima. Denn Leben und Verhalten in der Klassengemeinschaft haben ohne Zweifel mit der Vermittlung von Werten zu tun und sollten deshalb auch immer wieder thematisiert werden. Dabei geht es um die Einübung und Konsolidierung bewährter Verhaltens- und Umgangsformen: Höflichkeit, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft sollen als Werte erkannt werden, die das menschliche Zusammensein und damit das Miteinander in der Klasse vereinfachen können.

Da die Sozialbeziehungen in der Klasse in der Schulwirklichkeit immer wieder Veränderungen erfahren, die mehr oder weniger intensiv steuerungsbedürftig sind, ist es Aufgabe des Lehrers, hier bei Bedarf wirksam zu werden.

Im Allgemeinen verfügen Lehrer zwar durchaus über eine ausgeprägte Sensitivität für die Notwendigkeit moralischer Erziehungsmaßnahmen in der Schule. Aber in gleichem Maße besteht auch eine Unsicherheit hinsichtlich der Funktion und Legitimation solcher Maßnahmen. Der größte Zweifel betrifft dabei die Frage, ob man die eigenen moralischen Ansichten den Schülern als moralische Wahrheiten oder als persönliche Meinung verkünden soll oder ob man diese als neutrales Niemandsland ganz aus der Diskussion heraushalten soll (vgl. HARECKER 1991, S. 12). Besonders problematisch wird es dann, wenn Eingriffe und Steuerungsversuche in Verbindung mit der Moralerziehung des Lehrers rein routinemäßig und ohne Reflexion erfolgen, da die Schüler diese Routinetätigkeit nicht ohne Weiteres damit vereinbaren können, dass sie selbst „spontan Gedanken zur Moral formulieren und diese zu einem organisierten Gedankengebäude zusammenfügen“ (ebd.).

Die Aufgaben des Lehrers als Moralerzieher lassen sich folglich auf zwei Hauptanliegen konkretisieren (vgl. HARECKER 1991, S. 12 f.):

1. *Moralphilosophische Qualitäten*: Zunächst muss er als eine Art Moralphilosoph fungieren, der die moralischen Implikationen seiner eigenen Handlungen und Wertsetzungen im Reflexionsfeld der Schule bedenkt.

2. *Moralpsychologische Fähigkeiten*: Daneben muss er auch moralpsychologische Fähigkeiten entwickeln, um die Gedankengänge des Kindes ebenso zu verstehen wie die Art und Weise, in der die moralische Bedeutung einer vom Lehrer vorgenommenen Steuerung oder Handlung vom Kind aufgenommen und verarbeitet wird.

Mit diesen beiden Hauptanliegen erhält der Begriff der moralischen Erziehung eine Zielrichtung, die den Wissenschaftsbereich der Schulpsychologie mit deutlich didaktischen Strukturen verknüpft (reflexiver Umgang mit moralphilosophischen Qualitäten und Entwicklung moralpsychologischer Fähigkeiten).

Ziele dieser Art stellen aber auch Werte dar und haben somit für den Unterrichtenden den Charakter eines Imperativs. Dem moralisch erziehenden Lehrer obliegt damit eine Verantwortung, sein pädagogisches Handeln und Verhalten an einem *telos* auszurichten, das einer genuin anthropologischen Begründung bedarf (vgl. DEBL 1974, S. 53 f.).

### 3.3.3.3 Der motivierende Lehrer

Erfreulicherweise gibt es trotz zunehmender Negativmeldungen zum „burn-out“ von Lehrern sehr viele Pädagogen, denen es auf Grund fachlicher und pädagogisch-didaktischer Kompetenz sowie durch hohes persönliches Engagement gelingt, Jugendliche für Bildungsinhalte zu motivieren oder gar zu begeistern. Sie verstehen es, ihren Schülerinnen und Schülern einen Unterricht darzubieten, der ihnen den Eindruck gibt, sie würden an einer mutigen und ermutigenden Entdeckungsreise teilnehmen.

In einem an der Darstellung von Werthaltungen ausgerichteten Literaturunterricht könnte der Deutschlehrer beispielsweise vorwiegend als Berater oder Arrangeur agieren und so dazu beitragen, die Sichtung literarischer Schätze zu effektivieren (vgl. IVO 1999, S.179). In diesem Zusammenhang könnte er komplexe Ordnungen, in denen entsprechende Werte in diesen Werken aufeinander bezogen sind, durch eine historische oder räumliche Differenzdarstellung gegenüber seinen Schülern motivierend veranschaulichen.

Wo dies gelingt, tut sich mit dem anderen Umgang bezüglich der zu vermittelnden fachlichen Inhalte zugleich auch eine andere Perspektive für die Werteerziehung auf. Deshalb stellt sich die Frage, welche Eigenschaften eine solche Lehrkraft auszeichnen und wie sich diese Kompetenzen aneignen lassen?

Wesentliche Voraussetzung für einen derartigen Unterrichtserfolg ist eine Lehrerpersönlichkeit, die mit ihrem Unterricht Sinn vermittelt, sich selbst sinnvoll einbringt und die Schüler befähigt, Verantwortung zu übernehmen. Diese Verantwortungsbereitschaft gilt es dahingehend zu nutzen, einen Paradigmenwechsel vornehmen zu können, der es ermöglicht, zu den

tiefsten Werten zu gelangen, die mit den eigenen Prinzipien übereinstimmen und den Werten Bedeutung verleihen. Damit wird der intellektuell flexible, begeisterungsfähige und selbstkritische Lehrer in der Art zu einem Begabung schaffenden Lehrer, indem er bei seinen Schülern Zugang bekommt zu deren innersten Einstellungen und Werthaltungen. Gelingt es einem Lehrer also, spezifische Begabungen und Fähigkeiten im kognitiven, sozialen, motorischen, musischen oder emotional/affektiven Bereich seiner Schüler zu identifizieren und ihnen mit seinem Unterricht Beachtung zu schenken, so stärkt er deren Selbstwertgefühl (vgl. HARECKER 2000, S. 48 f.).

Für das Idealbild eines motivierenden Lehrers ergeben sich demnach u. a. folgende Anforderungen: Eine wichtige Voraussetzung für einen solchen Pädagogen sind vor allem seine ausgeprägten kommunikativen Kompetenzen. Diese dürfen sich aber nicht auf sein aktives Sprechverhalten beschränken, sondern erfordern auch, dass das „aktive, personen- und themenbezogene Zuhören“ (PALLASCH/KÖLLN 2002, S. 67) gut ausgeprägt ist.

### 3.3.4 Die Lehrerbildung

#### 3.3.4.1 Die Ausbildung zum Realschullehrer (Rekurs)

Noch bis in die 50er Jahre des letzten Jahrhunderts konnte die Ausbildung zum Realschullehrer in Bayern erst im Anschluss an eine mehrjährige Berufserfahrung als Volksschullehrer erfolgen. Erst dann wurde in speziellen Kursen die fachliche Qualifikation für zwei Unterrichtsfächer erworben. Anschließend wurde - nach dem erfolgreichen Ablegen der Realschullehrerprüfung und dem Wechsel der Schulart - auch der Wechsel vom Klassenlehrer- zum Fachlehrerprinzip vollzogen.

Der gute Ruf der Realschule über viele Jahrzehnte beruhte sicherlich nicht zuletzt auf diesem soliden Ausbildungsgang der ehemaligen Volksschullehrer, die nicht zuletzt auf Grund des Klassenlehrerprinzips sowie der meist über den ganzen Vormittag andauernden Lehrer-Schüler-Interaktionen in der Regel einen vergleichsweise familiären Kontakt zu ihrer Klasse hatten und damit auch die jeweiligen Werthaltungen ihrer Schüler gut kannten und einschätzen konnten.

Ende der 50er Jahre wurde diese Form der Lehrerausbildung abgelöst durch ein grundständiges Studium von zwei Fächern an einer Universität (Phase I) mit anschließendem regionalem Referendariat (Phase II) Damit waren auch die Möglichkeiten genommen, die o.g. Erfahrungswerte über das Klassenlehrerprinzip zu bekommen.

### 3.3.4.2 Die Lehrerausbildung heute – Postulat der Professionalität

Da das Bild von Schule heute allerdings insgesamt ein anderes ist und damit neue Aufgaben mit der Schule verbunden werden, sind auch neue Impulse für das Bild des Lehrers erforderlich.

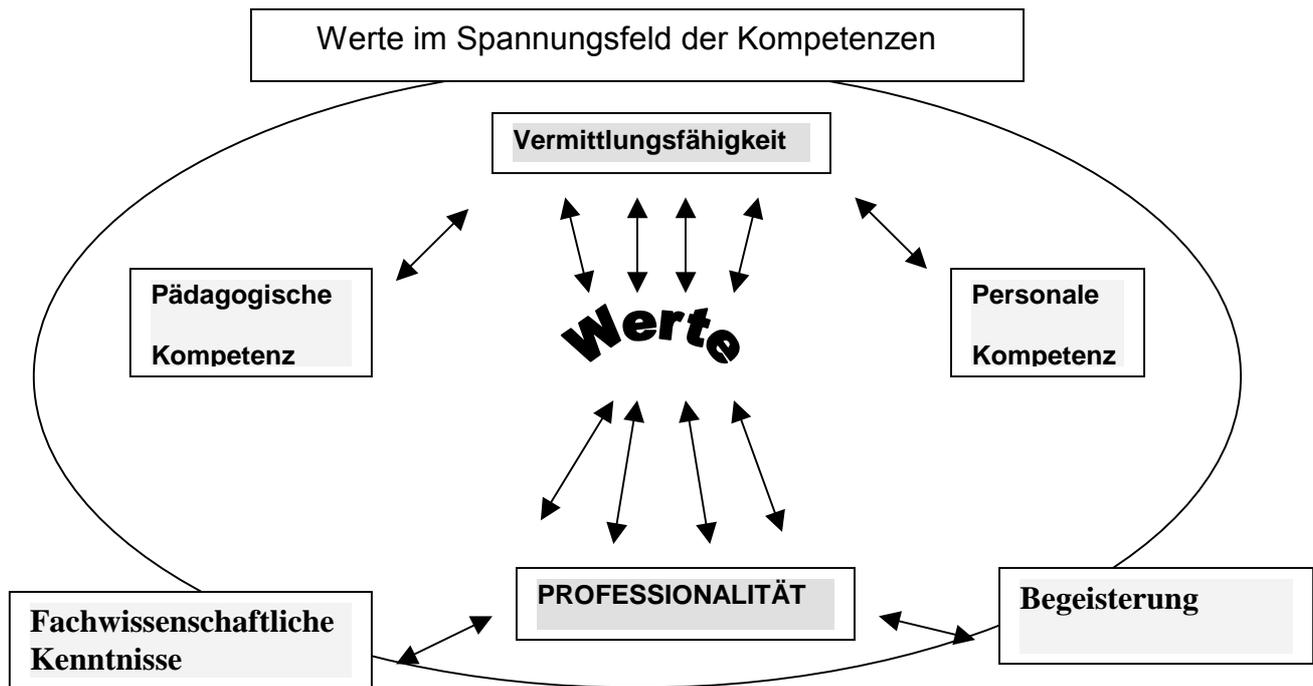
Neben der Professionalisierung der reinen Wissensvermittlung geht es zunehmend darum, „soziomoralische Fragen in der Klasse zu thematisieren“ (ADALBJAR-NARDOTTIR 2001, S. 218), denn im Zusammenhang mit der Wertethematik zeigt sich, dass Lehrer zurückhaltend geworden sind, wenn es um Wertfragen geht (vgl. SCHARDT 1998, S. 20). Deshalb spielt die künftige Lehrerausbildung eine große Rolle, da es in der derzeitigen Ausbildung versäumt wird, die angehenden Lehrkräfte auf soziomoralische Fragen vorzubereiten (vgl. ADALBJARNARDOTTIR 2001, S. 218 ).

„Grundlegende Voraussetzung für die Erneuerung der Schule ist eine Reform der Lehrerausbildung. Die Schwerpunkte liegen in einer Verstärkung des Praxisbezugs, einer Erweiterung des Anteils der pädagogisch-psychologischen Ausbildung einschließlich der schulleistungsdiagnostischen Kompetenzen und im Erwerb neuer methodisch-didaktischer Konzepte, die z.B. das fächerverbindende Lehren und Lernen oder die Vermittlung kognitiver Kompetenzen betreffen“ (Zehetmair 1998, S. 10).

Ganz treffend werden hier sehr wesentliche, wenn nicht die wesentlichsten Verbesserungsansätze genannt. Vor allem der Forderung nach mehr Kompetenzen bezüglich des fächerverbindenden Lehrens muss höchste Priorität zukommen, wenn die über die Lehrplanreformen angestrebten Ziele, wie die fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben oder die fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben in Zukunft wirklich effizient vermittelbar sein sollen. Denn ohne einen kompetent ausgebildeten Lehrer können die Schüler keinen kognitiv angeleiteten Zugang zu solchen Wertestrukturen erhalten, wie sie die gut gemeinten Lehrplantheorien ermöglichen würden.

Die eingeschlagene Richtung, die fachdidaktischen Anliegen noch intensiver mit beiden Phasen der Lehrerbildung zu verknüpfen, muss deshalb nicht nur beibehalten, sondern weiter intensiviert werden, damit die Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin das Image ganz ablegen kann, „das wissenschaftliche Schmuttelkind des Staates“ (FINGERHUT 1996, S. 54) zu sein.

Aus diesem Grund muss der Begriff der Professionalität zentraler Aspekt für das Leitbild des Lehrberufs sein und auch bleiben, denn in der Professionalität vereinigen sich die in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehenden Kernkompetenzen des Lehrers. Drei wesentliche Schwerpunkte in der Lehrerbildung sollen mit Blick auf die Wertethematik besonders hervorgehoben und kurz fokussiert werden:



### 3.3.4.3 Fachwissenschaftliche Souveränität

Grundlage für ein professionelles Agieren als Lehrer sind fundierte fachwissenschaftliche Kenntnisse. Dementsprechend darf die fachwissenschaftliche Ausbildung nicht an Qualität einbüßen; sie sollte aber aus der gegenwärtig zunehmenden Spezialisierung moderner universitärer Wissenschaftlichkeit herausgelöst und stärker auf übergreifendes Fachwissen ausgerichtet werden. Gerade im Zusammenhang mit der Wertethematik ist dieser Anspruch von großer Bedeutung für einen effektiven Literaturunterricht im Fach Deutsch. Denn ein belesener und mit vielschichtigen literarischen Zusammenhängen vertrauter Lehrer wird bei der fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Thematisierung von Werteaspekten in seinem Unterricht leichter überzeugend sein als ein Fachkollege, der an Hand weniger Auswahltexte „alles abarbeiten muss“. Die Forderung einer reformierten Lehrerbildung darf deshalb keinesfalls mit einer Reduzierung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse in Zusammenhang gebracht werden.

### 3.3.4.4 Vermittlungskompetenzen

Neben der Professionalität als unverrückbare Grundlage steht als zentrale Kompetenz des Lehrers die Kompetenz der Vermittlung. Damit sind all diejenigen methodisch-didaktischen Fähigkeiten gemeint, die verknüpft sind mit der Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Hinzu kommt die pädagogische oder jetzt zunehmend auch schulleistungsdiagnostische Kompetenz (vgl. ZEHETMAIER 1998, S. 10), die an eine fundierte

Ausbildung auf diesem Gebiet differenziertere Ansprüche stellt. Schließlich verlangt der Schulalltag zunehmend von den Lehrern, dass diese die unterschiedlichsten Verhaltensweisen, Einstellungen und Wertorientierungen ihrer Schüler nicht nur einschätzen und beurteilen können, sondern auch angemessen auf diese zu reagieren verstehen. Die zukünftigen Lehrer müssen zudem auch imstande sein, fachwissenschaftliche Inhalte für didaktische Fragestellungen im Sinne von Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsforschung nutzbar zu machen.

Die Fachdidaktik sollte daher wesentlich deutlicher profiliert werden. Ein wichtiger Ansatz in diese Richtung wäre, dass sie ihrer Funktion als Vermittlungswissenschaft zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtsfach nachdrücklicher als bisher nachgeht. Sie muss zudem ihrer Aufgabe als Integrationswissenschaft gerecht werden, die fachwissenschaftliche, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Erkenntnisse in Zusammenhänge bringt und wiederum auf schulische Lernprozesse bezieht. Die Fachdidaktik muss in der Lehrerbildung den Referenzrahmen bieten, in dem fachlich-disziplinäre und pädagogische Aspekte berufsfeldbezogen vereint werden können.

#### 3.3.4.5 Die personalen Kompetenzen

Im Vorfeld der Lehrerausbildung sollte ganz besonders auch der Frage nach der persönlichen Eignung für diesen Beruf nachgegangen werden, denn zu einer Lehrerpersönlichkeit gehören zweifellos auch besondere personale Kompetenzen. Es sollte also geklärt werden, ob und inwieweit die nachfolgenden Eignungsvoraussetzungen bestehen oder erwartet werden können. Zu den personalen Kompetenzen zählen persönliche Eigenschaften, Voraussetzungen und Grundhaltungen, die nur bedingt intentional ausbildbar sind. Hierzu zählen die intrinsische Motivation für den Beruf, das Empathievermögen, die Ambiguitäts-toleranz und die Frustrationstoleranz, aber auch soziales Geschick, Teamfähigkeit und Aufgeschlossenheit für Neues. Aus der Summe dieser personalen Kompetenzen konkretisiert sich der Begriff Berufsethos als eines der herausragendsten Entscheidungskriterien für die Frage, ob man als Lehrer tatsächlich „geeignet“ ist. Eine für die Praxis denkbare Möglichkeit könnte darin bestehen, bereits vor Studienbeginn durch geeignete Vorerfahrungen abzuwägen, ob sich die Studienentscheidung an realistischen und qualitativen Anforderungen des späteren Lehrberufs orientieren kann. Auch während des Studiums muss gewährleistet sein, dass - nach geänderter Selbsterkenntnis des Studierenden - ein Studienwechsel weg vom Lehramtsstudiengang ohne großen Verlust erbrachter Studienleistungen möglich sein kann.

Noch gibt es viel zu viele Studienabbrecher, die erst im höheren Semester feststellen, dass sie auf dem „falschen Weg“ sind. Die meisten dieser „Fehlgeleiteten“ können bzw. wollen aber aus vielerlei Gründen eine Korrektur ihrer Berufsentscheidung nicht mehr vornehmen. Dazu kommt eine nicht geringe Zahl von Lehrkräften, die im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit

merken, dass sie für das (gewählte) Lehramt nicht wirklich geeignet sind.

Dies legt den Gedanken nahe, schon zu Beginn und dann besonders während des Lehramtsstudiums Hilfen anzubieten, die den angehenden Lehrer in die Lage versetzen, seine Eignung für den Lehrberuf selbst besser einschätzen zu können.

Das Beratungsverfahren sollte dabei konkrete Hilfen für angehende Lehrer bei der Frage der Berufseignung und des „langfristigen Durchstehens“ bieten. Denkbar wäre, dass hier ein formalisiertes Verfahren auf freiwilliger Grundlage mit einem breiten Methodenspektrum verbunden wird. Dieses sollte sich u.a. auf die folgenden wesentlichen Bestandteile beziehen (vgl. SCHNEIDER<sup>75</sup> 2000, S.12 f.):

- Eine Beurteilung durch den Klassenlehrer oder aus der besuchten Oberstufe; bzw. alternativ in der Kollegstufe eine Stellungnahme der Leiter der beiden Leistungskurse, die der Kollegiat belegt hatte
- Ratschläge erfahrener Seminarlehrer
- Belastbarkeitstests mit gängigen Assessmentmethoden

#### 3.3.4.6 Die Lehrerbildung im Spiegel der Forschung

„Die Probleme der Lehrerbildung haben maßgeblich damit zu tun, dass von Studien der Fächer praktische Kompetenzen erwartet werden, während tatsächlich wesentlich Theorieunterricht erteilt wird, von dem allenfalls Reflexionseffekte ausgehen können“ (OELKERS/OSER 2001, S. 581 f.). Obwohl die Lehrerbildung innerhalb der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, bestehen dennoch Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen.

Zwar wird für alle Lehramtsstudiengänge eine Forschungsanbindung postuliert, allerdings erscheint der zugrunde gelegte Ansatz noch zu diffus, da man nur recht ungenau auf die 'Vermittlung kritischer Reflexionsfähigkeit' abzielt, so dass die Theorievermittlung zu stark im Vordergrund bleibt. Zudem bringen unsere Lehrer häufig nicht die erforderlichen Voraussetzungen mit, um die Ergebnisse empirischer Studien rezipieren und dann auch im schulischen Aufgabenfeld der Werteerziehung umsetzen zu können. Die Ursache liegt darin, dass diesbezügliches Grundlagenwissen sowie Kenntnisse methodischer Verfahren gegenwärtig noch zu wenig Teil der Lehrerausbildung sind. Das Postulat einer Lehre durch Forschung im Sinne einer Integration von Forschungsergebnissen in die Lehrerausbildung - blickt man auf

---

<sup>75</sup> Die hier vorgestellte Idee einer Eignungsberatung für potenzielle Lehramtsstudenten basiert auf dem Thesenpapier zur *Reform der Lehrerbildung in Bayern*, das von der Projektgruppe der CSU-Landtagsfraktion unter dem Vorsitz von MDL Siegfried Schneider im Frühjahr 2000 erstellt wurde.

internationale Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA - wird demnach zurzeit nur unzureichend erfüllt.

Im internationalen Vergleich ist in Deutschland sowohl im Bereich der Erziehungswissenschaften als auch in der Fachdidaktik ein Forschungsrückstand feststellbar. Besonders defizitär erscheinen die Lehr-Lern-Forschung, die Schulentwicklung, aber auch die Sozialwissenschaften. Nach Angaben der DFG für das Berichtsjahr 1999 entfällt auf das Fachgebiet Erziehungswissenschaften, Pädagogik und Fachdidaktik nur ein bescheidener Anteil der DFG-Forschungsfördermittel. So wurden im Rahmen der *Allgemeinen Programme* nur 3,9 % der im Wissenschaftsbereich Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt bewilligten Mittel für den Fachausschuss Pädagogik vergeben. Auch die beiden Programme *Graduiertenkollegs* und *Sonderforschungsbereiche* wurden in geringem Maße für Forschung im Bereich Erziehungswissenschaft, Lehr-Lernforschung oder Fachdidaktik in Anspruch genommen. Unterdurchschnittlich ist ebenfalls die Nachwuchsförderung in den Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik: Pro Professur wurden im Jahr 1999 im Durchschnitt nicht mehr als 0,3 Promotionen bzw. Habilitationen in diesen Fächern abgeschlossen. Dagegen stehen 0,7 in den Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. „Wissenschaftsrat“, S. 33 f.)<sup>76</sup>. Dieser Vergleich lässt vermuten, dass durch eine intensivere und gezieltere Nachwuchsförderung vor allem in der Fachdidaktik die wissenschaftliche Grenzbereichsforschung der Lehrerbildung (z.B. komplexe Lehr-Lern-Zusammenhänge, Schulentwicklung, u.a.) weiter zu professionalisieren wäre. Da zudem bereits in der Forschung die Problematik der mangelnden Vernetzung der verschiedenen Fächer zum Tragen kommt, wird diese wichtige Aufgabe auch in der Lehrerbildung nur unzureichend instruierbar sein.

#### 3.3.4.7 Ein didaktisch orientierter Modellentwurf

Im Zuge der interdisziplinären Vernetzungen in den unterrichtsrelevanten Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und pädagogischer Psychologie ist es sinnvoll, Ausbildungsstrukturen der schulpraktischen Ausbildung bereits während des Studiums (Phase I) anwendungsbezogen zu thematisieren. Nachfolgend ein Modellvorschlag auf der Basis der künftig geforderten konsekutiven Ausbildungsstruktur für Phase I:

- Zur Koordination von Forschung und Lehre (z. B. bezüglich obligatorischer und fakultativer Ausbildungsinhalte) sollte zunächst zumindest an einer bayerischen Universität ein Lehrstuhl für Realschulpädagogik eingerichtet werden. Hier sind die bildungstheoretischen, die lern- und sozialpsychologischen und die didaktischen Schwerpunk-

---

<sup>76</sup> Hierbei handelt es sich um die Ausführungen in einem Positionspapier des Wissenschaftsrats: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin im November 2001.

te in Abstimmung auf das Lehramt an Realschulen vor allem in Hinblick auf ein vertieftes Studienfach festzulegen.

- Über KMK-Beschlüsse und die Hochschulrektorenkonferenz sollte an den Universitäten ein verbindlicher „Auswahlkatalog“ fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Obligationen festgelegt werden, der sich aus einer Koppelung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik schulartbezogen zusammensetzt. Basis bildet die LPO I in Verbindung mit den jeweiligen Fachlehrplänen.
- Im Rahmen des fachdidaktischen Blockpraktikums sollte unter Begleitung eines Praktikumslehrers oder Fachdidaktikers der Universität (Realschullehrkraft mit Teilabordnung) eine unterrichtspraktische Leistung in Form eines ausgearbeiteten und auch zu haltenden Unterrichtsversuchs erbracht werden. Der Unterrichtsversuch sollte auf der Basis einer spezifischen Modul-Koppelung aus dem fachwissenschaftlichen Bereich und dem fachdidaktischen Bereich erstellt werden.
- Der Unterrichtsentwurf sollte Prozesscharakter haben; das bedeutet, dass eine später im Unterricht unbedingt zu beachtende Struktur – die Prozesshaftigkeit des Unterrichts – hier im Unterrichtsversuch nicht nur theoretische Basis, sondern ein bereits angewandtes Prinzip sein sollte.

#### PROZESS

- Ausgangspunkt für den Lehramtsstudenten ist eine Repertoire-reflexion (fachwissenschaftliche Grundlage [FAWI], fachdidaktische Aspekte [FADI], Lehrplan [LP]).
- Darauf folgt die Begründung der Auswahl aus den Bereichen (Koppelung von FAWI+FADI+LP).
- Es schließt sich die Planung und Organisation des Unterrichtsversuchs an („technische Vorbereitung“ und Medien, Einfügen der Stunde in das laufende Unterrichtsgeschehen).
- Durchführung des Unterrichtsversuchs unter Begleitung von Praktikumslehrer bzw. Fachdidaktiker der Universität mit Dokumentation (z. B. standardisiertes Formblatt).
- Reflexion mit anschließender Überarbeitung unter Begleitung des Praktikumslehrers bzw. Fachdidaktikers. Die Reflexions- bzw. Überarbeitungsergebnisse werden ergebnisorientiert auf dem Dokumentationsformblatt festgehalten.
- Die Dokumentation des Unterrichtsentwurfs dient als Basis für weitere fachwissenschaftliche und / oder fachdidaktische Übungen an der Uni und ist später „fachdidaktisches Arbeitsmaterial“ für den Seminarlehrer beim Einstieg in die unterrichtspraktische Ausbildungsphase II an der Seminarschule.

Im Rahmen des 1. Staatsexamens sind Kenntnisse und Anwendungsmöglichkeiten der gängigen Arbeitstechniken, Sozialformen (Methodenrepertoire) auf der Basis einer fachspezifischen und schulartbezogenen (hier LA Realschule) Didaktik nachzuweisen.

Mit dieser Schwerpunktsetzung bereits während der ersten Phase der Ausbildung werden für den angehenden Lehrer sehr frühzeitig wichtige Prozesse in Gang gebracht, die m. E. ganz entscheidend dazu beitragen können, dass wesentliche Werthaltungen, die mit der Lehrertätigkeit in Verbindung stehen, bewusst gemacht und reflektiert werden können. Es sind dies vor allem die Werte

- des *Bewusstseins* für die Komplexität der Lehrerausbildung und damit verbundener Anforderungen an diese berufliche Tätigkeit,
- der *Verantwortung* bzw. Verantwortungsbereitschaft für die anstehenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben,
- der *Stärke*: Gemeint ist das Erkennen und Reflektieren der fundamentalen Lehrerpapradigmen, wie Lehrerpersönlichkeit, didaktisches, pädagogisches und fachwissenschaftliches Können.

#### 3.3.4.8 Studienseminare Entwicklung Training (S.E.T.)

Der von Eltern, Medien Politik und Wirtschaft ausgehende Ruf nach Werteerziehung ist nach der Bluttat am Erfurter Gutenberg Gymnasium im April 2002 lauter geworden. Eine gewisse Verzweiflung ist seit dem Vorfall unüberhörbar, da kaum jemand weiß, wie man die gesuchten Werte definieren soll. Schließlich sind alle bisherigen Vorstellungen mehr oder weniger unklar in den Zielen und Formulierungen, die unser Handeln lenken sollen.

Wie also sollen die jungen Lehrkräfte und vor allem die in die schulpraktische Ausbildungsphase startenden Studienreferendare eine derart unpräzise Forderung erfüllen? Wie sollen sie eine Werteerziehung leisten können, wenn sie sich selbst in einem mittlerweile unverbindlichen Residuum ehemaliger Werte bewegen und „in bezug auf Wertorientierungen tief verunsichert“ (ROGERS 1983, S. 68) sind?

Klar ist zunächst, dass das Modell des reinen Inhaltsvermittels von Werten ganz ungeeignet für diese Aufgabe ist. Denn dies würde bereits bei den Studienreferendaren einen (nicht vorhandenen) Wertekonsens voraussetzen, der durchzusetzen wäre. Auch der bestehende Wertpluralismus der ausbildenden Seminarlehrer würde die Indoktrination einer Tugendlehre nicht zulassen. Von einem schulischen Wertekonsens ist man also weit entfernt.

Auf der anderen Seite gehen wir aber davon aus, dass „erlebte Schulqualität das Auftreten von Gewalt an Schulen verhindert“ (EDELSTEIN 2001, S. 8). Wenn in Zukunft eine erlebbare Schulqualität erreicht werden soll, dann ist damit eben nicht nur die Fähigkeit zur Vermittlung von Sachinhalten gefragt, sondern eine Werteerziehung, die ganz wesentlich auf „die morali-

sche Struktur der Schule und den Kontext der Lernprozesse“ (ebd., S. 9) ausgerichtet ist. Denn die Werte der Schüler haben eben durchaus etwas mit den Haltungen der Lehrer und der Gestalt des Erfahrungsraums Schule zu tun. Ein zukunftsweisender Ansatz für ganzheitliches verständnisintensives Lernen muss deshalb mit einer Seminarbildung in Verbindung stehen, die „wertbesetzte Erfahrungen“ (ebd.) auf allen Ebenen, d.h. für Schüler, Studienreferendare, Lehrkräfte, Mitglieder der Schulverwaltung und nicht zuletzt für die Eltern erlebbar macht.

#### \* Ausgangssituation und Ziel

Um die Professionalisierung von Lehr- und Lernzusammenhängen im Bereich einer zukunftsorientierten Schulentwicklung zu verwirklichen und damit auch die in der Lehrerbildung zu berücksichtigende Wertethematik voranzutreiben, konstituierte sich im Schuljahr 2001/2002 eine Fortbildungsinitiative für Studienseminare an bayerischen Realschulen (S.E.T.)<sup>77</sup> in Form einer Steuerungsgruppe<sup>78</sup>. Im Sinne der nicht unberechtigten Forderung, dass „alle Lehrer (...) in Entwicklungstheorien wie in der erfolgreich erprobten Didaktik zur Förderung der sozialen Kompetenz ausgebildet werden“ (ADALBJARNARDOTTIR 2001, S. 229 f.), liegt ein Hauptziel des angedachten S.E.T.-Prozesses darin, eine in diese Denkrichtung zukunftsorientierte Seminararbeit an den bayerischen Realschulen zu ermöglichen. Demnach sollen sich Seminarlehrkräfte und Seminarleiter den neuen Anforderungen im Kontext von Schulentwicklung stellen und ihre sozialen, methodischen und persönlichen Kompetenzen ausbauen.

Das Ziel muss demnach sein, dass der Studienreferendar im Sinne der konstruktivistischen Auffassung zunehmend eigentätig in den Mittelpunkt der einzelnen Lernprozesse in der Seminarartätigkeit rückt, so dass „ihm die Ausbildung den Raum zur Selbstorganisation seines Wissens und seiner Fähigkeiten“ (SPINNER 1998, S. 21) gibt. Dies erfordert, dass sich das Ausbildungssystem löst vom vorrangigen 'Rezeptlernen', was letztendlich zur Entfremdung gegenüber den Lern- und damit auch den Lehrinhalten führt (vgl., ebd.). Wenn dem Studienreferendar die Lehrinhalte fremd sind, wird es ihm auch nicht nachhaltig gelingen, didaktisch verantwortungsvoll damit umzugehen und ihren Wert zu erkennen. „Während behavioristische Lernkonzepte Beobachtbarkeit und Überprüfbarkeit geradezu optimistisch forderten und anwandten, gehen konstruktivistische Auffassungen davon aus, daß nicht einfach das gelernt wird, was gelehrt wird“ (ebd., S. 24).

Angehende Realschullehrkräfte sollen deshalb in den Studienseminaren in diesem Sinne so gefördert und gefordert werden, dass sie neben den gegenwärtigen und zukünftigen fachdi-

---

<sup>77</sup> Vgl. Internet: [www.realschule.bayern.de/seminar/set.htm](http://www.realschule.bayern.de/seminar/set.htm)

<sup>78</sup> Die Steuerungsgruppe setzt sich zusammen aus Seminarlehrern, Seminarleitern, Zentralen Fachleitern, Ministerialbeauftragten und Vertretern des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

daktischen und methodischen Herausforderungen auch komplexeren Wertaspekten im schulischen Umfeld selbstständig und kompetent begegnen können.

Da davon auszugehen ist, dass die über S.E.T. betreuten und fortgebildeten Studienreferendare nach ihrer Ausbildung an anderen bayerischen Realschulen eingesetzt werden, soll die zukunftsorientierte Seminararbeit langfristig gesehen auch zunehmend allen Schülern der bayerischen Realschulen zu gute kommen. Das heißt, die Schüler sollen in ihren Werthaltungen stabilisiert und befähigt werden, ihr eigenes Leben verantwortlich zu gestalten und den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

#### \* Auswahl von S.E.T.-Trainern und deren Aufgaben

Die Durchführung des Konzepts erfordert S.E.T.-Trainer, die in Tandems eingeteilt sind. Die Trainer werden nach einer offiziellen Ausschreibung in einem Assessment ähnlichen Verfahren ausgewählt und intensiv von externen Spezial-Trainern für ihre Funktion ausgebildet. Für die Auswahl ist vor allem auch die Einstellung zu und der Umgang mit Werthaltungen von Bedeutung: Unter anderem werden Offenheit für schulische Veränderung und die Bereitschaft, diese mitzugestalten (z.B. *Wert der Toleranz*), Teamfähigkeit sowie soziale und kommunikative Kompetenzen (z.B. *Wert des Vertrauens*) über eine Merkmalsliste zur persönlichen Selbst- und vermuteten Fremdeinschätzung thematisiert:

Drei wesentliche Aspekte der Merkmalsliste sollen besonders hervorgehoben werden:

1. Die Auswahl der zur Disposition gegebenen Einzelfeststellungen erfolgte unter dem Gesichtspunkt, dass ein jedes Merkmals-Item von jeder Lehrkraft individuell mit einem entsprechenden situativen Erlebnis/Ereignis aus dem eigenen Schulalltag besetzbar sein sollte.
2. Es darf nicht das Missverständnis aufkommen, dass Grundwerte ausschließlich zu vermitteln wären, sondern es sollte unbedingt klar werden, dass sie auch „vorgelebt“ werden. Dadurch entsteht ein mehr oder weniger enges Beziehungsgeflecht zu den anderen Items der Merkmalsliste.
3. Sowohl durch die Selbst- als auch durch die vermutete Fremdeinschätzung und die Möglichkeit der Beurteilung der Abweichung dieser beiden Kriterien voneinander wird dem Trainer-Bewerber eine doppelte Reflexionsbasis für den Umgang mit Differenzeinschätzungen an die Hand gegeben.

*Merkmalsliste zur persönlichen Selbst- und (vermuteten)<sup>79</sup> Fremdeinschätzung in einigen Dimensionen der vorgeführten Lehrertätigkeit*

<b>Merkmal der Lehrertätigkeit</b>	--	-	+	++
Fühle mich sicher beim Präsentieren vor der Gruppe <i>Fühlt sich sicher beim Präsentieren vor der Gruppe</i>				
Zeige auch, was ich denke und fühle <i>Zeigt auch, was er denkt und fühlt</i>				
Vertrete meine Ansichten offen gegenüber anderen <i>Vertritt seine Ansichten offen gegenüber anderen</i>				
Bin mit mir als Referent zufrieden; fühle mich wohl <i>Ist mit sich als Referent zufrieden; fühlt sich wohl</i>				
Nehme auf mich als Person Rücksicht; achte auf mich <i>Nimmt auf sich als Person Rücksicht; achtet auf sich</i>				
Arbeite abwechslungsreich und innovativ <i>Arbeitet abwechslungsreich und innovativ</i>				
Berücksichtige Interessen und Möglichkeiten anderer <i>Berücksichtigt Interessen und Möglichkeiten anderer</i>				
Reagiere souverän und angemessen auf Störungen u.a. <i>Reagiert souverän und angemessen auf Störungen u.a.</i>				
Habe ein gutes Verhältnis zu meinen Schülern/Kollegen <i>Hat ein gutes Verhältnis zu seinen Schülern/Kollegen</i>				
Wenn ich etwas einbringe, achten andere darauf <i>Wenn er/sie etwas einbringt, achten andere darauf</i>				
Mache anderen klar, warum ich etwas wie tue <i>Macht anderen klar, warum er/sie etwas wie tut</i>				
Auch schwierige Gedanken kann ich klar ausdrücken <i>Auch schwierige Gedanken kann er/sie klar ausdrücken</i>				
Ich Sorge dafür, dass es nicht nur mir beim Arbeiten gut geht <i>Er sorgt dafür, dass es nicht nur ihm beim Arbeiten gut geht</i>				
Wenn es aufgeregt oder aggressiv zugeht, bleibe ich ruhig <i>Wenn es aufgeregt od. aggressiv zugeht, bleibt er/sie ruhig</i>				
Misserfolge sind für mich weitere Chancen zum Lernen <i>Misserfolge sind für ihn/sie weitere Chancen zum Lernen</i>				
Glaube unerschütterlich an meine inneren Stärken <i>Glaubt unerschütterlich an ihre/seine inneren Stärken</i>				
Humor ist meine Stärke <i>Humor ist ihre/seine Stärke</i>				
Angst in der Schule kommt bei mir eigentlich nicht vor <i>Angst in der Schule kommt bei ihm/ihr eigentlich nicht vor</i>				
Lebe Grundhaltungen und Grundwerte vor <i>Er/Sie lebt Grundhaltungen und Grundwerte vor</i>				
Es gelingt mir immer wieder Menschen zu motivieren <i>Es gelingt ihm/ihr immer wieder Menschen zu motivieren</i>				
Qualität in der Ausführung ist mir besonders wichtig <i>Qualität in der Ausführung ist ihm/ihr besonders wichtig</i>				

<sup>79</sup> Hinweis für die Lehrkraft zum Umgang mit der Merkmalsliste: Sie deuten zum Schluss (in einem getrennten Arbeitsgang) mit einem Pfeil jeweils an, in welcher Richtung sie eine von ihrer Selbsteinschätzung abweichende Fremdeinschätzung erwarten.

\* Die inhaltlichen Schwerpunkte der Trainer-Ausbildung sind in drei Module unterteilt:

#### 1. Selbstmanagement und Personalentwicklung

- Überprüfung eigener Haltungen und des Selbstverständnisses im Seminar (Rollenverständnis, Selbst- und Fremdbild, ganzheitliche Sichtweisen)
- Training von kreativem Problemlösen und vernetztem Denken (Kreativitätstechniken, Problemlösewege und –techniken)
- Entwicklung von Verantwortungsbereitschaft für Schule als lernender Organisation
- Förderung der Bereitschaft, Unterricht zu entwickeln (Visionsarbeit, Qualitätsmanagement)

#### 2. Personalführung und Kommunikation

- Führen durch Motivation und Unterstützung beim Lösen von Problemen und Konflikten
- Hilfen zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen in Einzel- und Gruppensituationen
- Führen von Beratungsgesprächen, z.B. an Stärken orientierte Rückmeldungen
- Gestaltung transparenter Beurteilungssituationen (kritisches Feedback)

#### 3. Seminarmethodik

- Erweiterung der Kenntnisse von Präsentations- und Dokumentationstechniken
- Wissensnutzung im Internet und Informationsaustausch in Foren
- Training von Moderations- und Seminargruppen-Techniken
- Audiovisuelle Aufzeichnung von Unterrichtsszenen und deren Auswertung
- Simulation und Besprechung von Unterrichtssituationen

Die Aufgabe der Tandems besteht nach deren „Ausbildung“ darin, die Seminarschul-Entwicklung an bayerischen Realschulen zu initiieren, indem sie in einer ersten Phase die Seminarlehrkräfte fortbilden und in einer zweiten Phase den Prozess begleiten und evaluieren. Da ein erfolgreicher Seminarbetrieb nicht nur aus der Vermittlung von Lehrstrategien besteht, sondern auch bestimmte Werthaltungen in konkreten Lebenssituationen im schulischen Umfeld bedeutet, ist die Realisierung solcher Prozesse über einen längeren Zeitraum hinweg didaktisch aufzubereiten und zu begleiten (vgl. ISB-Handreichung, S.71).

*\* Ausblick*

Da der S.E.T.-Prozess über einen Zeitraum von mehreren Jahren verlaufen wird und zur Zeit der Entstehung dieser Arbeit gerade erst die Ausbildung der S.E.T-Trainer angelaufen ist, sind Ergebnisse noch nicht nachweisbar. Wichtig ist allerdings die Erkenntnis, dass die Lehrerbildung - und damit auch der Umgang mit Werten als spezifischer Ausbildungsinhalt - als eine wissenschaftliche Berufsausbildung institutionell mit Forschung verbunden sein sollte (vgl. OELKERS/OSER 2001, s. 580 ff). Dieser Systemvorteil wurde bisher nicht ausreichend genutzt und erhält mit dem S.E.T-Projekt eine besondere Chance.

## 4. Welche Werte sind für junge Menschen von heute wichtig?

Wie die bisher getroffenen Ausführungen gezeigt haben, sind Werte zunächst innere und äußere Führungshilfen in unserem Leben. Sie vermitteln uns damit eine Vorstellung von dem, wie wir uns verhalten sollten und haben Einfluss auf unsere Entscheidungen in und zu bestimmten Situationen. Damit sind sie Orientierungshilfen und leiten uns überall dort, wo nicht der archaische Trieb oder der Zwang durch Institutionen den Ausschlag gibt.

Die Auseinandersetzung mit der Fragestellung, welche Werte für junge Menschen heute wichtig sind, lässt vermuten, dass die Beantwortung dieser Frage nicht ganz einfach sein wird; vor allem wenn man versucht, bestimmte Werte zu systematisieren und in eine hierarchische Ordnung zu bringen. Denn bei einem derartigen Beurteilungsversuch ist die Problematik der Relativität von Werten zueinander zu beachten, da viele Werte bezüglich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung eben sehr unterschiedlich eingestuft werden. Dementsprechend ist es heute auch äußerst zweifelhaft, so etwas wie eine bindende Hierarchie der Werte zu erstellen mit einem vorrangigsten Wert an der Spitze und dazu untergeordneten Werten an der Basis der Pyramide: „Der Aufbau einer halbwegs konkreten Wertehierarchie scheint (...) äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich zu sein“ (GINTNER 1982, S. 232).

Wie bereits an anderer Stelle geklärt wurde, muss man heute in unserer pluralen Gesellschaft davon ausgehen, dass Werte keine Konstanten sind, sondern als Bewusstseinsinhalte gewissen Veränderungen unterliegen, die mit bestimmten Zeiterscheinungen korrelieren<sup>80</sup> und durch Lebenslage und Persönlichkeit der Jugendlichen ganz unterschiedlich moderiert werden.

Da Heranwachsende oftmals eine andere Wertebeurteilung als Erwachsene haben, kommt die Tatsache hinzu, dass neben dem allgemeinen Wertewandel mehr und mehr dichotome Werte-Perspektiven erkennbar werden und - was sehr entscheidend ist - diese auch in ganz unterschiedlichen Varianten zunehmend gesellschaftlich akzeptiert werden. Gemeint ist damit, dass viele Werte auf Grund der Ausprägung und Etablierung individueller Lebenssituationen bei Jugendlichen in Zusammenhang mit deren Persönlichkeitsentwicklung in ihrer Auslegung breiter und damit unverbindlicher geworden sind.

Dies ist die Folge eines langfristig stattfindenden gesellschaftlichen Modernisierungs- und persönlichen Individualisierungsprozesses und findet ihren Ausdruck vor allem bei Jugendlichen in der Prioritätsverschiebung von traditionellen hin zu modernen Werten, d.h., von

---

<sup>80</sup> Vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.2.2: Wertebegriffe nicht axiologisch

ehemals anerkannten gemeinschaftsbezogenen Grundwerten<sup>81</sup> hin zu autonomen Individualwerten. Das bedeutet, dass bisher traditionell akzeptierte Werte (hier zu benennen als *Akzeptanzwerte*) von vielen Jugendlichen in Frage gestellt werden und durch vorrangig autonome Werte (hier zu benennen als *Autonomiewerte*), die vor allem der individuellen Selbstentfaltung dienen, überlagert werden. Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft wirken sich damit auch auf die Jugendlichen aus, indem sich diese von „restriktiven und belastenden Aspekten der Arbeitswelt“ (OPPOLZER 1994, S. 352) und den damit verbundenen gesellschaftlichen Erwartungshaltungen teilweise abwenden. Strebsamkeit, Fleiß und finanzielle Sicherheit werden abgelöst von neuen Wert-Präferenzen, die nicht mehr primär auf eine Absicherung der Zukunft abzielen, sondern einer auf die Gegenwart bezogenen und an den eigenen Interessen ausgerichteten Arbeitsmotivation gelten.

Damit gewinnen all die intrinsischen (= inhärenten) Werte an Bedeutung, die Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung und der Selbstverwirklichung im Zusammenhang mit Spaß und Lebensgenuss versprechen und so dem eigenen Wohl des Konsumierenden dienen (vgl. HAUSKELLER 2001, S. 49 f.).

Der Soziologe Gerhard Schulze weist in diesem Zusammenhang hin auf die unbewussten Abhängigkeiten und Gefahren, die mit der „Dynamik des Erlebnismarktes“ (SCHULZE 1995, S. 444) verbunden sind: „Doch die Beziehung zwischen den beiden Akteuren auf dem Erlebnismarkt ist einseitig. Nur die Produzenten ziehen die Gegenseite ins Kalkül, während umgekehrt die Konsumenten kaum einen Gedanken an den Erlebnisanbieter verschwenden“ (vgl. ebd.). Auf Grund dieser neuen Perspektivenlage sind auch veränderte Wertorientierungen vor allem bei den Jugendlichen zu erwarten.

*\* Werte des Gemeinschaftssinns im neuen Verständnis*

Die in Lawrence Kohlbergs Stufenmodell als post-konventionelle Ebene bezeichnete höchste Stufe der moralischen Entwicklung führt den Menschen zwar auf ein sehr hohes moral-kognitives Niveau und ermöglicht damit Einsichten in sowohl spezifische als auch generalisierende Strukturen und Sinnzusammenhänge.

Im modernen Alltagsleben reicht diese Form der Ich-Erweiterung zusammen mit der Fähigkeit, die Realität richtig einzuschätzen, allerdings nicht mehr aus. Denn wie bereits angedeutet sind die Zusammenhänge unserer vorrangig an Erlebnissen orientierten Gesellschaftsstruktur mittlerweile äußerst vielschichtig und komplex geworden. Nach E. Kleiter muss der Heranwachsende deshalb mehr darauf hingeführt werden, gemeinschaftsdienliche Regeln, die einer pro-sozialen Moral dienen, zu akzeptieren. „Zur pro-sozialen Moral und zum Gemeinschaftssinn gehören Werte wie Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit bei relativer Ungleichheit, Solidarität zwischen Heterogenen, Verantwortlichkeit. Diese und weitere

---

<sup>81</sup> Vgl. die Wertetafel nach N. Hartmann a.a.O.

pro-soziale Werte müssen in der Person in einem 'Werte-Wichtigkeits- und Handlungen-Legitimations-Normen-System' internalisiert werden" (KLEITER 2000, S. 721).

Mit *Gerechtigkeit* und *Wahrhaftigkeit* werden wohl bekannte elementare Werte wieder aufgegriffen – der eine ein spezieller sittlicher Grundwert, der andere ein Wert der menschlichen Nähe<sup>82</sup>. Beide Werte, die bereits im theoretischen Werteverständnis Hartmanns von zentraler Bedeutung waren, haben demnach auch heute eine zentrale Funktion in unserer Werteordnung. Dazu kommt neben dem Wert der Gleichwertigkeit bei relativer Ungleichheit sowie dem Wert der Solidarität vor allem der Wert der Verantwortlichkeit. Allen dreien gemeinsam ist ein hohes Maß an altruistischen Fähigkeiten, die vor allem dem Einzelnen Zugeständnisse abverlangen: „Die Akzeptanz von pro-sozialen Regeln führt auch zu einer Selbsteinschränkung der Wünsche“ (KLEITER, ebd.).

#### 4.1 Die „neuen Werte“

Worin und wie unterscheiden sich nun die traditionellen Grundwerte nach dem Verständnis von N. Hartmann von der heute gebräuchlichen „Verwirklichung der Grundwerte der Moderne“ (OPPOLZER 1994, S. 355) durch die Jugendlichen?

Besondere Bedeutung kommt sicherlich der Individualität und der Persönlichkeitsentfaltung sowie der Rationalität des Handelns zur Erreichung bestimmter Ziele zu (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang sieht Schulze drei theoretische Faktoren, die für die Individualisierungstendenzen hin zu einer neuen „Ichlichkeit“ verantwortlich sind:

- Dies ist zunächst der allgemeine gesellschaftliche Wandel, der geprägt ist durch sehr frühe Individualisierungsansprüche in Form von Selbstbestimmung und Freiheit in Schule und Freizeit. In vielen traditionellen Werten kann kein Lebenssinn, keine Lebenshilfe mehr gefunden werden, so dass neue Sinnwelten entworfen werden, die bei der alltäglichen Lebensgestaltung verbindliche Orientierungsmuster bieten.
- In den Auswirkungen des Postmaterialismus sieht Schulze einen weiteren wesentlichen Faktor, der die Individualisierung begünstigt, denn noch nie ist es unserer Jugend hinsichtlich ihrer materiellen Lebensbedingungen so gut gegangen wie heute.
- Der Wandel sozialer Lebensbedingungen im Alltag und die Pluralisierung der Verwirklichungsmöglichkeiten führen zu einem Subjektwandel in der Form, dass die Innenorientierung stark zunimmt (vgl. SCHULZE 1995, S. 86 f.).

Bei den Jugendlichen bleiben diese Veränderungen nicht ohne Auswirkungen. Auf Grund der Pluralisierung von Handlungsmöglichkeiten haben sich gerade auch bei den Heranwachsenden die jeweiligen individuellen Verwirklichungsspielräume geweitet. Man denke nur an

---

<sup>82</sup> Vgl. die Wertetafel von N. Hartmann, Kap. 2.1.2.3 und Kap. 2.1.2.4.

die Bedeutung von Kleidungsstilen oder Musikrichtungen, denn gerade in diesen Bereichen suchen die Heranwachsenden sehr selbstbewusst ihre Freiräume. Dies trifft vor allem auf die Musik zu, denn „in ihr hat die Jugend ein international akzeptiertes Ausdrucksidiom entdeckt“ (BAACKE 1985, S. 207).

Neben diesen neuen Ausdrucksmöglichkeiten werden dem Einzelnen aber auch zunehmend eigene Entscheidungen und damit mehr Verantwortung abverlangt, die ein sich entwickelndes Ich voraussetzen: „Wir sind darauf angewiesen, die ‘Drehbücher’ unseres individuellen Lebens selber zu schreiben, die ‘Landkarten’ für unsere Orientierung in der Gesellschaft selber zu zeichnen, über unsere Biographie, unsere Persönlichkeit, unser Selbstverständnis selber ‘Regie zu führen’“ (KEUPP 1989, S. 587).

Erstaunlicherweise fällt auf, dass der allgemeine Trend zur Individualisierung bereits wieder ein Merkmal von gesellschaftlicher Konformität ist und somit nicht individuelle, sondern kollektive Andersartigkeit beinhaltet. Das Bestreben anders sein zu wollen, um eine subjektive Originalität und Eigenständigkeit zu erreichen, wird zu einer „massenhaft inszenierten Individualität“ (ebd., S. 582). Unter dieser Maßgabe bietet es sich an, die „Drehbücher“ von Jugendlichen auf favorisierte Werte hin zu überprüfen und nach Vergleichbarkeiten zu suchen, die eben für die Favorisierung bestimmter Werte verantwortlich scheinen.

Dieses Vorhaben erweist sich allerdings vor allem aus zwei Gründen als ausgesprochen diffizil: Einmal ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, alle Einflüsse und Aspekte im 'Wertekosmos' erschöpfend zu behandeln. Zudem enthalten diese „Drehbücher“ neben den uns bekannten tradierten Werten auch ganz verstärkt neuzeitliche Wertschöpfungen sowie weitere Termini des moralischen Bewusstseins, wie Normen und Tugenden.

Empirisch werden Werte im Allgemeinen über Werte-Wichtigkeitsratings ermittelt. Dabei ordnet man Werten bestimmte Wichtigkeiten zu und sortiert diese nach hierarchischen Werte-Wichtigkeitssystemen. „Das jeweilige Werte-Wichtigkeitssystem (...) kann situativ, personen- und kontextbezogen sowie rollen-, kohorten-, zeitgeist-, kultur- und sozioökonomisch u. a. bedingt sein. Es enthält mehr oder weniger statische und veränderliche Anteile“ (KLEITER 1999, S. 85).

Um die nachfolgend vorgenommene Auswertung<sup>83</sup> von Schülerbefragungen zu bestimmten aktuellen Werten in einen überschaubaren Rahmen setzen zu können, erscheint es zunächst sinnvoll, nach einer Systematisierung zu suchen, die sowohl die traditionellen Werte im Sinne Nicolai Hartmanns als auch neuzeitliche Wertschöpfungen berücksichtigt. Aus diesem

---

<sup>83</sup> Die hier festgelegte Strukturierung der Werte erfolgte nach subjektiven Kriterien und ist deshalb als Teil der Interpretation zu verstehen.

Grund erfolgt daher zunächst eine Einteilung in zwei grundlegende Wertekategorien, nämlich die der sittlichen und die der nicht-sittlichen Werte (vgl. GINTNER 1982, S.340):

1. Die sittlichen oder auch pro-sozialen Werte (Kap. 4.2): Darunter ist die positive Qualität eines Menschen zu verstehen, die sich allein aus seiner freien Entscheidung zur Moral ergibt.

Voraussetzung für die Entwicklung solcher pro-sozialer Werte ist eine Person mit einem starken Ich, einem positiven Identitätsbewusstsein und Selbstwertgefühl. Zudem ist es wichtig, dass pro-soziale Werte, wo immer es geht, selbst erfahren und entsprechend in der Person aufgebaut werden (vgl. KLEITER 2000, S. 721).

2. Die nicht-sittlichen Werte (Kap. 4.3): Darunter ist zunächst alles in sich Gute zu verstehen, dessen Realisierung nicht allein von der freien Entscheidung des Menschen abhängt; all das, was sein Wohl ausmacht; etwa: Gesundheit, Intelligenz, Freude.

Daneben sind heute vor allem aber auch die Werte des Individualismus bzw. Egozentrismus<sup>84</sup> zu nennen, die meist moralisch negativ bewertet und im Sinne von Egoismus gebraucht werden. „Der Begriff des Egozentrismus sollte jedoch (...) moralisch wertfrei (...) verwendet werden, da es sich höchstens um eine Teilkorrelation mit anti-sozialen Moralanteilen handelt“ (KLEITER 1999, S. 171).

Auf dieser Basis erfolgt die Auswertung der Schülerbefragung an der Realschule für Mädchen und Knaben der Maria-Ward-Schulstiftung in Neuhaus am Inn. Dort fand im Rahmen der „Woche des Lebens 1999“ eine Woche der Werteorientierung statt, die in Form einer Fragebogenaktion zum Thema ‘Werte’ dokumentiert wurde<sup>85</sup>. In diesem Zusammenhang wurden 286 Schüler/innen der 7. – 10. Klassen darüber befragt, welche Werte ihnen besonders wichtig sind.

Eine über den normalen schulischen Anspruch hinausreichende Untersuchung kann helfen, ggf. verborgene Größen hinter einzelnen Wertschätzungen sichtbar zu machen. Dabei ist ein statistisches Verfahren denkbar, das zeigt, ob einzelne Werte in der Entwicklungsphase bei Jugendlichen konstant bleiben, an Bedeutung gewinnen bzw. verlieren oder Schwankungen unterliegen.

Nicht berücksichtigt sind hier weiterführende soziodemografische Unterscheidungsmerkmale der Schüler (z.B. Geschlecht, Nationalität, Beruf der Eltern), da dies bei der vergleichsweise geringen Zahl der Befragten zu Aussageverzerrungen führen könnte.<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 4.4.4 Die materiellen Werte

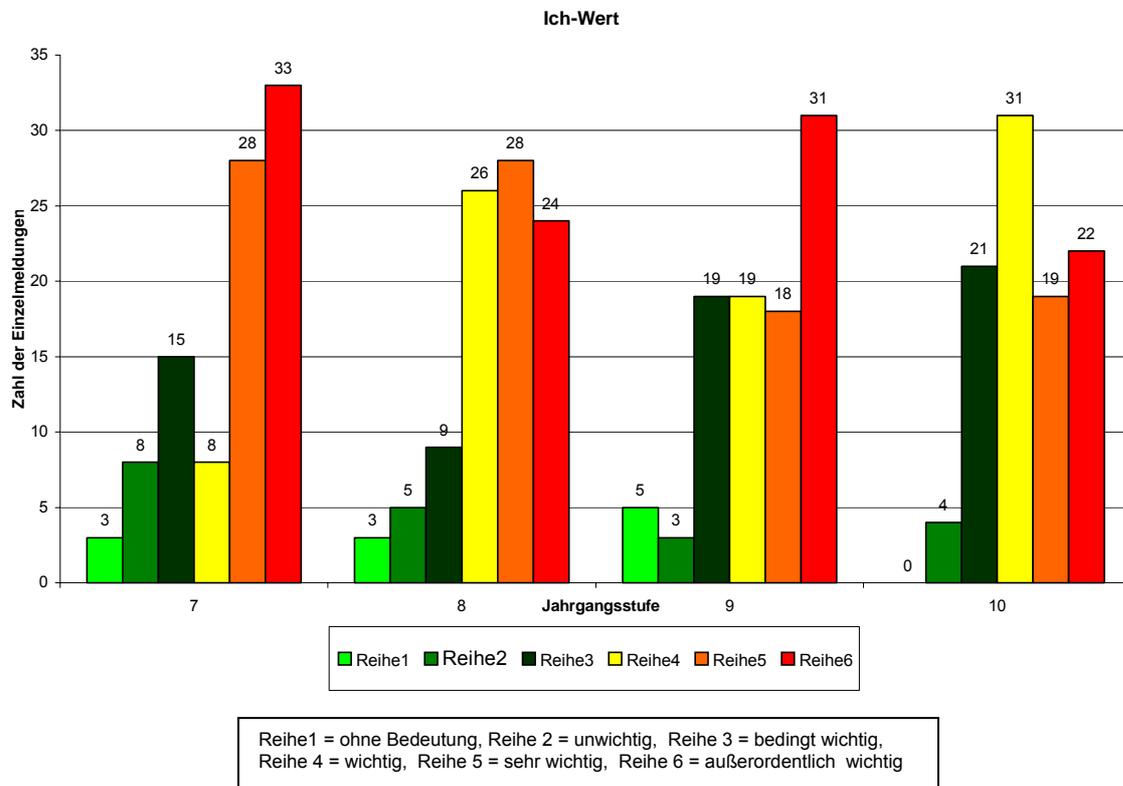
<sup>85</sup> Vgl. Wertezeitung der Realschule Neuhaus am Inn

<sup>86</sup> Für nationale Wertevergleiche bei Jugendlichen sei an dieser Stelle nochmals verwiesen auf die Auswertungen der Shell-Studie 2000, die viele soziodemografische Indizes vergleicht.

## 4.2 Die sittlichen Werte

### 4.2.1 Personenbezogene Werte

#### 4.2.1.1 Der Ich-Wert



Als Ausgangspunkt für die folgenden Wertuntersuchungen wurde der *Ich-Wert*<sup>87</sup> ausgewählt, da dieser besonders in der Phase der Pubertät etwa zwischen dem zwölften (7. Klasse) und dem sechzehnten (10. Klasse) Lebensjahr für die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen von besonderer Brisanz erscheint. Zum besseren Verständnis sollen zunächst drei mit dem Ich-Wert eng verbundene Begriffe geklärt werden, die im Vorgriff auf das folgende Kapitel bereits literaturdidaktische Aspekte beinhalten:

- Das ***Ich-Konzept***. Hierunter ist die Persönlichkeitsplanung des Jugendlichen zu verstehen, die auf Grund der pubertären Besonderheiten allerdings nur bedingt kognitivistisch-intellektuell, sondern eher assoziativ-emotional und damit eigentlich begriffsuntypisch „nicht-konzeptionell“ erfolgt. Und genau im Umstand dieser eigentlichen Unberechenbarkeit des Emotionalen liegt die große Chance der Literaturdidaktik, einen Zugangskorridor zur Wertfindungsebene des Jugendlichen zu

<sup>87</sup> In diesem Zusammenhang sei noch einmal verwiesen auf den Persönlichkeitswert in N. Hartmanns Wertetafel (vgl. auch Kapitel 2.1.2.5: Weitere Werte).

erschließen, denn „es läßt sich (...) nicht leugnen, daß Literatur potentiell eine hochgradig emotionale Angelegenheit ist“ (ANZ 2001 , S. 9).

- Die **Ich-Entwicklung**: Diese ist zu verstehen als die zeitliche Phase, in der all die verschiedenen Einflüsse auf den Jugendlichen wirksam werden. Während Kinder „noch ziemlich geschichtslos in den Situationen und Augenblicken, die sie jeweils erfahren“ (BAACKE 1999, S.254) leben, beginnen Jugendliche, „ihre biographischen Erinnerungen bewusst aufzuarbeiten und einen Innenraum in sich zu erkennen, auf den hin sie sich entwickeln“ (ebd.). Aus literaturdidaktischer Perspektive wird es dann interessant, wenn dieser biografische Innenraum assoziative Bereiche im Schüler freigibt, um so über die Begegnung mit literarischen Werken eigene Einstellungen und Haltungen, ggf. auch den Umgang mit Irritationen erfahren und erproben zu können. Denn „angeeignetes Wissen über das Herkommen der Werke darf nicht unvermittelt bleiben mit der Ich-Entwicklung des Lernenden. Historisches Bewusstsein muß Teil der Persönlichkeit werden“ (ABRAHAM 1998, S. 243).

Der Zusammenhang zwischen Ich-Entwicklung und Ich-Konzept wird in L. Kohlbergs Abhandlung „Zur kognitiven Entwicklung des Kindes“ betont, indem er konstatiert, „dass das Ich-Konzept weitgehend ein Konzept eines gemeinsamen Ich ist, eines Ich, das wie die anderen ist“ (KOHLBERG 1974, S. 92). Demzufolge ist es interessant zu untersuchen, welche Wertigkeit der Jugendliche solchen Situationen zumisst, die Erfahrungen ermöglichen, die die eigene Persönlichkeit stabilisieren und die Identität fördern helfen.

- Die **Ich-Persönlichkeit**: Gemeint ist damit die Authentizität, die sich als Wertedimension auf die Wahrung persönlicher Kongruenz bezieht (vgl. FRITSCHKE 2000 , S. 103). Dies sind die entwicklungsbedingten Spannungen und Differenzen, die den jungen Menschen immer wieder in außergewöhnliche Entscheidungssituationen bringen. „Ein souveräner Umgang mit Differenz setzt umfassend gebildete, Ich-starke Persönlichkeiten voraus“ (NIDA-RÜMELIN)<sup>88</sup> – eine Anforderung, die der Heranwachsende nicht nur mit sich, sondern vor allem auch mit seiner sozialen Umwelt auszuhandeln hat und deren Erfolgsgrad daran zu messen ist, wie der persönliche Glaubwürdigkeitsanspruch des Individuums ausgeprägt ist (vgl. FRITSCHKE 2000, S. 103). Wesentliche Items in diesem Zusammenhang sind (vgl. ebd.):

---

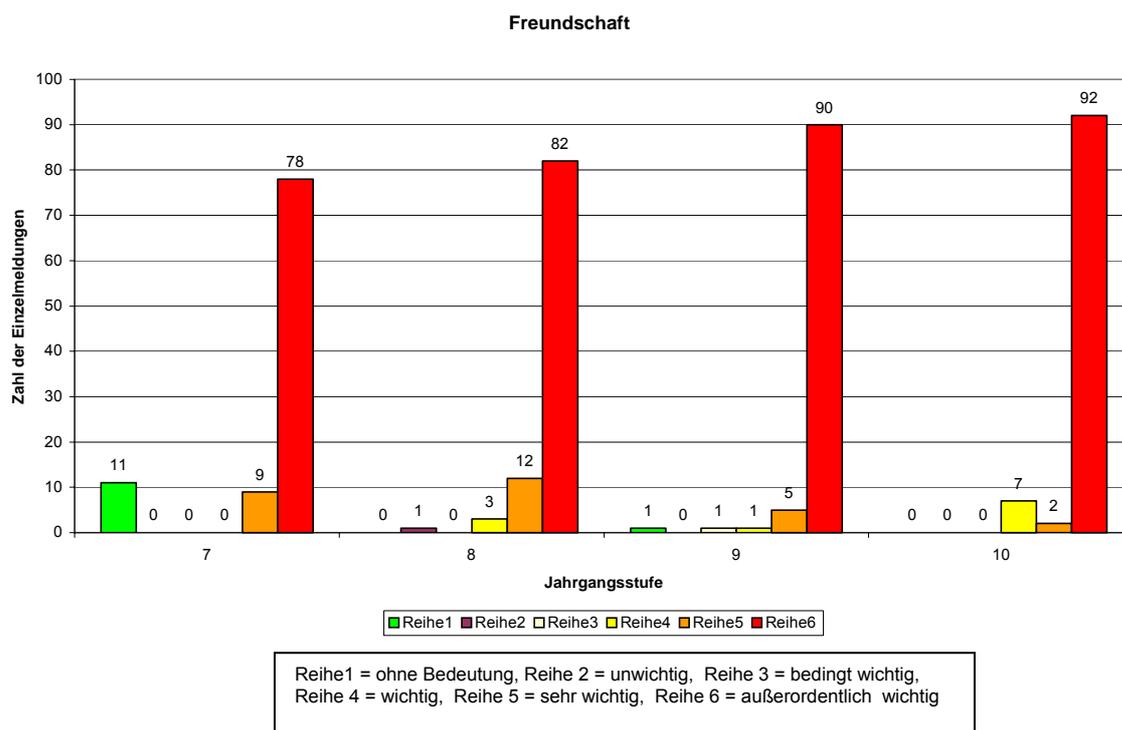
<sup>88</sup> Staatsminister Julian Nida-Rümelin geht in seinem Artikel „Alles wandelt sich, der Humanismus bleibt“ (Die Welt, 27. März 2002, S. 28) vor allem der Frage nach, wie wir unsere Kinder für eine schwierige Zukunft richtig ausbilden sollen. Besondere Bedeutung misst er hier vor allem auch einer angemessenen ästhetischen Bildung zu.

- \* so bleiben, wie man ist
- \* tun und lassen können, was man gerade will
- \* frei von Verpflichtungen sein
- \* sich nicht von anderen beeinflussen lassen
- \* den eigenen Kopf durchsetzen
- \* immer sagen, was man denkt

Die Datenauswertung des Ich-Wert-Diagramms zeigt keine geradlinige Entwicklung einer der sechs Antwortmöglichkeiten (Reihe 1-6) in den vier befragten Jahrgangsstufen. Kombiniert man allerdings Reihe 5 mit Reihe 6, so wird in Jahrgangsstufe sieben deutlich, dass der Ich-Wert von etwa zwei Dritteln der befragten Schüler als sehr wichtig bzw. *außerordentlich wichtig* eingestuft wird. Der Rest der Meldungen verteilt sich hier auf die Bereiche *ohne Bedeutung*, *unwichtig* und *bedingt wichtig*. In Jahrgangsstufe acht fallen rund achtzig Prozent der Meldungen den drei Bereichen *wichtig*, *sehr wichtig* und *außerordentlich wichtig* zu. Jahrgangsstufe neun enthält nur noch acht Meldungen aus den Bereichen *ohne Bedeutung* bzw. *unwichtig*, während in Jahrgangsstufe zehn schließlich nur noch vier Meldungen aus dem Bereich *unwichtig* zu verzeichnen sind. Der Bereich *ohne Bedeutung* wird in dieser Jahrgangsstufe gar nicht mehr genannt.

Insgesamt ist festzustellen, dass der Zahlenwert der beiden Reihen 3 und 4 *bedingt wichtig* und *wichtig* von Jahrgangsstufe sieben bis zehn in der Summe stetig zunimmt, so dass man auf ein wachsendes Individualisierungsbestreben der Jugendlichen schließen kann.

#### 4.2.1.2 Der Wert der Freundschaft



Freundschaft unter Jugendlichen ist meist gekennzeichnet durch eine auf Vertrauen und Intimität basierende Beziehung der Anteilnahme und Identifikation. Es handelt sich dabei um eine besondere Form von Fürsorge, in der spezifische moralrelevante Erwartungen bestehen, die wiederum eine enge Verbindung mit den Werten des *Vertrauens* und der *Zuverlässigkeit* eingehen. Über deren Zusammenspiel werden Formen des Umgangs mit Verstößen gegen die Reziprozität erworben (vgl. KELLER 2001, S. 37). Schüler lernen also an Hand verschiedener Freundschaftshandlungen sowie durch Verstöße und Enttäuschungen (z. B. Vertrauensbrüche) Freundschaft in einer mehr oder weniger großen Bandbreite als Wert kennen und schätzen.

Freundschaft erfordert aber auch ein positives Kommunikationsklima, denn in einer Selbstverwirklichungsgesellschaft spielen Offenheit und Metakommunikation eine große Rolle (vgl. KLEITER 2000, S. 687).

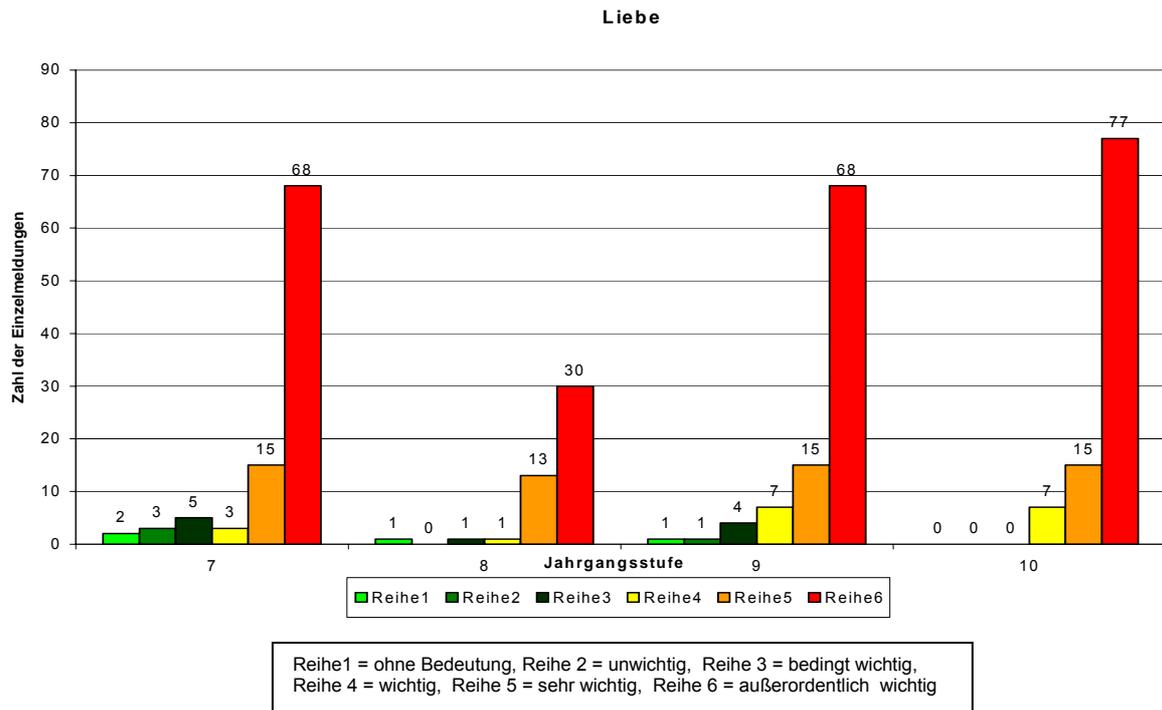
Bezieht man diese Thesen auf das Diagramm, so kann gefolgert werden, dass die deutliche Mehrheit der hier befragten Schüler in allen Jahrgangsstufen dem Wert der *Freundschaft* höchste Priorität einräumt.

Das bedeutet auch, dass bereits Schüler der siebten Jahrgangsstufe neben einem sehr ausgeprägten Freundschaftsverständnis gleichermaßen über außerordentlich gut entwickelte kommunikative und metakommunikative Fähigkeiten verfügen, die in den Jahrgangsstufen acht bis zehn nur noch einen geringfügigen Zuwachs erfahren. Besonders im Literaturunterricht bietet die Kommunikationsbereitschaft und –fähigkeit der Jugendlichen beste Voraussetzungen für wertorientierte Ansatzmöglichkeiten (vgl. auch Kapitel 3.3.2 Der Lehrplan als Grundlage).

#### 4.2.1.3 Der Wert der Liebe

Unter dem weit greifenden Begriff *Liebe* erscheint es im Zusammenhang mit einer Befragung über vier Jahrgangsstufen sinnvoll, von einer möglichst allgemeinen Begriffsfassung auszugehen. Das heißt, neben der selbstlosen altruistischen Liebe sind auch Formen der Selbstliebe zu verstehen, denn „wer sich selbst liebt, bejaht das eigene Leben, das eigene Glück, die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit genauso wie das Leben, das Glück und die Persönlichkeitsentfaltung seiner Mitmenschen. Wer sich selbst liebt, findet unmittelbare Freude am Geben wie am Nehmen“ (GINTNER 1982, S. 166).

Würde man hingegen verschiedene Formen der Liebe wie Elternliebe, Nächstenliebe, Gottesliebe, Selbstliebe, Freundesliebe und erotische Liebe begrifflich voneinander abgrenzen, so verlören im Zuge sprachlicher Formulierungs- und Differenzierungsprobleme auch die zu erzielenden Übereinstimmungen an Aussagekraft (vgl. ebd., S. 232).



Sehr nachdrücklich wird durch dieses Diagramm die besondere Bedeutung von Liebe – in welcher Form auch immer - bei fast allen befragten Schülern. Lediglich in der 8. Jahrgangsstufe ist die Gesamtzahl der Einzelmeldungen für die Option *außerordentlich wichtig* nur knapp halb so hoch wie in den anderen Jahrgangsstufen. Da beim Wert der *Liebe* vorrangig zwischenmenschlich-emotionale Faktoren bestimmend sind, sind für ein ausgeglichenes kommunikatives Zusammenspiel zwischen Schülern und Lehrern auch ausgeprägte empathische Fähigkeiten des Pädagogen und ein angemessenes emotionales Verhalten von großer Bedeutung.

## 4.2.2 Ideelle Werte

### 4.2.2.1 Toleranz

Wie bereits im Zusammenhang mit der Lehrplanexegese festgestellt wurde, ist die Erziehung zu einer toleranten Verhaltensweise während der gesamten Schulzeit als eine vorrangige Erziehungsaufgabe zu sehen, deren Umsetzung sich allerdings im Schulalltag nicht immer als einfach erweist.

Wichtig erscheint hier der Hinweis auf die sich allmählich entwickelnde Demokratiefähigkeit der Jugendlichen, die während der Pubertät meist erste klare Konturen erhält und im Umgang mit den Widersprüchen der eigenen Meinung beginnt. E. Kleiter verwendet hier den

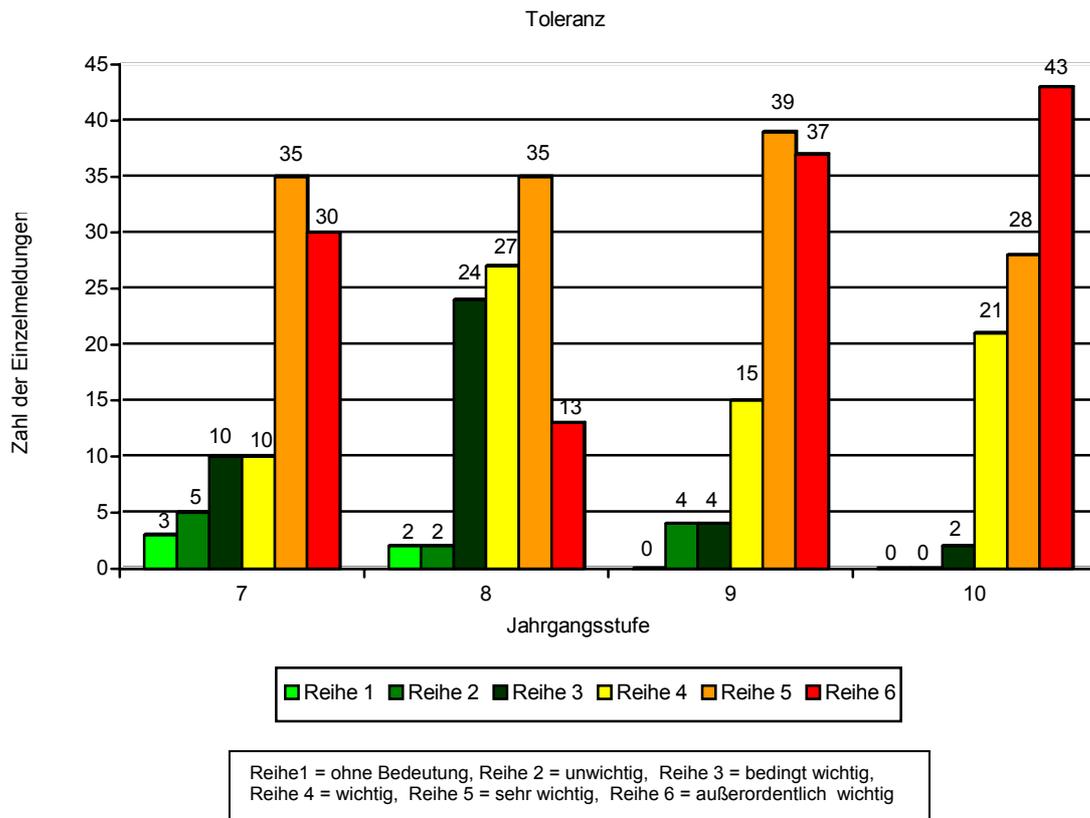
Begriff der „internen Demokratie“ (KLEITER 2000, S. 722). Diese betrifft die Toleranz im Umgang mit der eigenen Meinungsvielfalt und den inneren Widersprüchen. Erst wenn die interne Demokratie gewährleistet ist, funktioniert die externe zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft (vgl. ebd.).

Der besondere Stellenwert dieser Wertedimension für die Heranwachsenden wird u. a. auch durch die 13. Shell Jugendstudie von 2000 belegt, die hervorhebt, „wie stark bei den Jugendlichen der Wunsch nach sozialer Integration des Individuums ausgebildet ist. Menschlichkeit in der Moderne scheint geprägt von Kooperativität, Akzeptanz und Eigenbeitrag“ (FRITZSCHE 2000, S. 99).

In Anwendung auf schulische Verhältnisse sind diese Aussagen allerdings weiter zu differenzieren. Denn nicht nur bei einem ausgesprochen partnerschaftlichen Erziehungsstil ist heute ein besonderes Maß an Toleranz von Eltern und Lehrern gefordert. Auch traditionelle Erziehungsstile verlangen besonders von den Pädagogen mehr denn je einen sicheren Umgang mit Kompromissen und Toleranz im Unterrichtsalltag, vor allem wenn es um die „Legalisierung“ (MEYER 1995, S. 74) von Nebentätigkeiten „in einem für Lehrer und Schüler objektiv erträglichen Umfang“ (ebd.) geht. In diesem Punkt ist die Erwartungshaltung vieler Schüler an ihre Erzieher mittlerweile sehr hoch; man denke nur an die vielerorts immer wieder zu führenden Debatten über das Tragen von Schildmützen, die Mitnahme eines Walk- bzw. Discmans oder das Handy. Das eigentliche Problem besteht aber nicht darin, in diesen Reibungspunkten schulintern eine für alle akzeptable Kompromissregelung zu finden. Die wirkliche Schwierigkeit zeigt sich vielmehr im Schulalltag bei der Umsetzung der getroffenen Vereinbarungen, wenn es darum geht auszuloten, was noch im Rahmen dieser Vereinbarungen ist und was nicht. Das Spannungsfeld entsteht demnach einerseits durch die Normen, die auf der Basis von Schul- und Hausordnungen über das Schulforum erstellt werden und andererseits durch die mit der Auslegung im Rahmen dieser Normen verbundenen Spielräume, die hier als *Toleranzwert* bezeichnet werden.

Die meisten Schüler erwarten von ihren Lehrern in derartigen schulischen Situationen ein angemessen tolerantes Verhalten, weil sie ein vergleichbares Entgegenkommen eben auch in vielen anderen Lebenssituationen erfahren.

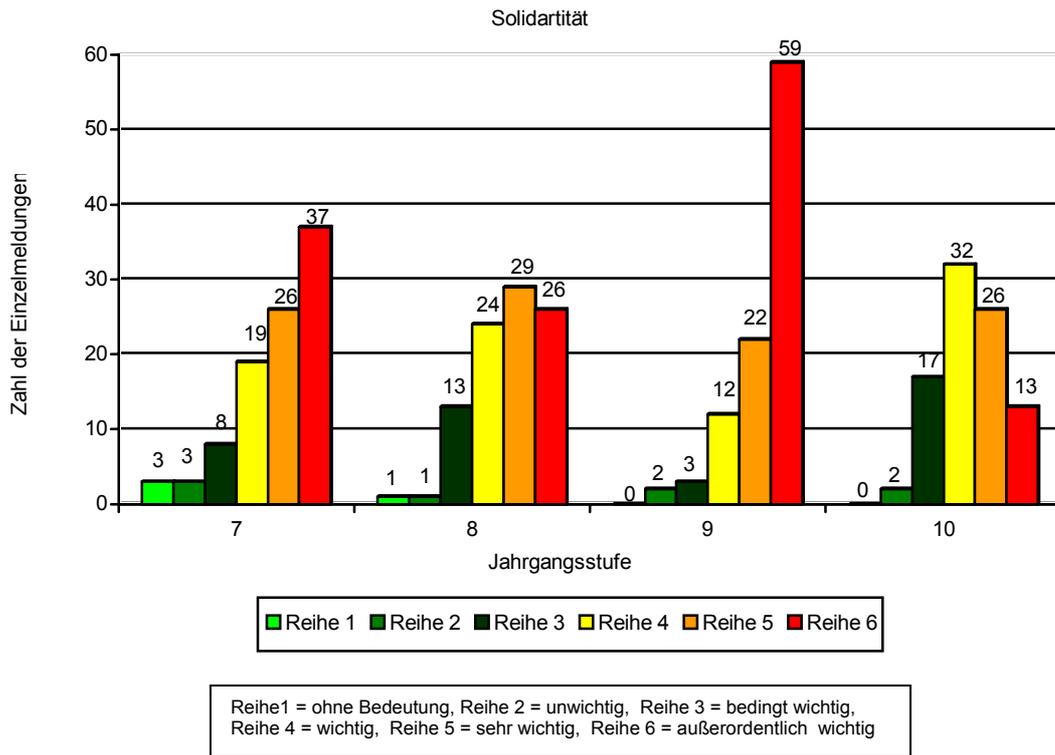
Bündelt man die Aussagen des folgenden Diagramms jeweils in die Zweierreihen *ohne Bedeutung* (Reihe 1) und „unwichtig“ (Reihe 2) und *bedingt wichtig* (Reihe 3) und *wichtig* (Reihe 4) sowie *sehr wichtig* (Reihe 5) und *außerordentlich wichtig* (Reihe 6), so wird vor allem in der 8. Jahrgangsstufe eine Häufung der Meldungen in den Reihen 3 und 4 deutlich. Zudem fällt auf, dass der Reihe 6, *außerordentlich wichtig*, in dieser Jahrgangsstufe die geringste Bedeutung beigemessen wird, während sich die Anzahl der Meldungen für Reihe 3, *bedingt wichtig*, ganz deutlich von den anderen Jahrgangsstufen abhebt.



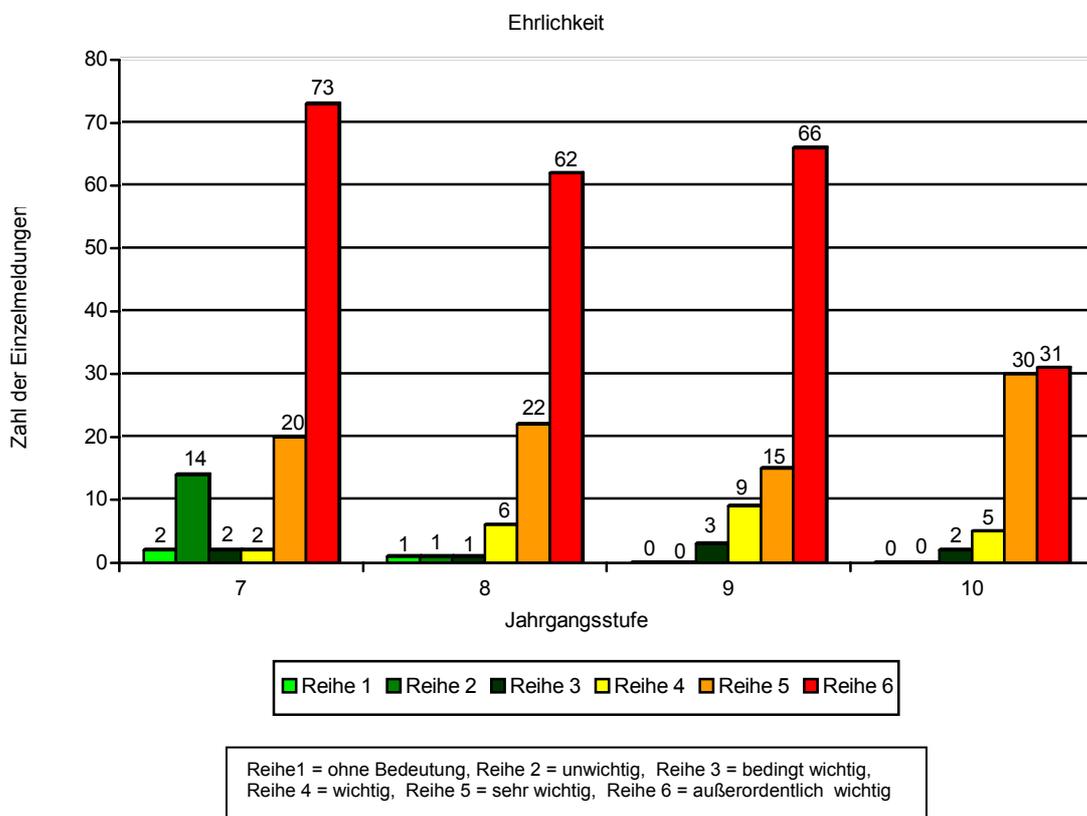
#### 4.2.2.2 Solidarität

Zu einer 'Teilnahme' an der äußeren Demokratie gehört u. a. der Umgang mit dem Wert der Solidarität. Damit werden bei den Jugendlichen auch ein gewisses Maß an Verständnis und Akzeptanz einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung sowie das Bewusstsein über die Notwendigkeit von Gesetzen vorausgesetzt (vgl. KLEITER 2000, S. 722).

Bezüglich der Bedeutung des Wertes der *Solidarität* bei den befragten Jugendlichen ist festzustellen, dass diese Werthaltung tatsächlich mehrheitlich geschätzt wird, da die drei Reihen mit der Tendenz eher „weniger wichtig“ in allen vier Jahrgangsstufen zahlenmäßig unbedeutend sind. Herausragend ist in Jahrgangsstufe neun die Reihe *außerordentlich wichtig*, die im Vergleich mit allen anderen Reihen den Spitzenwert einnimmt und fast doppelt so häufig vertreten ist wie in den anderen Jahrgangsstufen. In Jahrgangsstufe zehn hingegen erhält der Wert Solidarität im Vergleich mit den anderen Jahrgangsstufen die wenigsten Benennungen mit *außerordentlich wichtig*.



4.2.2.3 Ehrlichkeit



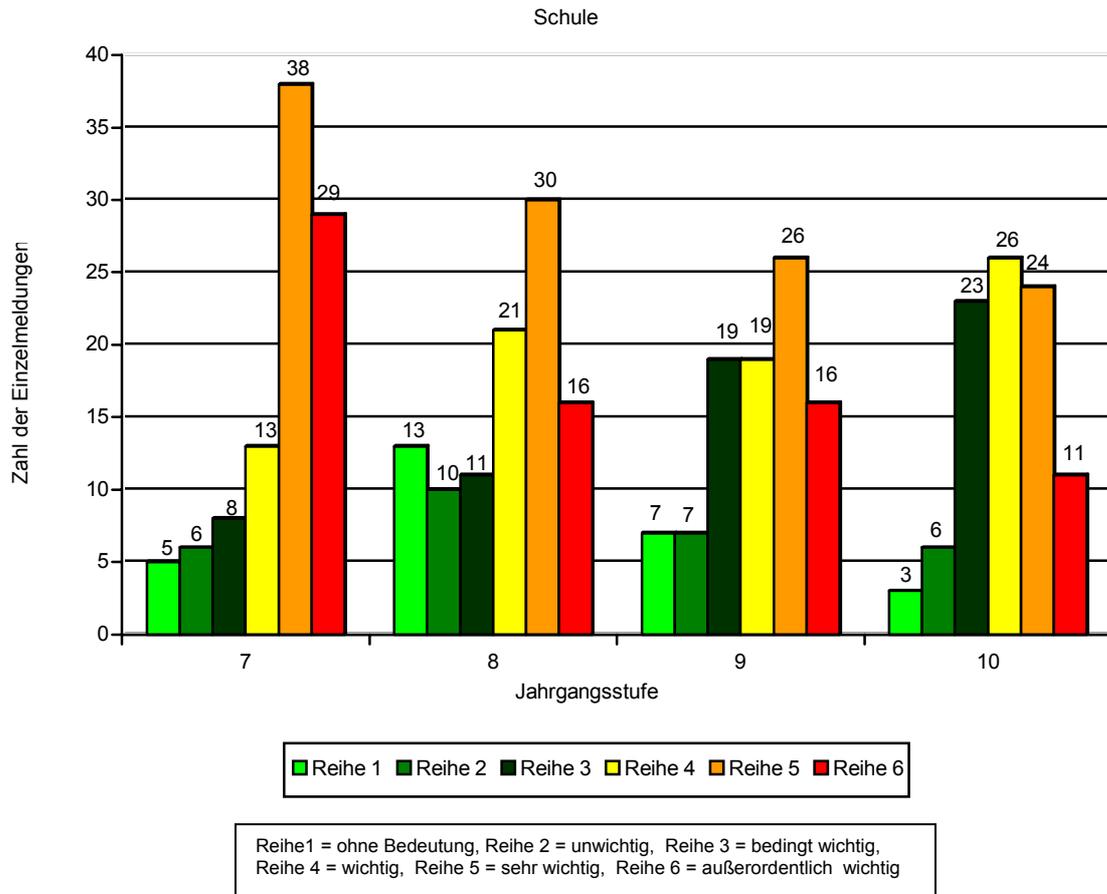
Bezüglich des Wertes *Ehrlichkeit* nimmt die höchste Stufe *außerordentlich wichtig* vor allem in den Jahrgangsstufen sieben bis neun ganz deutlich eine herausragende Position ein. Die erkennbar relativierte Beurteilung in Jahrgangsstufe zehn in Form einer nahezu gleichmäßigen Verteilung auf die beiden Bereiche *sehr wichtig* und *außerordentlich wichtig* zeigt, dass Erfahrungen aus dem Lebensalltag offensichtlich nicht ohne Auswirkungen auf die Grundhaltung der jungen Menschen bleiben.

Wenn Heranwachsende nämlich feststellen, dass 'Ehrlichkeit' im Lebensalltag der Erwachsenenwelt nicht immer ganz ernst genommen wird, verliert dieser Wert in der Konsequenz auch bei Jugendlichen an Bedeutung. Vermeintlich legale, da offensichtlich überall gängige Verhaltensweisen sollten hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Jugendlichen nicht unterschätzt werden. So wird beispielsweise beim Kauf von Fahr- oder Eintrittskarten der Kinder gerne einmal die Altersangabe nach unten „korrigiert“ um ein paar Euro zu sparen. Die Folge ist eine Adaption der Jugend an das Erwachsenenverhalten. Der Grad der Adaption ist dabei abhängig von der Größe des Blickwinkels des einzelnen Jugendlichen in die organisatorischen und strukturellen Zusammenhänge unserer Gesellschaft. Da die Jugendlichen in der zehnten Jahrgangsstufe schon sehr weit an die Erwachsenenwelt herangeführt sind, werden sie auch die dort üblichen Verhaltensmuster zu einem großen Teil übernehmen.

### 4.2.3 Institutionelle Werte

#### 4.2.3.1 Schule

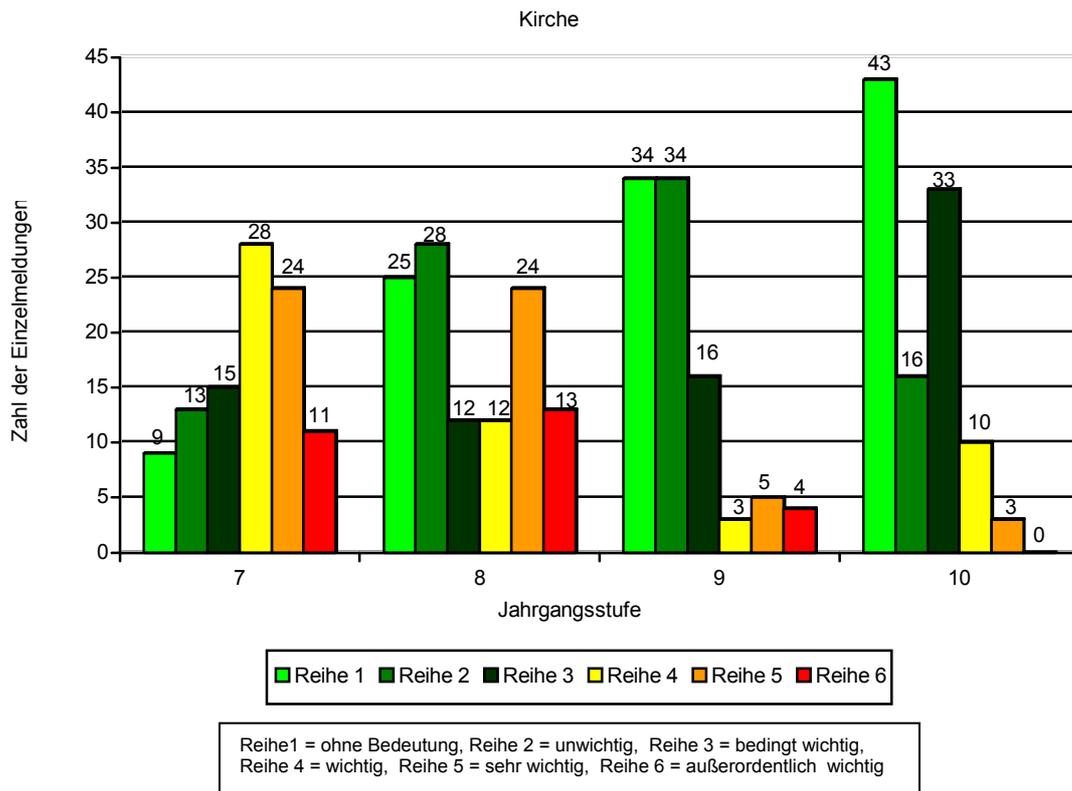
Deutlich werden hier beim Vergleich der einzelnen Jahrgangsstufen vor allem die gehäuften Meldungen bei den Reihen *sehr wichtig* und *außerordentlich wichtig* in Jahrgangsstufe sieben. Diese besondere Wertschätzung von Schule muss in Zusammenhang gesehen werden mit den Auswirkungen des Motivationsschubs aufgrund des kurz vorher vollzogenen Schulwechsels. Während diese Reihe zahlenmäßig von Klasse sieben nach zehn abnimmt, steigen die Einzelmeldungen in Reihe 3 *bedingt wichtig* kontinuierlich an. Damit relativiert sich die Bedeutung der Schule im Verlaufe der vier Jahrgangsstufen zu einem durchaus wichtigen, aber nicht absolut vorrangigen Wert.



#### 4.2.3.2 Kirche

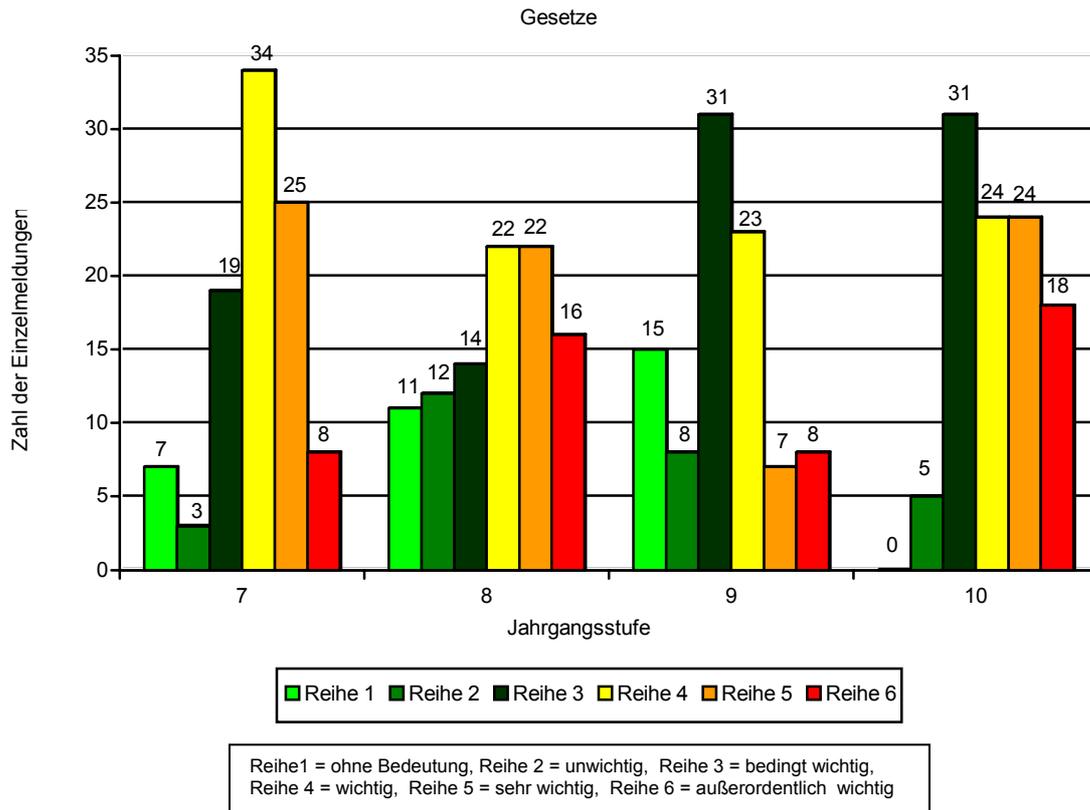
Die Institution Kirche erhält in allen Jahrgangsstufen vergleichsweise viele negative Meldungen in den ersten drei Bewertungsbereichen *ohne Bedeutung*, *unwichtig* und *bedingt wichtig*. Damit bekunden die Heranwachsenden gegenüber dieser Instanz unmissverständlich Skepsis und Ablehnung, was nicht zuletzt auf eine nur bedingt jugendgemäße Glaubensvermittlung in den Schulgottesdiensten zurückzuführen ist. Während in der 7. und 8. Jahrgangsstufe noch etwa Gleichstand zwischen den drei ersten „eher weniger wichtigen“ und den drei letzten „eher wichtigen“ Bereichen besteht, distanzieren sich die befragten Jugendlichen mit zunehmender Selbständigkeit in der 9. und vor allem in der 10. Jahrgangsstufe offensichtlich immer mehr von klerikalen Traditionen.

Die Kirche als Vermittlungsinstanz für Werthaltungen nimmt damit gerade in der Entwicklungsphase der Pubertät nur eine untergeordnete Rolle ein, so dass es inzwischen auch für die Lehrer sehr schwierig geworden ist, mit den Jugendlichen im Unterricht über Gott und die eigenen Wertorientierungen zu diskutieren (vgl. ORTNER 1999, S.74).



#### 4.2.3.3 Gesetze

Deutlich wird am nachfolgenden Diagramm, dass Regeln und Gesetze für junge Menschen keine uneingeschränkten Tabus darstellen, sondern durchaus in Frage gestellt werden bzw. deren Einhaltung nicht bei allen Befragten zu den vorrangigsten Werten zählt. Dies ließe sich durch zahlreiche Erfahrungsberichte von Lehrkräften aus dem Schulalltag facettenreich belegen. Deutlich wird aber auch, dass junge Menschen Regeln und Gesetze suchen, fordern und akzeptieren. Die Zahl der Einzelmeldungen in den Bereichen *wichtig*, *sehr wichtig* und *außerordentlich wichtig* ist in allen vier befragten Jahrgangsstufen erkennbar hoch. Vor allem in der 10. Jahrgangsstufe ist festzustellen, dass keine einzige Meldung für *ohne Bedeutung* abgegeben wurde und auch die Wahlmöglichkeit *unwichtig* nur fünf Nennungen erhielt. Auf die Optionen *bedingt wichtig*, *wichtig*, *sehr wichtig* und *außer-ordentlich wichtig* entfielen dagegen insgesamt 97 Nennungen.



## 4.3 Nicht-sittliche Werte

### 4.3.1 Materielle Werte

#### 4.3.1.1 Geld

Die Tatsache, dass gerade junge Menschen dem Wert des Geldes in unserer an Kaufkraft und Konsum orientierten Gesellschaft große Bedeutung zukommen lassen, beinhaltet keine neue Erkenntnis, denn „die Konsumjugend hatte noch nie so viel Geld (und Zeit) zur Verfügung wie in dieser Generation“ (ENGFER 1999, S. 37). Demnach überrascht es auch nicht, dass materielle Werte häufig in Verbindung stehen mit Attraktivität und gutem Aussehen. In der 13. Shell Jugendstudie 2000 finden sich deshalb auch diese beiden Wertekriterien nebeneinander als Items der Skala „Attraktivität“ (FRITZSCHE 2000, S. 101):

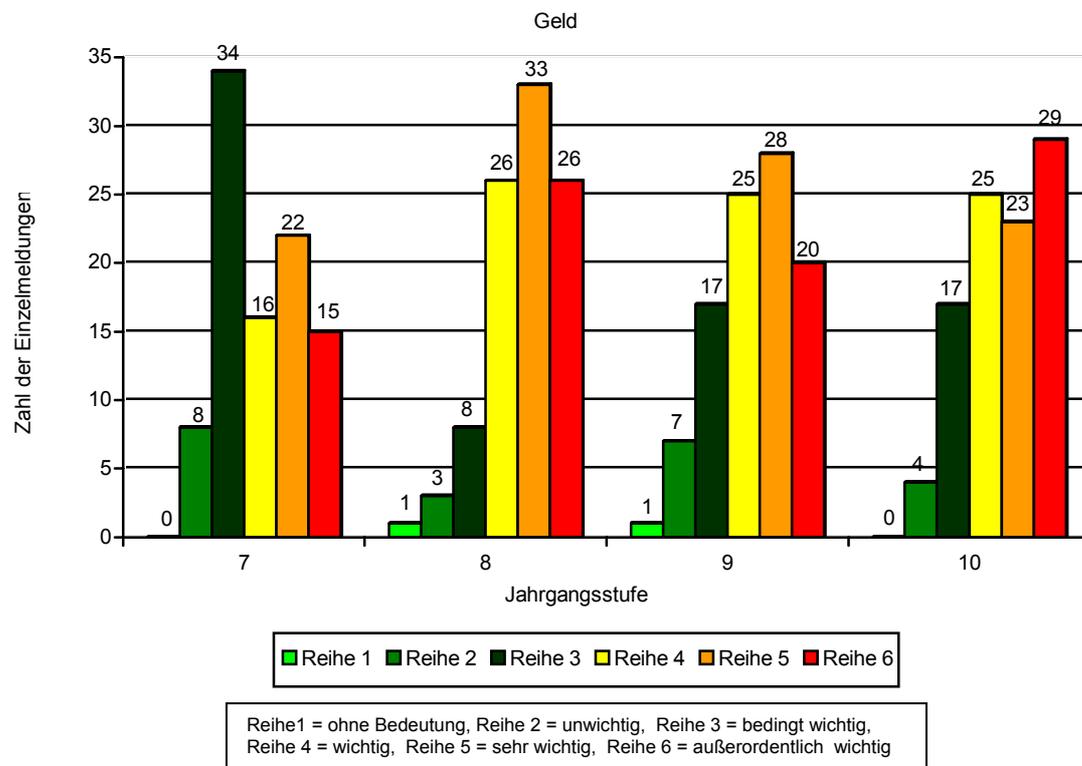
- \* auch in 20 oder 30 Jahren noch gut aussehen
- \* sich auch mit 30 oder 40 Jahren noch jugendlich anziehen können
- \* viel Geld auf der hohen Kante haben
- \* in seinem Leben einmal viel Geld verdienen

- \* vor allem Spaß haben und viel erleben
- \* das eigene Äußere

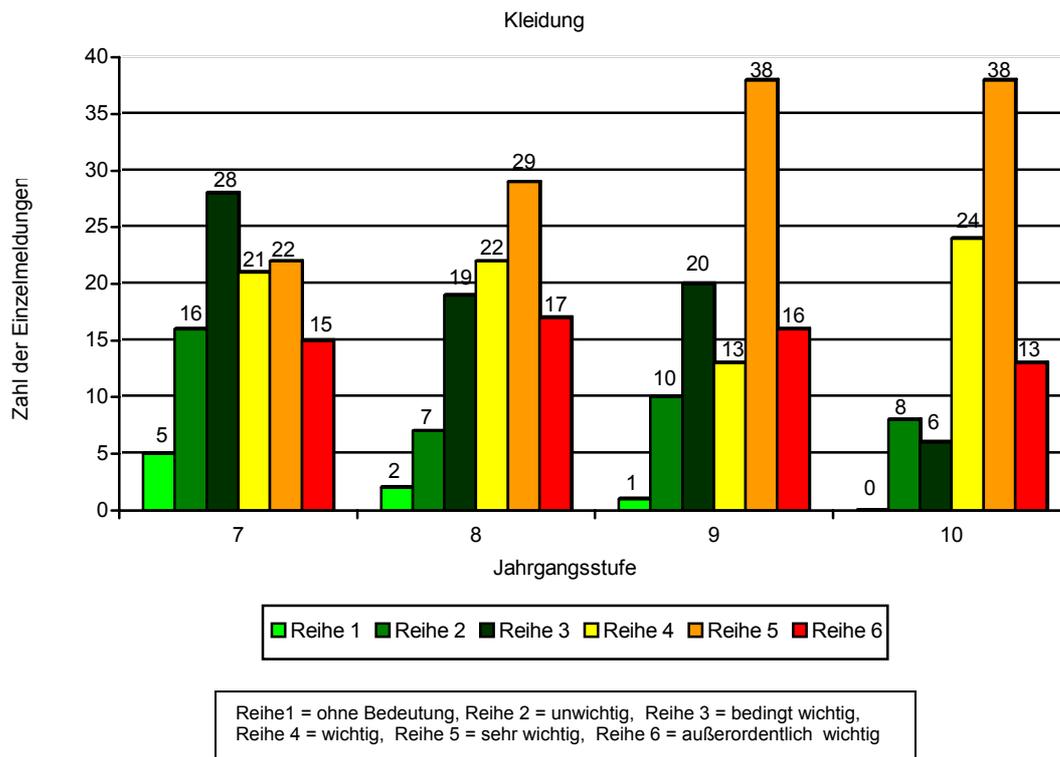
Die Vorstellung, sich mit Geld Freiräume zu erschließen und die eigenen Gestaltungsräume zu erweitern (vgl. ebd.), wird besonders den älteren Jugendlichen zunehmend bewusst, denn so erklärt sich auch die durchweg hohe Zahl der Einzelmeldungen in den Reihen *wichtig*, *sehr wichtig* und *außerordentlich wichtig* in den Jahrgangsstufen acht bis zehn. Eine nicht unwesentliche Rolle spielen hierbei auch die mit zunehmendem Alter wachsende Kaufkraft und die Geschäftsfähigkeit der jungen Leute.

Die in Jahrgangsstufe sieben zahlreichen Meldungen bei *bedingt wichtig* stehen sicherlich in Verbindung damit, dass in dieser Altersgruppe noch vergleichsweise viele Schülerinnen und Schüler finanziell vorrangig von ihren Eltern „verwaltet“ werden.

Erst die sich im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung zusammen mit einem zunehmenden finanziellen Autonomiebestreben entwickelnde materielle Orientierung sowie die höhere Wertschätzung des Geldes zeigen, dass bei Jugendlichen „Konsumorientierung (...) zweifellos eine Wertorientierung“ (ENGFER 1999, S.38) ist.



## 4.3.1.2 Kleidung



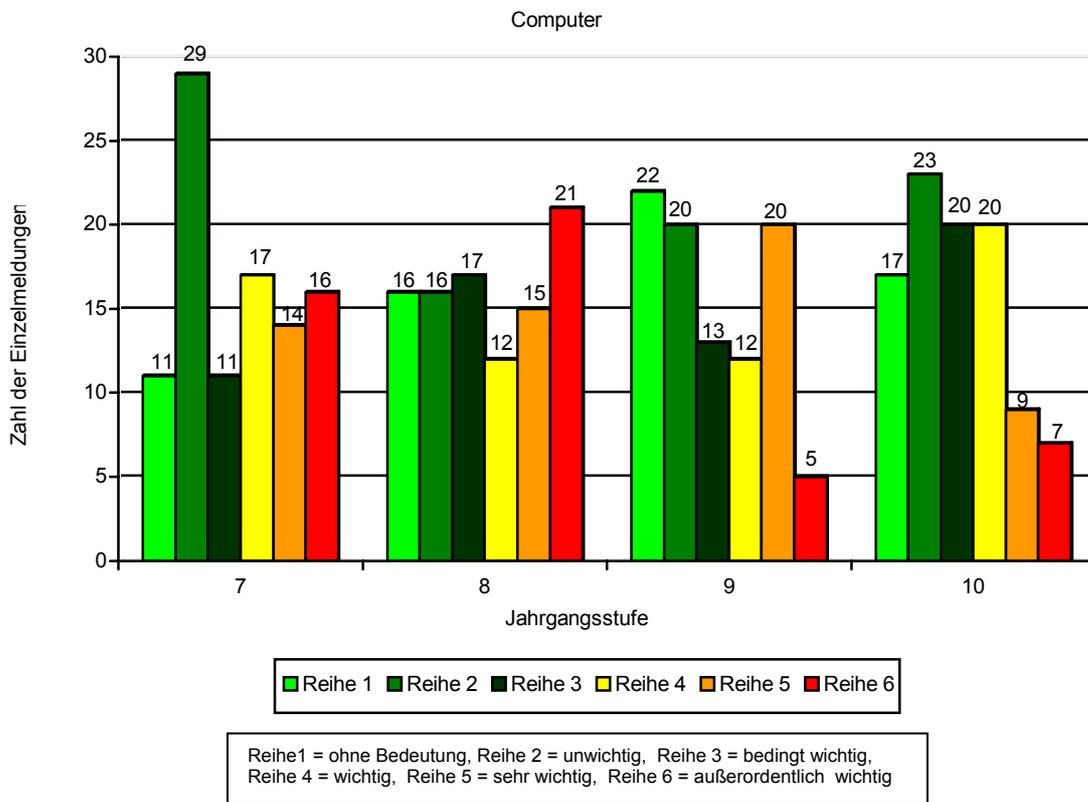
Eine ähnliche Verteilung der Einzelmeldungen, wie sie bei dem Wert des Geldes erfolgte, wird auch bei der Wertschätzung ersichtlich, die Jugendliche mit ihrem äußeren Erscheinungsbild verbinden. „Design und Produktimage werden zur Hauptsache, Nützlichkeit und Funktionalität zum Accessoire“ (SCHULZE 1995, S. 13). Mit dieser Einschätzung wird zum Ausdruck gebracht, wie stark der Attraktivitätsanspruch des Individuums ausgeprägt ist, für sich selbst und für andere angenehm zu sein (vgl. FRITZSCHE 2000, S. 101).

Da besonders die Kleidung für sehr viele Heranwachsende eine ganz wichtige Außenwirkung hat, indem sie eine vom sozialen Umfeld wahrnehmbare Umsetzungsmöglichkeit von materiellem Wohlstand sein kann, ist dieser Wert auch durchaus vergleichbar mit dem materiellen Basiswert *Geld*. Insgesamt zeigt sich auch bei diesem materiellen Wert eine Diagrammstruktur, die von Jahrgangsstufe sieben bis zehn eine allmähliche Bedeutungszunahme erkennen lässt.

## 4.3.1.3 Computer

Sicherlich diskutierbar ist die Zuordnung des Computers zu der Gruppe der materiellen Werte, da dieser neben der schulischen Nutzung sowohl im Erlebnisbereich als auch im Freizeitverhalten der Jugendlichen einen teilweise breiten Raum einnimmt.

Nicht sehr aussagekräftig fallen deshalb auch die Werthaltungen aus, die mit dem Computer in Verbindung gebracht werden, da das Diagramm mit Ausnahme der von Jahrgangsstufe 8 bis 10 abnehmenden Meldungen für *sehr wichtig* und *außerordentlich wichtig* eine weitgehend gleichmäßige Verteilung auf die anderen Bewertungsmöglichkeiten aufzeigt.



Der Blick auf eine Befragung auf breiterer Basis, durchgeführt im Juli 1999 mit rund 4000 Schülerinnen und Schülern einer repräsentativen Auswahl von Haupt-, Realschulen und Gymnasien in Bayern in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9, bringt allerdings weitere Transparenz: In den Fragebögen gaben 20% der Hauptschüler an, sich nie mit dem Computer zu beschäftigen, gegenüber 8% der Realschüler und 13% der Gymnasiasten. Auch geschlechterspezifische Unterschiede werden feststellbar, wenn es um die Einstellung der Schüler im Sinne emotionaler Nähe oder Distanz zum Computer geht: Rund doppelt so viele Schülerinnen (49%) wie Schüler (27%) standen dem Medium zumindest skeptisch gegenüber bei der Frage, ob sie den Computer uneingeschränkt als Arbeitsmittel und Spielgerät akzeptieren. Erwartungsgemäß ähnlich war die Relation bei der Frage nach einer grundlegenden Abneigung gegen Computer: 11% der Schüler und 18% der Schülerinnen wollten demnach den Computer weder als Arbeitsmittel noch zur Unterhaltung nutzen (vgl. BOFINGER 2000, S. 158 f.).

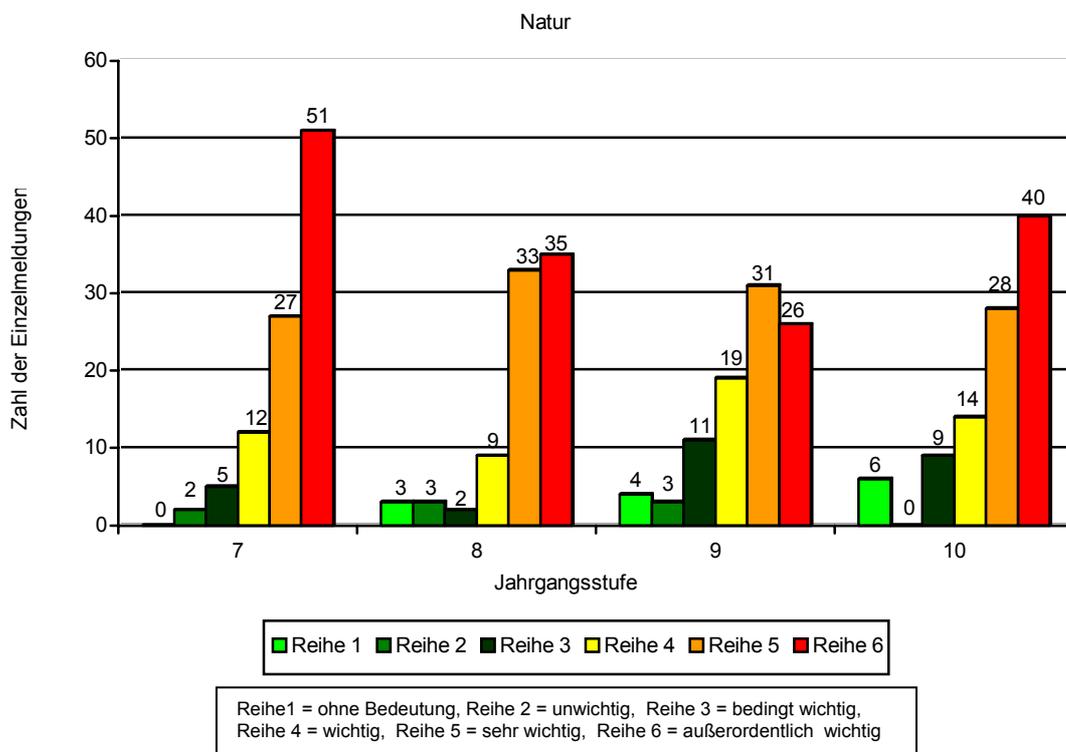
Dass derartige Feststellungen zum Computerverhalten Jugendlicher nicht nur im Bundesland Bayern zu finden sind, deutet das Befragungsergebnis von 101 Schülern einer Sekundarschule in Sachsen-Anhalt an. Die Auswertung entsprechender Fragebögen ergab, dass

„entgegen häufig kolportierter Annahmen (...) der Computer in der Freizeit der neuen Generation der Computerkids keine dominante Rolle“ (WAGNER 1997, S. 23) spielt. Außerdem wurden auch im Rahmen dieser Erhebung signifikante Unterschiede zwischen den Angaben von Mädchen und Jungen dahingehend deutlich, dass „Mädchen weniger spielen und fast nicht programmieren“ (ebd., S. 25).

## 4.3.2 Erlebniswerte

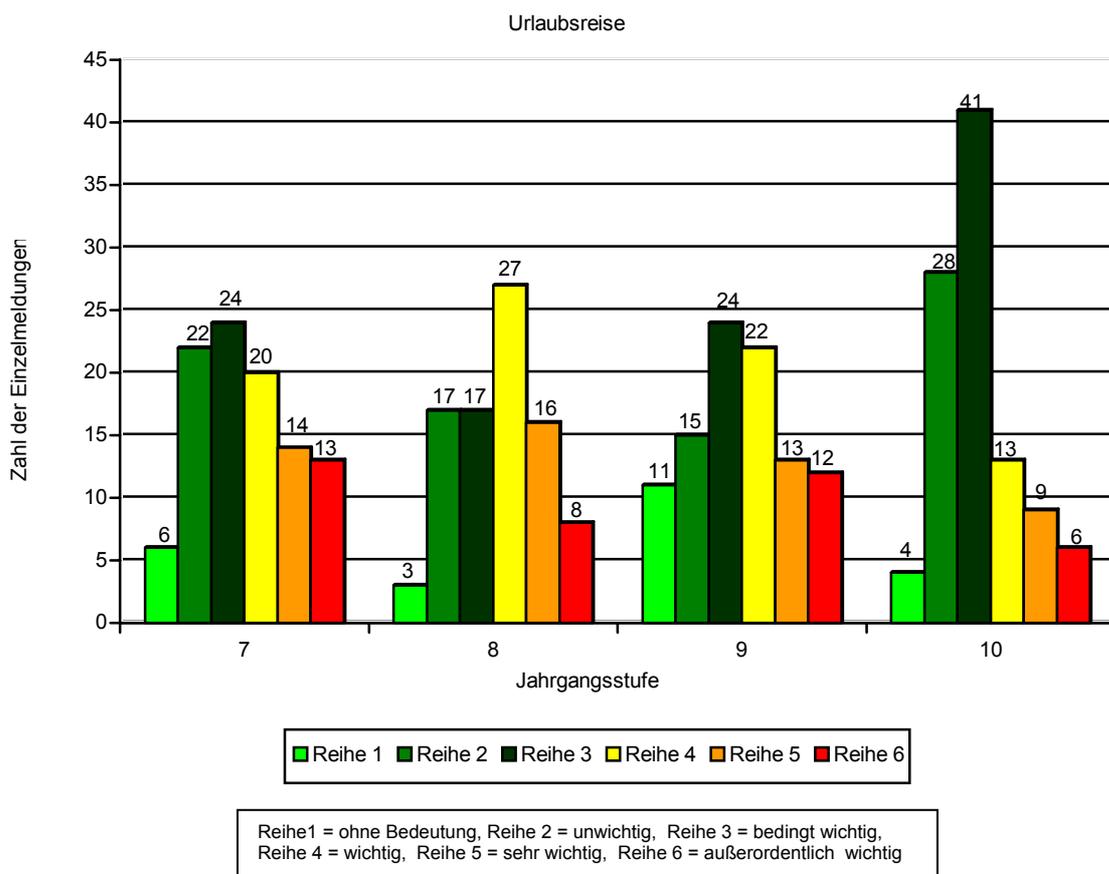
### 4.3.2.1 Natur

Ganz deutlich wird an Hand des nachfolgenden Diagramms, dass junge Menschen mehrheitlich eine ausgeprägte Sensibilität für die enorme Bedeutung der Natur haben. Dies dokumentieren die für alle Jahrgangsstufen durchweg hohen Zahlenwerte in den jeweils drei letzten Reihen mit der Tendenz zu „eher wichtig“. Gering hingegen die Nennungen in den ersten 3 Reihen mit der Tendenz eher „weniger wichtig“ in allen vier Jahrgangsstufen.



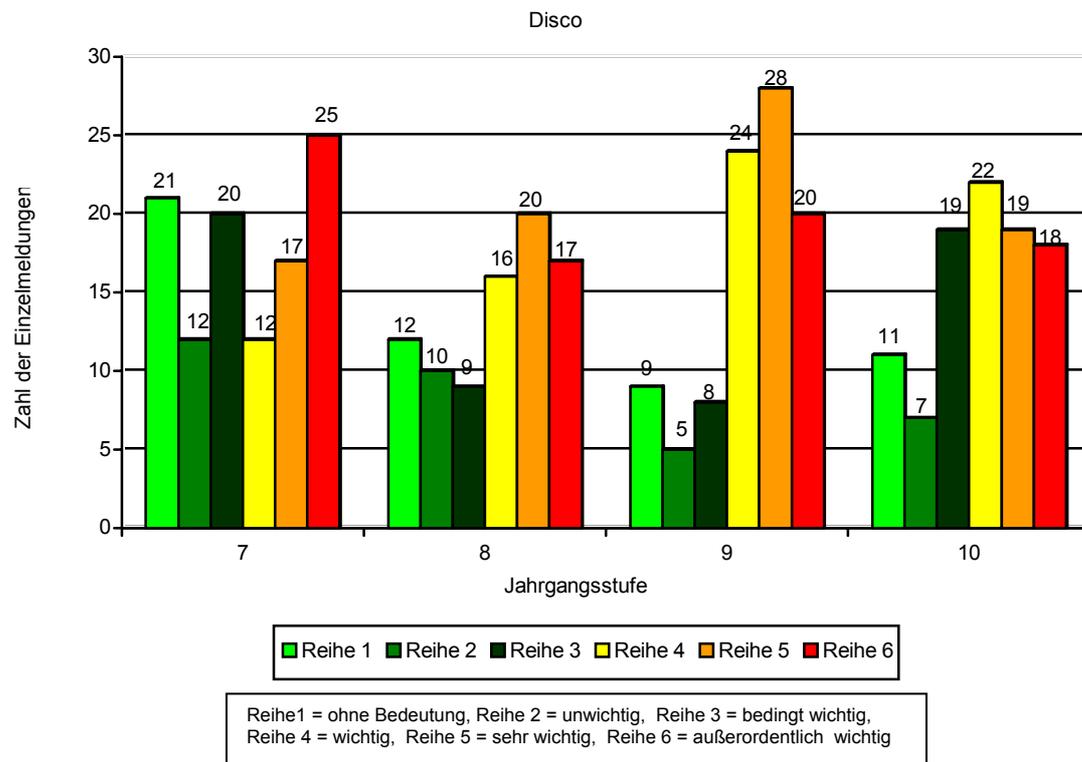
## 4.3.2.2 Urlaubsreisen

In den Jahrgangsstufen sieben bis neun erkennt man ein ausgewogenes, fast symmetrisches Zahlenverhältnis zwischen den drei ersten Reihen mit der Tendenz „eher unwichtig“ und den letzten drei Reihen mit der Tendenz „eher wichtig“. Eine abweichende Zahlenverteilung zeigt sich allerdings in Jahrgangsstufe zehn. Hier erhält die Urlaubsreise von der Mehrzahl der Jugendlichen eine weniger hohe Wertschätzung.



## 4.3.2.3 Disco

Im Vergleich zu vielen anderen Werten zeigt sich beim Wert, den Jugendliche mit der *Disco* in Verbindung bringen, eine auffallend hohe Anzahl Meldungen in den Bereichen *ohne Bedeutung*, *unwichtig* und *bedingt wichtig*. Dies erscheint durchaus plausibel, da es sich bei der *Disco* um einen vom individuellen Interesse abhängigen Wert handelt, der sicherlich viele, aber eben nicht alle Jugendlichen gleichermaßen anspricht.

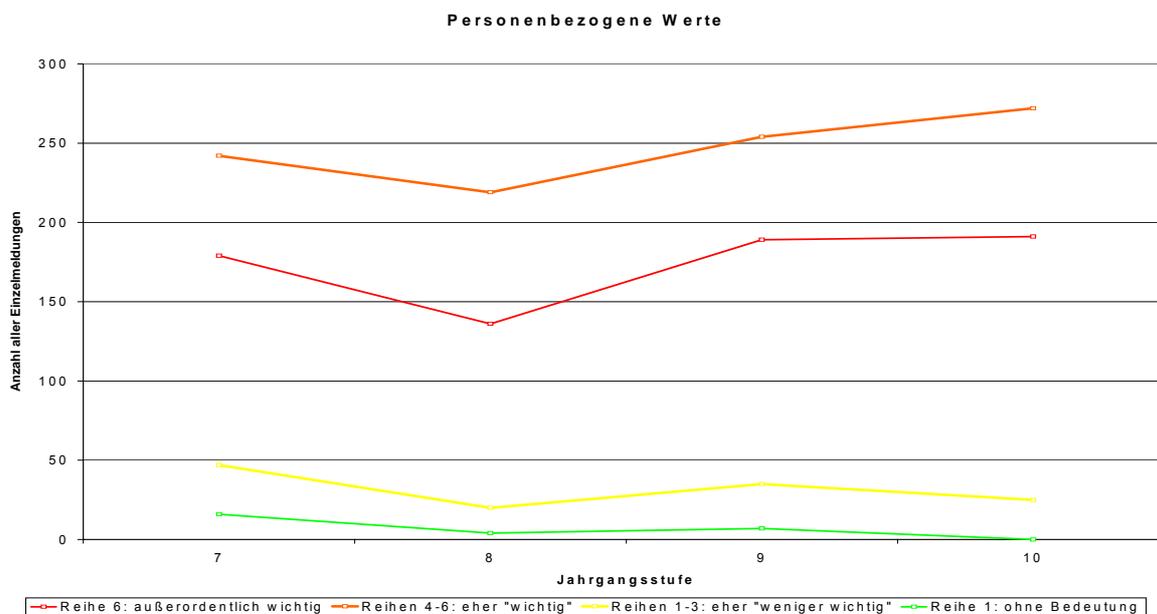


#### 4.4 Synoptischer Wertevergleich

Da jede Untersuchungsmethode immer auch deren Ergebnisse beeinflusst, sollen die bisher aufgezeigten Einzelwertuntersuchungen der 286 Schüler/innen der Maria-Ward-Schulstiftung in Neuhaus noch einmal in einem die Einzelwerte übergreifenden Vergleich dargestellt werden. An Hand von „Werte-Bündelungen“ soll ermittelt werden, ob und ggf. in welchem Ausmaß es nachweisbare Korrelationen zwischen den ausgewählten Einzelwerten gibt. Um die Einzelbewertungen in einem größeren Zahlenspiegel vergleichen zu können, werden jeweils vier Auswertungen durch Linien-Diagramme grafisch dokumentiert. Dabei handelt es sich um zweimal zwei Zahlenpaare, die in Korrelation gesetzt werden. Dies sind einmal die jeweils extremen Bewertungen, also die Reihen 1 *ohne Bedeutung* und die Reihen 6 *außerordentlich wichtig*. Daneben finden sich grafisch dargestellt zwei gebündelte Sammelergebnisse aus den jeweils ersten drei Reihen mit der Tendenz *eher weniger wichtig* sowie den letzten drei Reihen mit der Tendenz *eher wichtig*.

### 4.4.1 Die personenbezogenen Werte

Auf den ersten Blick handelt es sich bei den drei Werten *Ich-Wert*, *Freundschaft* und *Liebe*, die hier unter den personenbezogenen Werten zusammengefasst werden, um zwei perspektivisch unterschiedliche Strukturen von Werten. Auf der einen Seite ist dies der *Ich-Wert*, der vorrangig auf die eigene Person Bezug nimmt und damit nicht adressatenbezogen ist. Auf der anderen Seite sind dies die Werte der *Freundschaft* und der *Liebe*, die grundsätzlich adressatenbezogen sind, da sie, um als Wert definiert zu werden, eine oder auch mehrere andere Personen einbeziehen. Trotz dieser Unterschiedlichkeit erscheint es angebracht und sogar außerordentlich wichtig, diese beiden Wertestrukturen an dieser Stelle zusammenfassend zu betrachten. Denn folgt man den Ausführungen Hartmanns zu seiner Wertetafel, so ist festzustellen, dass der Grad der eigenen Ich-Stabilität und damit auch die Bedeutung des Ich-Wertes in Zusammenhang steht mit der Fähigkeit kommunikative oder auch empathische Kompetenzen zu entwickeln. Diese sind für den Einzelnen unabdingbar, um Freundschaft und/oder Liebe überhaupt als Werte erfahren zu können. Mit kurzem Vorgriff auf die folgenden fachdidaktischen Überlegungen bedeutet dies: Nur wenn der Jugendliche darauf vorbereitet ist, sein eigenes Ich reflektorisch in literarische Rezeptions- oder Produktionsprozesse einzubringen, sind im Unterricht und darüber hinaus für den jungen Menschen Gewinn bringende literaturdidaktische Vorgehensweisen an Hand von adressatenbezogenen Werten wie *Freundschaft* und *Liebe* möglich.



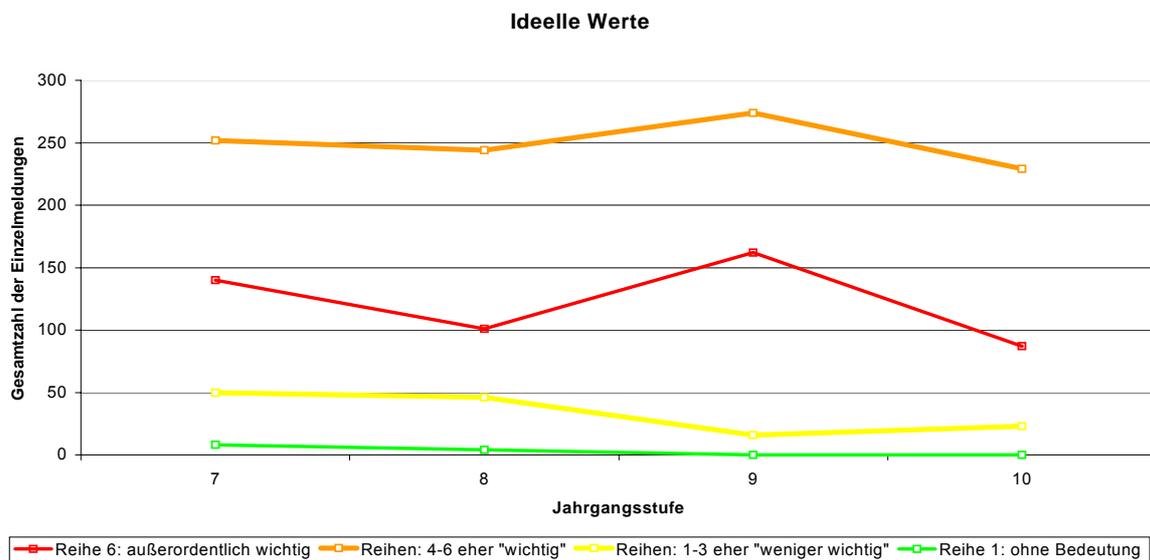
*Ich-Wert*, *Freundschaft* und *Liebe* verdeutlichen in der Zusammenfassung durchweg sehr hohe Zahlenwerte sowohl in der Bündelung der Reihen 4 bis 6 mit der Tendenz eher

„wichtig“ als auch bei der absoluten Spitzenbewertung durch die Reihe 6 *außerordentlich wichtig*. Damit wird deutlich, dass für die Jugendlichen Werte wie *Liebe*, aber vor allem *Freundschaft* ganz außerordentlich wichtig sind und das ohne nennenswerte Einschränkung in allen vier befragten Jahrgangsstufen.

#### 4.4.2 Die ideellen Werte

Eine Gemeinsamkeit der untersuchten ideellen Werte besteht darin, dass sich die deutliche Mehrzahl der Einzelwerte vorrangig in den drei letzten Reihen mit der Tendenz eher „wichtig“ sammelt, wobei die herausragenden Spitzenwerte der Reihe 6 vor allem beim Wert der *Ehrlichkeit* in den Jahrgangsstufen sieben bis neun zu finden sind. In Anlehnung an die Ergebnisse der Shell-Studie 2000 erlaubt diese Verteilung die allgemeine Schlussfolgerung , dass ideelle Werte grundsätzlich bedeutsam für die Heranwachsenden sind.<sup>89</sup>

Setzt man den hier verwendeten Wertebegriff der *Toleranz* gleich mit der Wertekategorie der „sittlichen Grundwerte“ im Sinne von Nicolai Hartmann<sup>90</sup> und verfährt ebenso mit den Wertebegriffen *Ehrlichkeit* und *Solidarität* als „Werte der menschlichen Nähe“, so lassen sich diese - aktualisiert auf das Verständnis des 21. Jahrhunderts - als Werte der *Menschlichkeit* zusammenfassen. Und Menschlichkeit ist für die heutige Jugend offensichtlich ein bedeutender Wert, denn er rangiert auf der Skala der für junge Menschen wichtigen Werte an zweiter Stelle.<sup>91</sup>

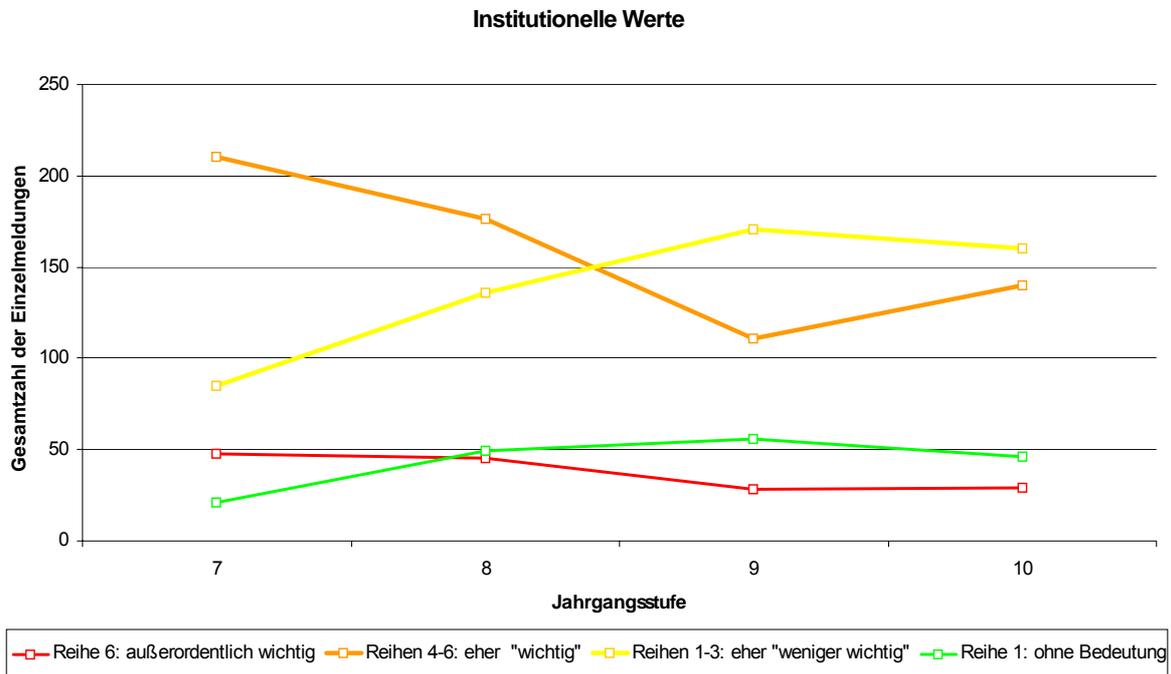


<sup>89</sup> Vgl.: [http://www.infoquelle.de/Management/Markt.../Shell\\_Studie.cf](http://www.infoquelle.de/Management/Markt.../Shell_Studie.cf) 20.03.02

<sup>90</sup> Vgl. dazu die Kapitel 2.1.2.2 und 2.1.2.4

<sup>91</sup> Vgl.: [http://www.infoquelle.de/Management/Markt.../Shell\\_Studie.cf](http://www.infoquelle.de/Management/Markt.../Shell_Studie.cf) 20.03.02

## 4.4.3 Institutionelle Werte



Die hier zusammengefassten institutionellen Werte nehmen mit der *Schule*, der *Kirche* und dem abstrakten Begriff der *Gesetze* exemplarisch drei bedeutsame Bereiche aus dem Sozialisations- und Enkulturationsfeld der Heranwachsenden auf. Auffallend an diesem „bündelnden“ Diagramm ist, dass bei den hier zusammengefassten Werten vor allem die Ausschließlichkeitsbewertungen, also die Reihe 1 (ohne Bedeutung) und die Reihe 6 (außerordentlich wichtig) in einer ähnlich geringen Größenordnung auftreten und ab der 8. Jahrgangsstufe die institutionelle Bindungsbereitschaft abnimmt, was sowohl an Hand der Ausschließlichkeitsbewertungen, aber noch deutlicher durch die Mittelbereichsbewertungen (Reihen 1-3 und Reihen 4-6) ersichtlich wird. Auch diese Feststellung findet ihre Erklärung in den Befragungsergebnissen, die im Rahmen der Shell-Studie 2000 gewonnen werden konnten. Diesen zu Folge nimmt das Autonomiestreben der Jugendlichen einen ganz besonderen Stellenwert ein, d.h. für junge Menschen wird es immer wichtiger in Eigenregie zu handeln und selbstständig eigene Ideen zu entwickeln und auch umzusetzen, denn „es orientiert die gesamte demokratische Grunderziehung auf Selbstkontrolle anstelle internalisierter Fremdkontrolle“ (FRITZSCHE 2000, S. 116).<sup>92</sup>

<sup>92</sup> Vgl. Auch die Info-Quelle zur Shell-Studie 2000 im Internet:  
[http://www.infoquelle.de/Management/Markt.../Shell\\_Studie.cf](http://www.infoquelle.de/Management/Markt.../Shell_Studie.cf) 20.03.02

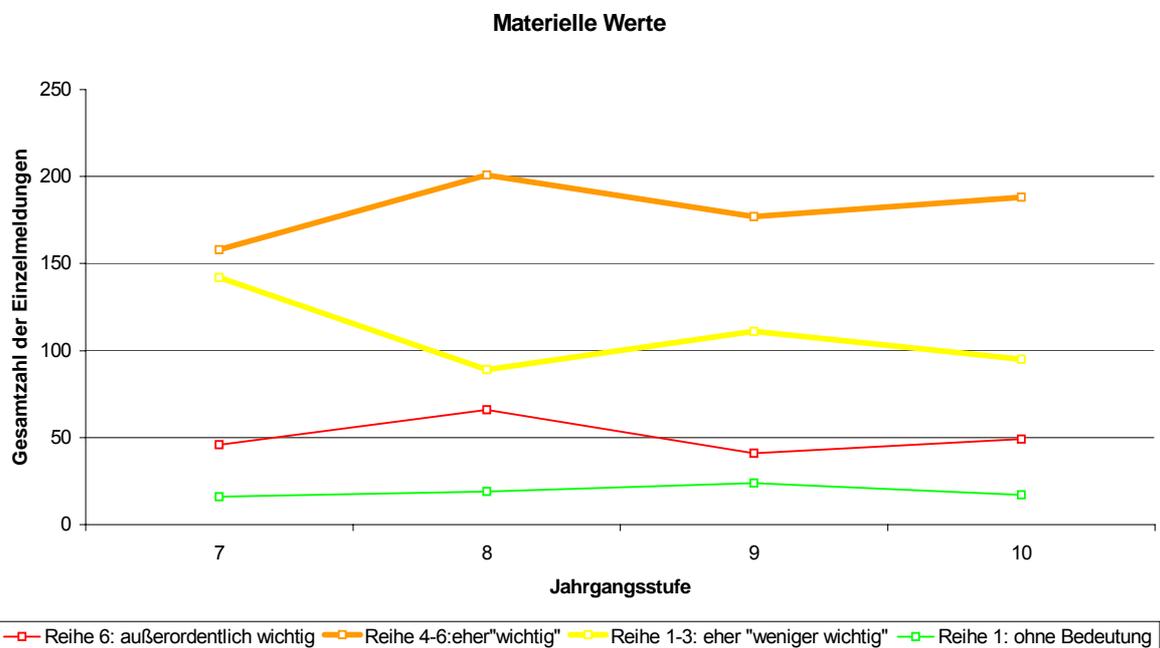
Mit diesem Hintergrund wird verständlich, dass Schule, Kirche und Gesetze für die Heranwachsenden besondere „Reibungsflächen“ darstellen, da Autonomiebestreben auf der einen Seite und stark von hierarchischen Strukturen geprägte und institutionalisierte Instanzen auf der anderen Seite jede Menge Spannungspotenzial schaffen.

#### 4.4.4 Die materiellen Werte

Sowohl bei den materiellen Werten als auch bei den abschließend dargestellten Erlebniswerten handelt es sich vorrangig um egozentrisch geprägte Wertkategorien, die sich von denen des „Allozentrismus“ (KLEITER 1999, S. 88) unterscheiden.

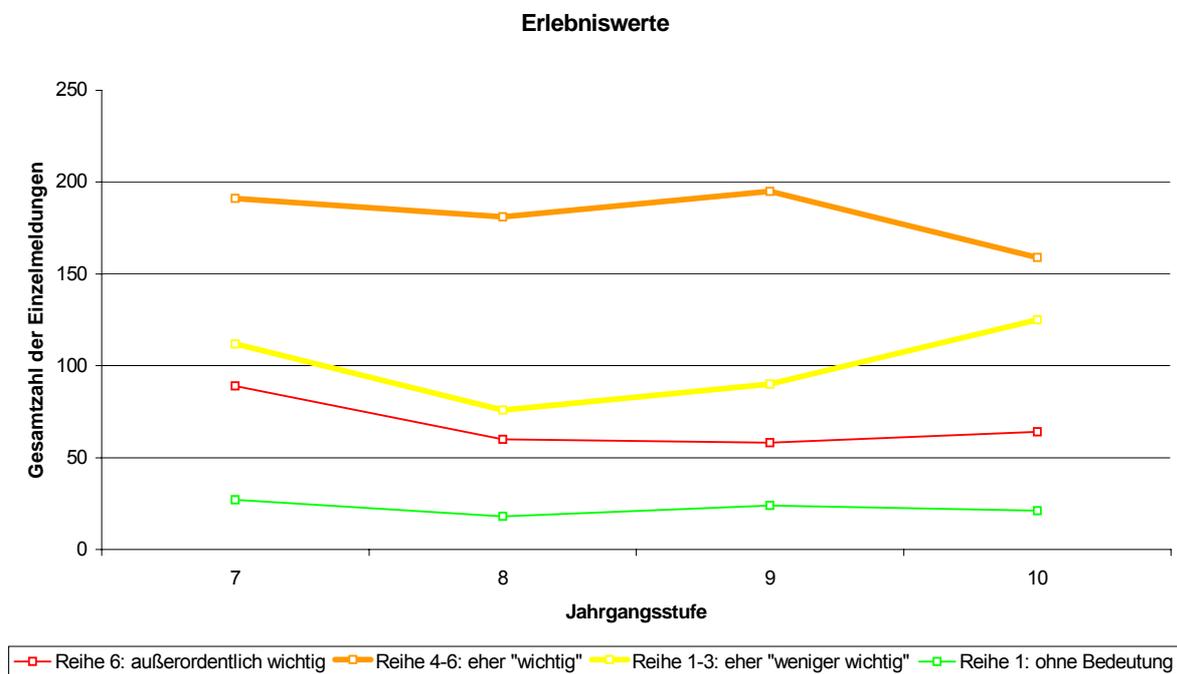
Während Allozentrismus sich dadurch auszeichnet, dass sich eine Person mit ihren eigenen Interessen und Zielen zugunsten der Ziele anderer ganz oder teilweise zurücknimmt (vgl. ebd., S. 133), ist der Egozentrismus als Gegenpol durch eine mehr oder weniger starke „Selbst-Sicht“ (ebd.) bestimmt.

Zum Egozentrismus, der durch Ichbezogenheit und Nichtbeachtung der Ziele anderer gekennzeichnet ist, gehören u. a. Werthaltungen wie *Hedonismus*, *Leistung*, *Macht*, *Spaß haben*, *Freude und Lust empfinden*, *Einfluss haben*, *Erfolg haben*, *soziale Macht haben*, *soziale Anerkennung bekommen*, *Autorität besitzen*, *Wohlstand haben* (vgl. ebd. S. 88).



Gebündelt finden sich hier *Geld*, *Kleidung* und *Computer* als exemplarische Vertreter der materiellen Wertträger bei Jugendlichen. Das Diagramm veranschaulicht, dass die Ausschließlichkeitsbewertungen insgesamt ziemlich konstant über alle vier Jahrgangsstufen verlaufen, wobei die Bewertung der Reihe 6 „außerordentlich wichtig“ durchwegs die Bewertung der Reihe 1 „ohne Bedeutung“ überlagert. Die ab der 8. Jahrgangsstufe nahezu konstant hohe Mittelbereichsbewertung der Reihen 4-6 hebt die insgesamt hohe materielle Orientierung der Jugendlichen noch hervor.

#### 4.4.5 Die Erlebniswerte



Deutlich wird die ab der 10. Jahrgangsstufe insgesamt ausgeglichene Einstellung der Jugendlichen zu den exemplarisch herangezogenen Erlebniswertträgern *Natur*, *Urlaubsreisen* und *Disco*. Den ab der 8. Jahrgangsstufe auffallend linear und auch parallel verlaufenden Linien zu den Ausschließlichkeitsbewertungen der Reihe 1 (ohne Bedeutung) und Reihe 6 (außerordentlich wichtig) entspricht die besonders ab Jahrgangsstufe neun sich abzeichnende Annäherung der Mittelbereichsbewertungen.

## 5. Was kann der Literaturunterricht zur Vermittlung und Reflexion von Werten beitragen?

### 5.1 Literaturdidaktische Positionen und Strömungen

Position und Funktion von Literatur im Schulalltag hängen zunächst von dem Verständnis des Literaturbegriffes ab. Ausschlaggebend für einen effektiven Literaturunterricht in der Praxis ist, welchen Zugang der Lehrer selbst zum literarischen Werk hat. Sieht er den Text als autonomes Kunstwerk, als ästhetisches Gebilde oder als funktionalen Ausgangspunkt zur Realitätsbegegnung für die Schüler?

Zudem stellt sich die Frage, inwieweit mit Literatur Wirklichkeit realisiert wird oder ob man mit ihr Texte aller Arten, Gattungen und Formen meint oder ihr eine gesellschaftsbezogene, politische Relevanz nachsagt. Weiterhin ist wichtig, wie die Schule als Institution betrachtet wird. Wird sie als gesellschaftlicher Frei- und Schonraum verstanden oder erkennt man ihr eine unmittelbar gesellschaftliche Funktion zu, und wenn ja, welche? (vgl. WALDMANN 1979, S. 328). Und welche Rolle spielt der Schüler? Ist er unbeschriebenes Blatt, das von den Funktionären der Erwachsenenwelt beschrieben werden muss oder ist er mündiges, politisch urteilsfähiges Mitglied der Gesellschaft?

Der Literaturunterricht hat also nicht erst seit heute eine entscheidende gegenwartsgestaltende und zukunftsweisende Aufgabe. Lesen lernen und Leseerziehung müssen gleichzeitig einsetzen und sollten nie aufhören (vgl. WEBER 1975, S. 60).

Der Literaturunterricht muss aber vor allem das Lesevergnügen der Schüler fördern, um so Ansatzmöglichkeiten für eine Wertevermittlung geben zu können. „Wer Literatur nicht gebraucht, dem scheint sie überflüssig und nutzlos. Wer sie nicht kennt, weil er sie nicht gebraucht, begreift ihre gesellschaftliche Funktion nicht. Indem er etwas nicht gebraucht, was Wert haben könnte, ist er ärmer, als er sein müsste, sei es selbst verschuldet, weil er gebotene Möglichkeiten nicht nutzt, sei es Schuld anderer, weil sie den Gebrauch entziehen oder versperren“ ( ebd., S. 58 f.).

Damit kommt dem Literaturunterricht die wichtige Aufgabe der „Erziehung zur Literatur“ (FRITZSCHE 1996, S. 100) zu, die sich in einem Wechselverhältnis ableiten lässt: Da, wie wir wissen, Literatur für eine sehr breit gefächerte Entwicklung der Jugendlichen Bedeutung hat (Erziehung durch Literatur), müssen die entsprechenden Voraussetzungen zu einem sinnvollen Gebrauch (Erziehung zur Literatur) geschaffen werden (vgl. ebd.). Wie sich diese Voraussetzungen seit dem Ende des 2. Weltkrieges entwickelt haben, soll im folgenden Überblick synoptisch dargestellt werden.

### 5.1.1 Die Jahre nach dem 2. Weltkrieg

Bei einem Blick zurück in die allgemeine Aufbauphase der Nachkriegsjahre stellt man trotz einer unterschiedlichen Intensität sich pluralistisch entwickelnder gesellschaftlicher Tendenzen zunächst keine wirklichen Neuerungen auf dem Bildungssektor und damit auch bei den Wertorientierungen fest.

Das durch den 2. Weltkrieg „hervorgerufene politische, wirtschaftliche, aber auch moralisch-ethische Chaos“ (BILLEN 1993, S. 4) macht verständlich, dass es den Menschen nach der Zerrüttung des diktatorischen Weltbildes zunächst an moralischen Orientierungshilfen fehlt. Der Rückgriff auf die Zeit vor dem Hitler-Regime erscheint wie eine Befreiung von der faschistischen Vergangenheit, die dadurch ihre Unmittelbarkeit verliert. Der Rückzug aus dem kollektiv-euphorischen Nationalismus in die religiös-bürgerliche Privatheit ist deshalb kein bewusster Fluchtreflex, sondern viel mehr ein massiver Verdrängungsprozess, um direkte Auseinandersetzungen zu vermeiden.

Da in der geistigen Not kein neues Weltbild entstehen kann, bedient man sich per restaurativem Rückgriff der Tradition. Werte und Werthaltungen, die das Individuum in der Gesellschaft betreffen, bleiben demnach bewusstes Tabuthema, da sie in der jüngeren Geschichte ein sehr sensibles und hoch explosives Thema darstellten. Die Nachwirkungen von Bücherverbrennungen, Emigrationen, Exilliteratur und anderen Pressionen sind ein noch unverdautes Vergangenheitserlebnis, dessen tiefe Wunden sich nicht nur im öffentlichen Leben, sondern auch in der Geisteshaltung der Menschen zeigen. Daher erinnert man sich der veralteten Werte der Vorkriegszeit und knüpft an die Traditionen der Zeit vor 1933 an.

Zwar kommt es zu einer umfassenden Entnazifizierung aller gesellschaftlichen Bereiche einschließlich der Literatur und der schulischen Lehrinhalte, doch man ignoriert die faschistischen Fehlritte der Vergangenheit. Die Leitbilder der damaligen Erziehung entsprechen den politisch-restaurativen Tendenzen der beginnenden Adenauer-Ära und bilden somit das pädagogische Pendant zur gesellschaftlichen Entwicklung (vgl. IVO 1981, S. 108).

Die Beschäftigung mit den vordergründig durch den Literaturunterricht sich anbietenden Zweckdienlichkeiten steht fast uneingeschränkt im unterrichtlichen Interesse: Thematisiert werden in erster Linie Strukturierung und Klassifizierung von literarischen Formen und Gattungen nach traditionellen Mustern, z.B. das Drama als geschlossene Form an Hand von sprichwörtlichen Klassikern wie der *Maria Stuart* oder der *Iphigenie auf Tauris*.

Damit wird letztendlich die Größe deutscher Kultur und Literatur auch in der Nachkriegszeit weiterhin gepriesen, nun allerdings nicht mehr unter nationalem, sondern unter abendländisch-humanistischen und christlichen Aspekten. Im Deutschunterricht beschäftigt man sich mit der 'wahren' Literatur. In ihr findet man die überzeitlichen Werte, das Schöne, Wahre und Gute, konserviert. Als Literatur zählt einzig das 'sprachliche Kunstwerk' in strikter Abgrenzung gegenüber Gebrauchstexten oder allen Formen des Trivialen (vgl. BILLEN 1993, S. 2).

Die behandelten literarischen Werke gehören zu den humanistisch-klassischen sowie romantischen Hauptwerken deutscher Dichtung. Diese haben den Auftrag, den Schüler zu einem wahrhaften und guten Wesen zu erziehen. Über die Funktion des Religionsersatzes hinaus sollen die Schüler in der Literatur durch unterschwellige moralisch-didaktische Verhaltensappelle die 'echten Werte' erkennen und internalisieren sowie auf ihre eigenen Sinnfragen Antworten erhalten. Die hohe Literatur fungiert also als Lebenshilfe. Über Beispiele der dichterischen Kunst sollen Ideale und Vorbilder geschaffen werden, an denen die Schüler ihr eigenes Verhalten messen können. Der Deutschunterricht wird damit zum Fach der Erziehung schlechthin (vgl. SCHOBER 1977, S. 35).

Die Aufgaben der Lebenshilfedidaktik liegen vor allem in der Überprüfung literaturwissenschaftlich gedeuteter Werke auf den entsprechenden Bildungsgehalt hin, um daraus einen geeigneten Lektürekanon zu erstellen. Gemäß der manipulatorischen Tendenzen und der offensichtlichen Indoktrination wird das literaturdidaktische Konzept der Nachkriegszeit oftmals als Gesinnungsdidaktik disqualifiziert (vgl. BILLEN 1993, S.4).

Nachdem die Schockwirkung dieser ersten Jahre überstanden ist, deutet sich im Bildungsbereich ein Wandel an, der - von einem neuen Selbstbewusstsein getragen - vor allem im wissenschaftstheoretischen Bereich Novitäten enthält. Unter anderem zeichnen sich auch Fortschritte im Bereich der Fachdidaktik ab, da über Robert Ulshöfer, Erika Essen und Hermann Helmers allmählich neue Strukturen entwickelt und in die Deutschstunden getragen werden. Ohne Zweifel sind deren Verdienste für die wissenschaftliche Begründung und Entwicklung des Faches Deutsch grundlegend für den Standort der heutigen Fachdidaktik. So hat schon Helmers darauf hingewiesen, dass man sich als Deutschlehrer der Gefahr einer falschen Textauswahl bewusst sein müsse, denn Werke, die bürgerliche Gesinnungen und bürgerliche Moralkategorien vermitteln, behandelten diese Thematik nicht kritisch, sondern affirmativ; verschlimmert werde dies noch, wenn die Texte willkürlich verändert, z.B. verkürzt und in ihrer Aussage vereinfacht den Schülern dargeboten werden. Auch werde man der poetischen Literatur nicht gerecht, wenn man sie nur auf die darin zum Ausdruck kommende Moral reduziere, um so Werthaltungen wie Toleranz oder Vertrauen zu propagieren (vgl. FRITZSCHE, J. 1996, S. 15 f.). Damit spricht Hermann Helmers ganz elementare Vorbedingungen für den Literaturunterricht an, die auch heute in der Deutschdidaktik Bestand haben.

Andererseits gelten auch einige Systematisierungen des Deutschunterrichts mit dem Kenntnisstand der aktuellen Forschung mittlerweile als überholt und nicht mehr zeitgemäß, vor allem wenn man Helmers Forderung sieht, dass die erzieherischen Potenzen durch einen kritisch-intellektuellen Umgang mit der Literatur entbunden werden müssten (vgl. ebd., S. 29). Noch deutlicher unterscheidet sich Erika Essen von aktuellen fachdidaktischen Konzeptionen, da sie den Literaturunterricht ausschließlich als Sprachunterricht vertritt. Fragen

nach Moral, Werten und Normen spielen in ihrem Verständnis dabei keine Rolle für dessen Konzeptionierung (vgl. ebd.).

Auch Kritik ist hier also legitim. Dennoch sollte man nicht die o. g. Leistungen von Helmers und seinen deutschdidaktischen Wegbegleitern vergessen. Sie waren es schließlich, die es auf Grund einer genauen Strukturierung des Deutschunterrichts überhaupt erst ermöglichten, dass man später entsprechende systemische Defizite und Leerstellen in der Deutschdidaktik erkannte und damit auch der Wertethematik Ansatzpunkte und „Spielräume“ für eine Weiterentwicklung gab.

### 5.1.2 Die sechziger und siebziger Jahre

Gegen Ende der 50er Jahre wendet man sich von der Fokussierung vorrangig klassischer Werthaltungen ab, hin zu einer westlichen Moderne, die sich vor allem durch Einflüsse aus Amerika entwickelt. Die didaktische Literatúrauswahl zur Lebenshilfe bzw. zur Vermittlung von Verhaltens- oder Lebensregeln und die Annahme, Literatur an sich wäre schon ein Erziehungsmittel, ist damit zu Beginn der 60er Jahre nicht mehr vertretbar. Die Notwendigkeit, didaktische Problemstellungen vorrangig zu behandeln, überträgt sich auch auf die Wertethematik, da zunehmend pädagogische Leitbilder und politische Gesellschaftstendenzen nicht mehr übereinstimmen. Die an Selbstbewusstsein gewinnenden Jugendlichen lehnen sich gegen die bürgerlich-konservative Erwachsenenwelt auf und sind durch die „literarische Lebenshilfe“ nicht mehr erziehbar. Die Orientierung an dem amerikanischen Vorbild zieht eine Neukonzeption der Didaktik im Sinne einer progressiven Wissenschaftsorientierung nach sich. Didaktische Fragestellungen im Sinne der Auswahl von Inhalten und Themen sowie deren Struktur müssen nun, da sie nicht mehr einfach mittels der geltenden Traditionen zu beantworten sind, wissenschaftlich bearbeitet werden. Auf diesem Hintergrund bildet sich ein literaturdidaktisches Profil heraus, mit dem sich eine neue Wissenschaftlichkeit zu legitimieren und etablieren beginnt (vgl. IVO 1981, S.108). Gemeinsamer Ausgangspunkt ist das Bestreben, wissenschaftlich begleitbare Zusammenhänge zwischen Literatur in der Schule und gesellschaftlichen Entwicklungen und Strömungen herzustellen und diese Überlegungen speziell über Verfahrensweisen des Deutschunterrichts zu thematisieren.

So finden die von Hermann Helmers konzipierten Vorstellungen einer neuen Literaturdidaktik bis weit in die 70er Jahre Berücksichtigung und sind Grundlage für vielerlei Lehrplankonzepte. Der neue Ansatz besteht hauptsächlich darin, dass Literatur systematisch strukturiert wird, indem sie nach Dichtungsgattungen und –arten aufgegliedert wird und dabei auch Jugend- und Zeitschriftenliteratur sowie Sachtexte berücksichtigt werden. Dabei hält Helmers am Konzept der literarischen Lebenshilfe fest, wobei das Hauptziel des Literaturunterrichts für ihn die „Hinführung zum Verstehen von Dichtung“ (BILLEN 1993, S. 9) ist.

Aber noch vermisst man eine möglicherweise in diesem Zusammenhang vermutete Kombination von zu vermittelnden Grundwerten an Hand der zu behandelnden Texte. Bei der Frage nach dem Warum sollen zwei Hypothesen exemplarisch dargestellt werden:

*\* Werkimmanente Verfahrensweisen dominieren*

Die werkimmanente Interpretation setzt sich zwar von dem vorangegangenen Konzept in der Weise ab, als dass sie nicht mehr nur den Inhalt als wichtigstes Element literarischer Arbeit, sondern die Form eines Werkes hervorhebt. Auf diese Weise rückt das dichterische Werk selbst ins Zentrum des schulischen Literaturunterrichts. Mit Hilfe der analytischen und interpretativen Instrumentarien der Literaturtheorie sollen die Schüler den Umgang mit den wesentlichen formalen Elementen von Literatur erlernen, so dass sie nicht mehr als anleitungsbedürftige Objekte, sondern als eigenständige Individuen betrachtet werden. Statt eines passiven Werteerlebens sollen sie eine neue Kompetenz durch gezielte Aktionen im Umgang mit Literatur erlangen, um dann in der fiktiven Realität zu Werthaltungen zu gelangen.

Allerdings betont man ganz klar den Unterschied zwischen der poetischen und der realen Welt, wodurch der Umgang mit Werthaltungen wieder relativiert wird: Das sprachliche Kunstwerk wird nämlich als autonomes eigenständiges Gebilde betrachtet, „das sich durch die spezifische Eigenart, Ganzheit und Stimmigkeit eines jeweiligen Bauegefüges konstituiert“ (BILLEN 1993, S. 6). Noch deutlicher äußerte sich Wolfgang Kayser bereits in den 60er Jahren, da für ihn Dichtung eine „in sich geschlossene Spielsphäre, eine völlig eigene Welt mit ihren eigenen Gesetzen, unterschieden von aller Realität“ (KAYSER 1965, S.54) ist.

*\* Nichtbeachtung gesellschaftspolitischer Zusammenhänge*

Ein anderer Kritikpunkt findet sich in der Tatsache, dass weder historische noch politische oder gesellschaftliche Zusammenhänge und Wirkungen von Literatur ausreichend beachtet werden. Vielmehr sollen situationsspezifische Werthaltungen in der realitätsfernen Fiktion erlebt werden, die den Schülern allenfalls im Goetheschen oder Schillerschen Weltbild begegnen. Zwar wirkt die analytische Textinterpretation im Vergleich zu den anachronistischen Traditionen des Lebenshilfekonceptes zunächst fortschrittlicher und lebensnäher, doch kann bei einer eingehenderen Betrachtung festgestellt werden, dass die faschistische Ideologie früherer Zeit noch immer nicht aktiv aufgearbeitet ist, sondern als „Hingabe an die Spiele der ästhetischen Formen auch ein Mittel zur Flucht aus den politisch-ideologischen Verstrickungen der jüngsten Vergangenheit“ (SCHOBER 1977, S. 61) ist. So bleibt die Feststellung, dass der Umgang mit Dichtung letztendlich zunächst auch weiterhin auf das Kunstobjekt an sich reduziert wird, da Werthaltungen im Zusammenhang mit der Lebenspraxis und Gesellschaftspolitik nach wie vor unberücksichtigt bleiben.

Mit den gesellschafts- und sozialpolitischen Veränderungen Ende der 60er Jahre kommt es auch innerhalb der Germanistik zu deutlichen Veränderungen. Zu den wichtigsten Forderungen dieser wissenschaftlichen Umorientierung gehören unter anderem eine verstärkte literarische Auseinandersetzung mit dem Faschismus, ein weiteres kritisches Distanzieren von der reinen Klassikzentriertheit sowie eine kritische Auseinandersetzung mit den manipulativen Tendenzen durch die Massenmedien (vgl. HERMAND 1994, S.155 f.).

Damit werden auch Werthaltungen sowohl des persönlichen als auch des gesellschaftspolitischen Umfeldes für den Literaturunterricht relevant, was in Brechts Definition des realistischen Schreibens zum Ausdruck gebracht wird: „Realistisch heißt, den gesellschaftlichen Kausalkomplex aufdeckend / die herrschenden Gesichtspunkte als die Gesichtspunkte der Herrschenden entlarvend / vom Standpunkt der Klasse aus schreibend, welche für die dringendsten Schwierigkeiten, in denen die menschliche Gesellschaft steckt, die breitesten Lösungen bereithält / das Moment der Entwicklung betonend / konkret und das Abstrahieren ermöglichend“ (STEIN 1980, S. 104 f.).

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre kommt es zur 'kommunikativen Wende', mit dem Erfolg, dass sich das innovative Textverständnis auf alle Bereiche des Deutschunterrichts auswirkt. Auch die Literaturdidaktik profitiert davon, denn man orientiert sich verstärkt an Rezeptions-, d.h. an Kommunikationsmodellen. Mit Watzlawicks Postulat „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (SCHUSTER 1998, S.39) werden ganz wesentliche Grundsätze menschlicher Kommunikation neu bewertet. Die 'Konstanzer Schule' mit ihren Repräsentanten Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser vertritt führend die kommunikative Neuorientierung. Nicht mehr auf die Autorität und Autonomie des einzelnen literarischen Werkes richtet sich die Didaktik mit dem Konzept der Rezeptionstheorie, sondern auf die Aufnahme und Wirkung von Literatur. In ihrer Ausrichtung auf die Rezeption von Literatur durch den Leser stellt das kommunikative Konzept den Rezipienten über das eigentliche literarische Werk.

„Rezeptionsästhetik bricht damit sowohl mit der traditionalistisch-bürgerlichen wie mit der orthodox-marxistischen Ästhetik, die beide am Vorrang des Werks über den Leser festhalten“ (SCHOBER 1977, S. 207). Das literarische Werk an sich bleibt also nicht auf die textuelle Gestalt beschränkt, sondern entfaltet sein ästhetisch-strukturelles Wirkungspotential erst im Prozess des 'Gelesenwerdens' durch die Rezeption des einzelnen Lesers (vgl. BILLEN 1993, S. 18).

Für den Literaturunterricht bedeutet das, dass über den Lehrer geeignete Wertorientierungsfelder motivierend eröffnet und thematisiert werden, so dass sich der Schüler als Rezipient produktiv und konstitutiv mit dem Werk befassen und die Möglichkeiten der literarischen „Wertangebote“ individuell ausschöpfen kann. „Diese Rezeptionskompetenz soll die Schüler befähigen, mit den ihrer eigenen Erfahrungswelt entstammenden Fragen, Erwartungen und

Bedürfnissen an das literarische Werk heranzutreten - nicht um dessen Anspruch zu entsprechen, wohl aber, um sich ihm auszusetzen, sich mit ihm auseinander zu setzen, die eigene Erfahrungswelt in Frage stellen zu lassen, sie zu erweitern oder zu relativieren“ (BILLEN 1993, S. 20).

Unter produktionsorientiertem Aspekt treten zu dieser Rezeptionsfähigkeit diverse Rezeptionsaktivitäten hinzu. Über Textveränderungen oder -fortsetzungen, Neuerzählungen und Antitexte sollen Schüler gegenüber den verschiedensten Textsorten eine kreativ-kritische Rezeptionshaltung erlernen. Schreiben (schriftliche Kommunikation) wird als eigen-ständiger Akt von Kommunikation verstanden und soll ausschließlich in Realsituationen betrieben werden. Mit diesem Anspruch des realorientierten Schreibens erhält der kommunikationsorientierte Ansatz schon bald die scherzhafte Bezeichnung 'Ernstfall-Didaktik'.

### 5.1.3 Ende des 20. und Beginn des 21. Jahrhunderts

Heute sind viele der reformbetonten Modernisierungskonzepte aus der Zeit der ersten Nachkriegsjahrzehnte in die Kritik geraten oder schon wieder überholt. Der literaturdidaktische Methodenverschleiß entspricht damit der Schnelllebigkeit der heutigen westlichen Gesellschaft.

Bereits Ende der 70er und vor allem in den 80er Jahren werden in der Deutschdidaktik verschiedene Einflüsse und Strömungen wirksam, die vor allem die affektiven und psychomotorischen Momente im grundsätzlichen Umgang mit Literatur stärker berücksichtigen, was zur Entwicklung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts führt (vgl. SCHUSTER 1998, S. 80).

Neben den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik über den Lernprozess und die Rolle des Lesers werden bei diesem Konzept besonders auch die Ergebnisse der Hemisphärenforschung einbezogen. Während die linke Gehirnhälfte für logische, lineare, also für konvergente Denkprozesse verantwortlich ist, erfasst die rechte Hälfte Komplexes, arbeitet divergent, produziert Bildhaftes und ist auf die emotionalen Aspekte des Denkens ausgerichtet. Beide Hemisphären können unabhängig von einander funktionieren und verarbeiten identische Informationen auf unterschiedliche Weise.

Diese Erkenntnis ist deshalb von großer Bedeutung, da sie für zahlreiche nachfolgende fachdidaktische Überlegungen – z.B. aktuelle zur Vorstellungsbildung<sup>93</sup> - mit herangezogen wird und damit auch im unterrichtlichen Umgang mit der Wertethematik neue methodische Überlegungen eröffnet.

Zunächst ist es Gabriele L. Rico, die von diesen gehirnstrukturellen Erkenntnissen ausgeht,

---

<sup>93</sup> Vgl. Abraham, Ulf: Vorstellungsbildung. In: PD. (1999) H. 154. S. 14-22.

Ders.: Vorstellungsbildung und Literaturunterricht. In: Spinner, Kaspar (Hrsg.): Perspektiven. Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover 1999. S. 10-20.

um diese auf die schulische Unterrichtssituation zu beziehen. Statt sich, wie in der Vergangenheit, auf die einseitige Förderung des Logisch-Konvergenten der linken Gehirnhälfte zu fixieren, will sie die rechte Hirnhemisphäre besonders schulen und entwickelt ein Kreativitäts-Training<sup>94</sup>.

Auf den Literaturunterricht bezogen bedeutet das, dass Lesen als ein aktiver Prozess verstanden wird. Lesen ist nicht mehr die passiv-automatische Aufnahme von Informationen, sondern wird zur individuellen, kreativen Handlung: „Das Lesen erscheint (...) nicht nur als ein kognitiver, sondern ebenso sehr als ein imaginativer Vorgang - als ein Vorgang produktiver Phantasie" (BILLEN 1993, S. 21).

Mittels der kreativen Ausfüllung der Textleerstellen wird der Leser zum Co-Produzenten eines Textes und erlebt eine subjektive Sinnkonkretisierung. „Diese Ausbildung des individuellen Sinnsystems vor dem Hintergrund und im Rahmen des vorgefundenen sozio-historischen Sinnsystems kann als Prozess der Identitätsfindung und -bildung bezeichnet werden“ (ebd.) und damit auch in Wertfindungsprozesse eingebunden werden. Auch diese werden jetzt wieder konkreter aufgegriffen und in einem Katalog von Wertüberzeugungen zusammengestellt (vgl. Schuster 1998 (2), S.6):

- Achtung vor der Würde des Menschen
- Ehrfurcht vor dem Leben
- Gewährung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit
- Solidarität , Mitmenschlichkeit und Brüderlichkeit
- Friedensbereitschaft und Friedensfähigkeit
- Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Fairness
- Hilfsbereitschaft, Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft
- Wille zur Konfliktregelung und Kompromissfähigkeit
- Fähigkeit zur konstruktiven Kritik
- Mut und Zivilcourage, Aufrichtigkeit, Wahrhaftigkeit
- Zuverlässigkeit, Selbstkontrolle und Selbstdisziplin
- Verantwortlichkeit als Selbst- und Mitverantwortung
- Respektierung des weltanschaulichen Pluralismus
- Toleranz (unter Ausklammerung der Feinde der demokratischen Grundordnung)
- Verantwortung gegenüber dem Gemeinwohl
- Anerkennung der Freiheit des Menschen als Recht auf eigene Lebensgestaltung und Selbstentfaltung, soweit gleiche Rechte anderer nicht beeinträchtigt werden

---

<sup>94</sup> Vgl. Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Reinbek 2001.

Ausschließlich produktionsorientierte Konzepte dürfen allerdings nicht als einzige Methode gegenwärtiger Literaturdidaktik gesehen werden, wenn es darum geht, diese Wertaspekte im Unterricht zu thematisieren. Um das für diese Zielrichtung erforderliche kreative Potenzial beim Schüler abrufen zu können, muss ein entsprechendes Basiswissen vorhanden sein. Der Schüler muss über ein Repertoire literarischen Handwerkszeugs verfügen, um sich kreativ in den Unterricht einbringen zu können. Eine bloße Schilderung von Gefühlen und subjektiven Einschätzungen reicht nicht aus, Zugang zu den facettenreichen Werthaltungen zu bekommen, die uns literarische Texte bieten.

Vor allem während der letzten zehn Jahre haben Fachdidaktiker wie Ulf Abraham, Bettina Hurrelmann, Karl Schuster, Kaspar Spinner oder Günter Waldmann immer wieder neue auf Kreativität und Produktionsorientierung abzielende Ansätze entwickelt und in Verbindung gebracht mit tradierten diskursiv-analytischen Verfahren. Unbestritten lässt sich dabei die Bedeutung der Vorstellungskraft für die Entfaltung der Selbstkompetenz am Begriff der Kreativität festmachen (vgl. SPINNER 2001, S. 30).

Und gerade Vorstellungskraft erscheint als eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit dichotomen Werthaltungen, wie diese den Schülern in literarischen Texten immer und überall begegnen. Denn es gibt auf der Ebene der literarischen Fiktion „Vor-Bilder für so gut wie jedes Problem“ (ABRAHAM 1998, S. 14) und damit auch dichotome Wertstrukturen, die uns Texte liefern – vorausgesetzt, man erkennt diese als begleitender Lehrer und kann sie den Schülern „schmackhaft“ machen.

Allerdings muss man sich auch bewusst sein, dass die Literatur als Lösung für solche Probleme lediglich die meist vom Lehrer ausgewählten Texte bereit hält, die als „Verstehensmodelle“ (ebd.) zu sehen sind. Wer nämlich erwartet, alleine die ästhetische Erfahrung durch die Begegnung mit Wertaspekten in der Literatur würde 'per se' zur moralischen Besserung des Menschen beitragen oder zur unmittelbaren Einsicht in das Gute verhelfen, muss enttäuscht werden (vgl. DÜWELL 2000, S. 22). Zwar ermöglicht derartige ästhetische Erfahrung den „Aufenthalt in Übergangsräumen“ (ABRAHAM 1998, S. 14), der dem Schüler zu einem „Verhaltensfreiraum gegenüber (...) Erfahrungen und Weltsichten verhilft“ (DÜWELL 2000, S. 22), aber „sie evoziert nicht notwendig moralisches Handeln“ (ebd.).

#### \* *Resümee*

Neben einem gemeinsamen Trend, einen weniger einseitig orientierten, sondern vielmehr einen offeneren, facetten- und abwechslungsreicheren Unterricht zu gestalten, zeichnet sich vor allem in den letzten Jahren des 20. und zu Beginn des neuen Jahrhunderts ab, dass die Notwendigkeit der Methodenvielfalt im Literaturunterricht besonders wichtig geworden ist. Denn der heutige Schulunterricht gleicht immer stärker dem allgemeinen Konsumverhalten

der Gesellschaft; der Lehrer wird zum Alleinunterhalter von über 30 oft gelangweilten Schülern.

Die Veränderungen gesellschaftlicher Werthaltungen erfordern deshalb auch ein Umdenken, eine Neudefinition unterrichtlicher Verfahrensweisen. Die individuellen Werthaltungen sind inzwischen zu komplex, um sie mit einer einzigen 'Denk-Disziplin' zu erschließen. Die diskursiv-analytische Didaktik, die vorrangig logische Richtigkeit hervorhebt, wird deshalb zunehmend von einer neuen Form des Denkens abgelöst, die uns über abwechslungsreiche methodische Varianten und didaktisch differenziertere Ansätze neue Zugangskorridore auch zu ggf. latenten und noch nicht ausgeprägten Werthaltungen der Jugendlichen ermöglicht. Auf diese Weise können beim Schüler Interesse und intrinsische Motivation als wichtige Ausgangsvoraussetzungen für die Bereitschaft im Umgang mit Werthaltungen geschaffen werden.

Um erklären zu können, wie die Schüler vom einfachen Interesse über Motivation zum wirklichen Handeln kommen, d. h., wie sie beispielsweise in einem produktionsorientierten Verfahren eine im literarischen Text angedeutete Werthaltung explizieren, ist das in der Pädagogik bekannte Konzept der 'Kraft'<sup>95</sup> dienlich. Demnach ist die Kraft des Ichs „der Motor für Handeln und inneres, qualitatives Wachstum“ (MACHA 2001, S. 201). Kraft wird also verstanden als motivationaler Antrieb im Sinne Piagets, der davon spricht, dass die Gefühle der Motor des Handelns seien, das Denken jedoch die Richtung des Handelns bestimmen müsse. Durch die Einheit von Gefühl und Denken entsteht Kraft, die zur allgemeinen Lebensbewältigung wichtig ist (vgl. ebd.). Wenn es dem Deutschlehrer im Literaturunterricht gelingt, die Voraussetzungen für diese Idealkonstellation in Form eines „Übergangsfeldes“ zwischen Konkretisation und Interpretation (vgl. FROMMER 1988, S. 47; ABRAHAM 1998, S. 209) zu schaffen, dann hat er an dieser Stelle bereits einen entscheidenden Beitrag zu Wertesensibilisierung der ihm anvertrauten jungen Menschen geleistet.

Die hier exemplarisch angesprochenen Ansätze der aktuellen Deutschdidaktik weisen sicherlich in die richtige Richtung und eröffnen dem fortschrittlichen Deutschlehrer eine breite Palette von guten Möglichkeiten, besonders über einen variantenreichen Literaturunterricht die Schüler für aktuelle Werthaltungsfragen zu sensibilisieren.

Allerdings zeigt die gesellschaftliche Realität unmissverständlich, dass die literarische Wertebegegnung, bei allem Bemühen und Ansinnen, nicht alleine diese Stabilisierung der allgemein geforderten Grundwerte leisten kann, sondern immer auch angewiesen ist auf die Synergien aller anderen zur Sozialisation der jungen Menschen beitragenden Faktoren.

---

<sup>95</sup> Vgl. hierzu den Wert der *Kraft* bei N. Hartmann, als einen an das Subjekt gebundenen Wert, der am eigenen Willen und der damit verbundenen Entschlusskraft deutlich wird (Kapitel 2.1.2.1 Die inhaltlichen Grundwerte).

## 5.2 Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

### 5.2.1 Der Lehrplan als Schnittstelle

Eine Auseinandersetzung mit der Theorie literarischer Werte auf unterrichtlicher Ebene setzt auch eine Theorie der Literatur voraus, die sich wiederum aus den kulturellen Gegebenheiten generiert. Im Gegenzug enthält jede Literatur- und Kulturtheorie Wertebegriffe, mit deren Hilfe sie alles, was mit Literatur in Verbindung steht, gegen andersartige Erscheinungen abgrenzt. Dabei ist zu unterscheiden, ob Werte wie Fakten absolut und damit vom Wertenden unabhängig sind oder ob sie gewissermaßen nur einfach vorhanden sind und so zugleich objektiv und von der Anerkennung des Wertenden abhängig sind. Der Auffassung, dass ein 'Wert' eine objektivierbare Vergleichsgröße ist, liegt die Präferenztheorie zu Grunde, die sich aus den vielfältigen gesellschaftlichen Verwirklichungsmöglichkeiten ergibt, die letztendlich dem einzelnen Menschen gewissermaßen zur Auswahl stehen. Konkrete Verhaltensentscheidungen sind demnach als das beobachtbare Vorziehen eines bestimmten Wertes gegenüber einem anderen konkurrierenden Wert aufzufassen.

Hier ist die Schnittstelle zur Literaturdidaktik zu sehen, denn eng verbunden mit den gesellschaftlichen Veränderungen erkennen wir im Literaturunterricht einen grundlegenden Wandel in der Vermittelbarkeit von so genannten unverzichtbaren Lerninhalten, welche die Schüler hinführen zu „Schlüsselqualifikationen, auf die sie nach ihrer Schulzeit zurückgreifen können“ (Lehrplan, S.5): Zahlreiche literarische Werke, die früher ohne vertiefte methodisch-didaktische Überlegungen gewissermaßen als Selbstläufer vermittelbar waren, erfordern heute eine wesentlich differenziertere Aufbereitung. Grundvoraussetzung für einen zeitgemäßen Literaturunterricht ist vor allem ein hohes Maß an Kommunikativität, denn andernfalls verkarstet die Behandlung von Texten zu einem „didaktischen Subjektivismus“ (IVO 1999, S. 179) und dieser „bleibt ungeschichtlich und damit unfähig zu einer dialogischen Kritik“ (ebd.).

Dieser Forderung versucht der aktuelle Lehrplan für die sechsstufige Realschule durch eine veränderte Literaturbegegnung gerecht zu werden, die dem Schüler beim Umgang mit dem Medium Text abverlangt „Botschaften kritisch auf der Grundlage verschiedener Wertorientierungen verarbeiten, hinterfragen und deuten zu können“ (Lehrplan, S. 35).

Also sind Aktivitäten gefordert, die zur Kommunikation anregen. Ausgangspunkt im Literaturunterricht ist hier folglich keine rein immanente Betrachtungsweise des Textes, sondern es werden vor allem die Anliegen und Motive des Autors berücksichtigt und mit dem konkreten Text und den Lebensumständen, die für dessen Entstehung in Betracht gezogen werden können, in Verbindung gesetzt. So fordert der Fachlehrplan Deutsch der achten Jahrgangsstufe beim Umgang mit Texten unter D 8.4 im Zusammenhang mit dem Einblick in die literarischen Epochen Aufklärung, Sturm und Drang und Klassik unter anderem, dass der

„Bezug zwischen Autor/Autorin, Text und Lebensumständen an einem (...) geeigneten Beispiel aus dem 18. oder frühen 19. Jahrhundert“ (Lehrplan, S. 309) herzustellen ist. Ganz konkret wird hier der Wert der *Toleranz* thematisiert, da „die Ideale von Toleranz und verantwortlichem Handeln im Werk Gotthold Ephraim Lessings“ (Lehrplan, ebd.) als obligatorische Unterrichtsinhalte zu behandeln sind. Und Toleranz ist ein Wert, der in vielen Lebenssituationen der pubertierenden Jugendlichen immer wieder aktuelle Spannungsfelder erzeugt und damit kommunikativen Charakter hat. Die Frage nach den literaturdidaktischen Zuständigkeiten bezüglich der Werteproblematik verdichtet sich spätestens dann, wenn nachweislich ähnliche biografische Elemente des Autors entweder als ausschlaggebendes Motiv oder thematischer Kern des jeweiligen Werkes erkannt werden.

Die unterrichtliche Behandlung von Lessings *Ringparabel*, Goethes *Werther*, Schillers *Iphigenie* oder anderen 'Klassikern' setzt in einem zeitgemäßen Literaturunterricht zunehmend didaktische Strukturen voraus, die neben der fachwissenschaftlichen auch pädagogische, psychologische und vor allem soziologische Aspekte einbeziehen. Ein Grund für diese Entwicklung ist darin zu sehen, dass die Schüler - unabhängig von der Schulform - sehr unterschiedliche Vorsozialisierungen (z.B. Medienprägung) durchlaufen haben. Deshalb muss der Lehrer differenziertere Vermittlungsmethoden, Sozialformen und Arbeitstechniken in seinem Unterrichtsrepertoire haben. Das Geschick des Lehrers besteht dann darin, die situationsspezifisch am besten geeignete Kombination hieraus zu finden.

Um das zu erreichen, sind genaue didaktische Überlegungen erforderlich, die auch die Vor- und Nachteile der einzelnen Unterrichtsformen im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand berücksichtigen müssen. Frontalunterricht und Lehrervortrag sind gewiss bewährte Unterrichtsformen<sup>96</sup>, aber heute sicherlich nicht mehr alleine ausreichend für einen anspruchsvollen Unterricht. Und die Schüler sind auf Grund der zahlreichen Reizeinflüsse durch die Medien gerade in dieser Hinsicht anspruchsvoll:

Die Kunst, einen aus der Sicht der Schüler ansprechenden, motivierenden und damit letztendlich erfolgreichen Unterricht zu gestalten, liegt für den Lehrer unter anderem also darin, die verschiedenen Lernkanäle bei den Kindern öffnen zu können.

Die Vermittlung von Wissensstrukturen und Werthaltungen erfordert neben den genannten didaktischen Komponenten auch vom Schüler selbst eine entsprechende Grundbegabung sowie eine positive Einstellung zur Arbeit. Da sich diese Voraussetzungen in der Praxis bei den Schülern sehr unterschiedlich zeigen, kommt dem Literaturunterricht mit dieser Prämisse eine interessante und anspruchsvolle Aufgabe zu.

---

<sup>96</sup> Vgl. hierzu Kapitel 6.1: Gängige Vermittlungsverfahren im Literaturunterricht

### 5.2.2 Integrationsbeispiele für die Unterrichtsorganisation

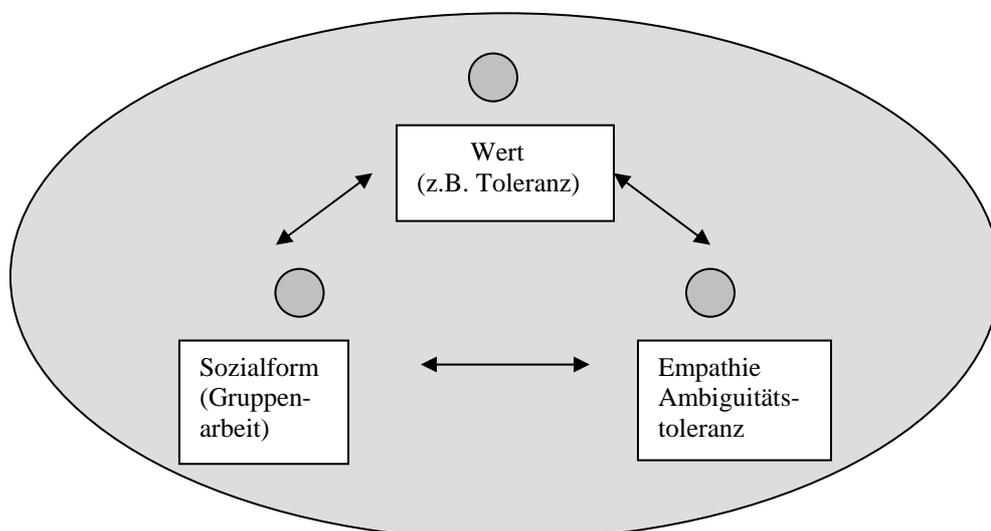
Zu klären ist hier die Frage, wie ein an der Wertethematik orientierter Literaturunterricht sinnvoll integrativ organisiert sein kann und was bei einem solchen Organisationsplan zu beachten ist.

Wesentliche Voraussetzung für eine Wertesensibilisierung im Unterricht ist, dass die Integrationsparadigmen überlegt ausgewählt und im Zuge der didaktischen Reduktion sinnvoll im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden. Dies verlangt dem Lehrer eine Paradigmenabstimmung derjenigen integrativen Faktoren ab, die sich unter den gegebenen didaktischen Rahmenbedingungen zur Auswahl anbieten. Zwei Möglichkeiten sollen in diesem Zusammenhang exemplarisch vorgestellt werden:

*\* Addierend – harmonisierende Paradigmen:*

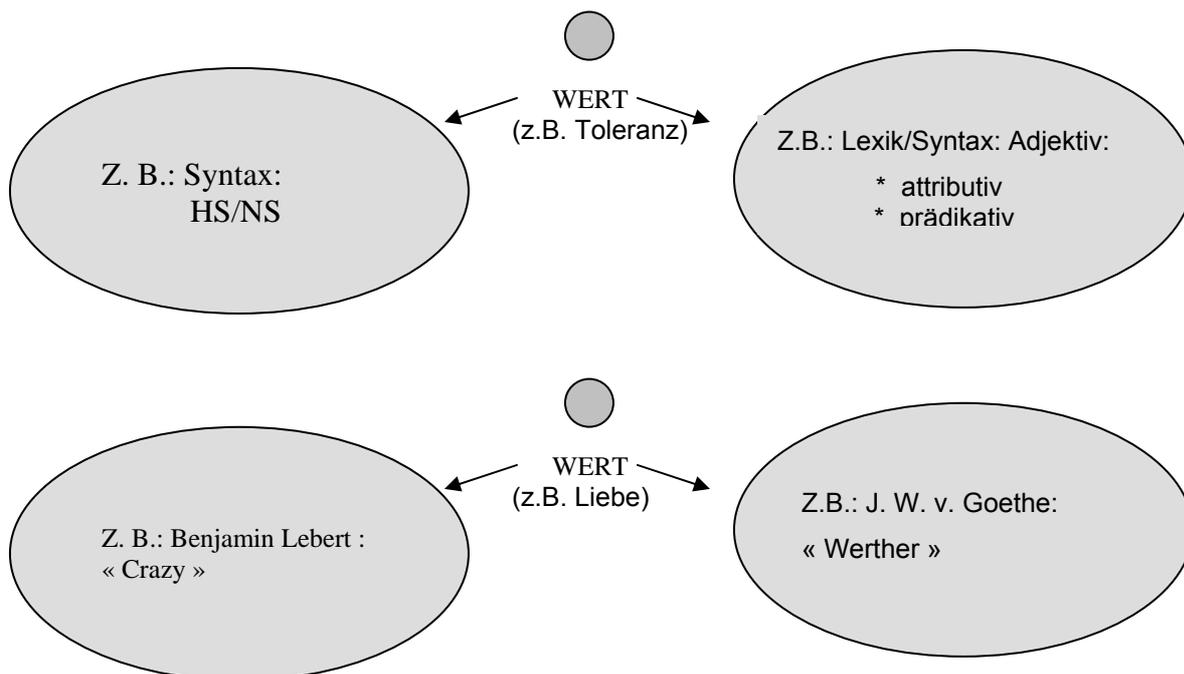
Ausgangspunkt dieses Konzeptes ist, dass sich der Lehrer im Literaturunterricht mehrerer unterrichtsrelevanter Paradigmen bedienen kann und diese gewissermaßen über einen Synergieeffekt gemeinsam dazu beitragen, ein bestimmtes Unterrichtsziel anzusteuern. Im folgenden Schaubild sind dies beispielhaft: eine konkrete Werthaltung, eine bestimmte Sozialform sowie Erkenntnisse aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie.

Als Beispielwert könnte der Wert des Herzens in einem ausgewählten literarischen Kontext dienen, so z.B. die erste Seite aus Goethes Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers*. Diese Textpassage erscheint hierzu besonders geeignet, da sich der wiederholt verwendete Begriff des Herzens verbinden lässt mit dem Wert der Liebe und dem Wert der Toleranz (hier z.B.: Toleranz in einer Partnerschaft). Die thematisch-inhaltliche Beschäftigung mit dieser Werthaltung auf der Basis des Textes erfordert in der Gruppe selbst wiederum Toleranz in Bezug auf unterschiedliche Haltungen und damit Empathie der einzelnen Gruppenmitglieder.



\* *Parallelisierend – kontrastierende Paradigmen:*

Daneben bieten sich auch über kontrastierende Verfahren Möglichkeiten einer integrativen Vorgehensweise. So kann man einen Zusammenhang mit sprachlichen Vergleichspunkten herstellen, wie zum Beispiel im Bereich der Syntax: Unruhe durch elliptische Sätze, Wortbrüche, Gedanken, semantische Interferenzen. Oder aber man thematisiert Vergleichspunkte zwischen (scheinbar) diametral kontrastiven Wertauslegungen von Liebe (z.B. Goethes *Werther* versus Leberts *Crazy*).



## 5.3 Identitätsentwicklung durch Literaturunterricht

Die Frage, wie personale Bildung, Identitätsentwicklung und Wertebewusstsein im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht stehen, beschäftigt die Literaturdidaktik schon seit langer Zeit. In den sechziger Jahren legte Robert Ulshöfer hierzu in seiner *Methodik des Deutschunterrichts* einige wesentliche Grundlagen, die auch für die aktuellen didaktischen Diskussionen von Bedeutung sind. So stellte er fest, dass sich das eigenständige Wertebewusstsein des Kindes dann zu entwickeln beginnt, wenn sein naives Weltbild zerbricht und der Zwiespalt zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, Gefühl und Verstand, Passivität und Aktivität, Wollen und Sollen erfahren wird. Interessanterweise findet man in diesem Zusammenhang bereits die Begriffe „Modellvorstellungen“ und „bildhafte Modellentwürfe“<sup>97</sup> (ULSHÖFER 1966, S. 61), die als Basis für die Entwicklung des eigenen Wertsystems

<sup>97</sup> Vgl. hierzu die fachdidaktischen Weiterentwicklungen zur „Vorstellungsbildung“ in: Abraham, Ulf: Vorstellungsbildung. In: PD. (1999) H. 154. S. 14-22.

gesehen werden. Da dieses System zunächst noch unklar und verschwommen ist, werden literarische Werke, die „ähnliche Entwürfe solcher Modellsysteme darstellen“ (ebd.) herangezogen, um zur „Klärung des Wertbewußtseins und des Verhältnisses von Ich und Wirklichkeit“ (ebd.) beizutragen.

Mit diesem Verständnis wird die Bedeutung klar, die den Begriffen der Identitätsentwicklung, der Personalisation, der Sozialisation und der Enkulturation in der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion im Zusammenhang mit der Wertethematik zukommt. Überschneidungen zwischen diesen ergeben sich vor allem dort, wo allgemeine kommunikative Aspekte mit individuellen Entwicklungsfaktoren korrelieren – also beispielsweise im schulischen Umgang mit Literatur.

Was nun konkret kann ein literarisches Werk einem jungen Menschen bezüglich seiner Identitätsentwicklung im Zusammenhang mit Werten bringen? Zunächst ändert vor allem ein vom Umfang her längeres Werk das Zeitgefühl des Lesers. Es schafft eine „Pause, in der die Zeit still steht“ (DOMIN 1968, S. 13) und unterbricht damit das Einwirken zumindest scheinbarer Wirklichkeitsdaten. Auf diese Weise entzieht es den Leser zumindest für einige Zeit dem organisierten Alltagsleben, dessen Funktionieren in immer mehr Bereichen sehr geschickt durch Medien gesteuert wird. Der Lesevorgang ermöglicht dem Jugendlichen damit nicht nur eine Begegnung mit sich selbst, sondern auch mit den Werthaltungen der im literarischen Werk agierenden Menschen. Dabei wird das Lesen von poetischer Literatur „als Mittel zur Kompetenzentwicklung und als Hilfe bei der Identitätsentwicklung verstanden“ (FRITZSCHE, J. 1996, S. 99). Ein jugendlicher Leser, der ein literarisches Werk „erliest“, nimmt also unwillkürlich eine Position ein, die es ihm abverlangt, seine eigene Identität reflektorisch am komplexen Leseprozess<sup>98</sup> zu beteiligen. Die im Unterricht verwendeten Texte werden sozusagen fruchtbar gemacht als Reservoir von Antworten auf ethische Fragen im Rahmen der Werteerziehung.<sup>99</sup>

Damit wird deutlich, dass Literatur im didaktischen Interesse nicht „(nur) spezifischer Gegenstand eines Faches“ (ABRAHAM/LAUNER 2002, S. 30) sein kann, sondern darüber hinaus ein wichtiges Lernmedium ist, das über ein im Unterricht zu erfahrendes Selbst- und Fremdverstehen auch Werte reflektierbar macht (vgl. ebd.).

---

<sup>98</sup> Als „komplexer Leseprozess“ sollen hier die aufeinander aufbauenden Phasen der Erst- und Zweitlectüre bis hin zu einer evtl. Inszenierung verstanden werden. Vgl. dazu: Abraham, Ulf: Sich ins Spiel bringen. In: Beisbart, Ortwin et al. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Donauwörth 1993. S. 185-194.

<sup>99</sup> Der Begriff der Werteerziehung wird hier verwendet im Kontext mit der Aufgabe einer literarischen Grundhaltung im Rahmen der Bildungsoffensive der Konrad-Adenauer-Stiftung „Bildung der Persönlichkeit“, Mai 2001.

Vgl.: <http://www.lehrerverband.de/kaspers.htm>. 25.03.2002.

*\* Kognitive und affektive Textbegegnung*

Diese intensive Beschäftigung mit dem literarischen Text<sup>100</sup> rückt vor allem zwei wesentliche Aspekte in unser Interesse: Einmal die Fähigkeit, einem Text mit den erforderlichen Arbeitstechniken und allen Fertigkeiten zur Texterschließung begegnen zu können (kognitiver Zugang) und daneben gewissermaßen die innere Bereitschaft oder auch der Mut zur eigenen Identitätsschärfung über alles Neue und Unvermutete im Text (affektiver Zugang).

Da die traditionellen Interpretationsansätze – i.e. die kognitiven Erschließungstechniken und damit verbundene Verfahrensweisen – hinlänglich bekannt und in wissenschaftlicher Ausführlichkeit dokumentiert sind, sollen sie an dieser Stelle vernachlässigt werden. Dafür werden die bisher weniger beachteten affektiven Textbegegnungsmöglichkeiten<sup>101</sup> auf ihre Verwendbarkeit im Literaturunterricht hin untersucht.

Dadurch, dass sowohl Zusammenhänge als auch Gegensätze zwischen realer Wirklichkeit und literarischem Konstrukt aufgebaut werden, wird der jugendliche Leser aus einem starren Verständnis oder einem statischen Weltbild gelöst. Der literarische Text kontrastiert demnach mit seinen verschiedenen Spielarten des Lebens subjektive Erfahrungsmomente des Jugendlichen, die er auf der Grundlage von Einzelfakten oder Erlebnissen erworben hat. H. Haker bezeichnet die Produkte dieser kontrastiven Dialektik als „Selbstkonzepte“ (HAKER 2000, S. 39), die junge Menschen als eine ihnen eigene personale Identität aufbauen.

*\* Das narrative Verständnis*

Mit diesem Verständnis verbunden ist eine eigene Zeitdimension<sup>102</sup>, die im Zusammenhang mit der Wertesensibilisierung ein wichtiges Kriterium für ein literarisches Kunstwerk ist. Die Auseinandersetzung mit dem Text unterbricht die reale Zeit des faktischen Informationsflusses. Sie schafft diese Aufhebung oder Pause dadurch, dass sie dem Leser über das Verständnis von Vergangenheit und Zukunft neue Gegenwartsperspektiven eröffnet und dass er Realität als Prozess und nicht als rein konditionierten Zustand erfährt. Indem der jugendliche Leser Arbeitstechniken des Literaturunterrichts anwendet, weitet er sein Bewusstsein über Erinnerung und Antizipation. Mittels des literarischen Textes gelingt es ihm das Gewohnte zu durchbrechen und das Faktische über das Mögliche in Frage zu stellen. Das bedeutet, dass sich durch den Umgang mit literarisch wertvollen Texten<sup>103</sup> zahlreiche neue Verständnisdimensionen eröffnen können, die für die Wertfindung des Jugendlichen wichtig

---

<sup>100</sup> Die in diesem Zusammenhang entwickelten Thesen orientieren sich - dem Thema dieser Arbeit entsprechend – ausschließlich an literarischen Texten.

<sup>101</sup> Gemeint sind hiermit Identifikations- oder Abgrenzungsprozesse des Lesers in Bezug auf die Handlungsträger in einem literarischen Text. Methodisch sind solche Prozesse im Unterricht z.B. über die Sensibilisierung von Empathie oder Ambiguitätstoleranz ansteuerbar.

<sup>102</sup> Die in diesem Zusammenhang folgenden Ausführungen orientieren sich am Aufsatz von Rolf Geißler: Wozu Literaturunterricht? (a.a.O., S. 11 f.).

<sup>103</sup> „Literarisch wertvoll“ soll hier begrenzt werden auf diejenigen Ansätze, die mit Werthaltungen verknüpfbar sind.

sind. Unter didaktischen Gesichtspunkten lässt sich das literarische Werk demnach als ein bestimmtes und begrenztes Repertoire von Einzelementen oder Einzelformationen begreifen.

Über die Identitätserfahrung im Sinne einer Selbstkonzeptfindung stellt sich auch die eigene Narrativität des Jugendlichen als Untersuchungsgegenstand zur Disposition. Denn unter diesem Gesichtspunkt betrachtete Texte aus eigener Produktion bieten vielerlei Ansatzpunkte. So ist ein selbst verfasster Text das Artikulationsprodukt der bereits genannten Form von kontrastiver Dialektik aus zwei Komponenten, nämlich das aus dem faktisch Objektiven und das aus dem subjektiven Empfinden. Die Darstellung der Ereignisse selbst sowie der Prozess, der dann möglicherweise im Ergebnis zu einem Text führt, erfolgt aus der Perspektive eines Handlungssubjekts. Damit erwächst die Identität einer Person aus der Geschichte, die sie selbst erzählt, revidiert und unter dem Eindruck neuer Erfahrungen gegebenenfalls variiert (vgl. HAKER 2000, S.42).

Durch den reflexiven Umgang mit dem eigenen Leben in Form von Textproduktionen auf der Basis assoziativer Schreibenanlässe kommen dabei gleichfalls Wertungen ins Spiel. Denn dadurch, dass man handelt, indem man schreibt, entwickelt man auch Zielvorstellungen und trifft ganz bestimmte Entscheidungen, die in sich Präferenzen und Werthaltungen beinhalten. Diese bieten in ihrem Ergebnis als Texte Einblick in Erfahrungen, die die individuellen Wertauffassungen und die Tragfähigkeit bestimmter Werte zu erkennen geben (vgl. ebd., S.53f.).

#### 5.4 Gesellschaftspropädeutische Funktion von Literaturunterricht

Da Literatur vorrangig sprachlich-kommunikativen Charakter besitzt und somit an gesellschaftlichen Prozessen beteiligt ist, bietet es sich an, nach Möglichkeiten zu suchen, wie man sich den Literaturunterricht im Rahmen der Wertevermittlung im Deutschunterricht nutzbar machen kann.

Literatur ermöglicht Kommunikation nicht rein zum ästhetischen Selbstzweck, sondern zur bewussten Rezeption des Gesprochenen, so dass sich der entscheidende Akt der literarischen Kommunikation als ein Prozess der lesenden Erschließung erweist (vgl. KÜGLER 1971, S. 56). Nach diesem Verständnis ist Literatur in erster Linie ein GebrauchsmEDIUM, das vielfältige Dispositionen - positive wie negative - für die Entwicklung von Werthaltungen ermöglicht. Ohne diese wäre eine sich entwickelnde Gesellschaft nicht denkbar. Das folgende Beispiel soll zur Veranschaulichung beitragen:

In seinem utopischen Roman „1984“ verdeutlichte George Orwell bereits vor mehr als 50 Jahren, welche apokalyptischen Konsequenzen eine nach ideologisch-didaktischen Aspekten eingesetzte Sprache haben kann. Die in seinem Roman als Amtssprache eingeführte Neusprache hat das Ziel „jede Art anderen Denkens auszuschalten“ (ORWELL 1976, S.

274). Wenn - so wie in Orwells heute nun gar nicht mehr so utopischer „Utopie“ angedacht - sprachliche Kommunikation bewusst zerstört wird, so hat dies auch Auswirkungen auf menschliche Entfaltungsmöglichkeiten im Bereich der individuellen Werteentwicklung. Denn wenn sich die Anwendungsmöglichkeiten für sprachliche Kommunikation verringern, wird auch das Potential der Sprachkompetenz herabgesetzt und reduziert sich auf ein Minimum kommunikativer Qualität, es kommt schlimmstenfalls zur Sprachlosigkeit. Und die Teilnahme an kommunikativen Akten ist, wie bereits festgestellt, eine grundlegende Voraussetzung für die Sensibilisierung von Werthaltungen. Von besonderer Bedeutung wird diese Tatsache, wenn unterrichtliche, aber auch private literarische Begegnungen dieser Art den „Erlebnismarkt“ (SCHULZE 1995, S. 430) der jungen Menschen ausmachen. Denn, wie Schulze mit Sorge feststellt, können „auch professionelle Erlebniskommunikatoren wie Romanautoren, Lyriker, Dramatiker, Reporter, Regisseure (...) diese Sprachlosigkeit nur teilweise aufheben“ (ebd.).

Damit erhält Literatur (wieder) eine wichtige politische Bedeutung, eben weil sie öffentlich und funktional<sup>104</sup> ist. Sie leistet an Modellen kommunikative Aufgaben und ermöglicht Spielräume für den Menschen (vgl. WEBER 1975, S. 58). Sie ist Produkt historischer Prozesse und wirkt gleichzeitig in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, welche die Bewegungsformen der Historie sind (vgl. STEIN 1980, S. 18). Literatur ist somit immer Spiegelbild der Gesellschaft. Sie zeigt nicht nur die Wirklichkeit, wie sie ist, sondern sie zeigt den Kontrast zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte oder sein sollte. Diese Tatsache macht das Lesen zu einem unverzichtbaren Gegenstand schulischer Aktivität mit dem Blickwinkel auf die Sensibilisierung von Werthaltungen.

Das folgende Gedicht mit dem Titel „Werte“ von Eva Strittmatter, der großen Lyrikerin aus der ehemaligen DDR, erscheint zu diesem Zweck vor allem aus zwei Gründen gut geeignet:

- Auf Grund des Distanz schaffenden lyrischen Ichs ergeben sich verschiedene kommunikative Ansatzmöglichkeiten für den Unterricht (z.B. Differenzenerfahrungen der Schüler thematisieren und vergleichen)
- Gleichzeitig lässt der Weg über das lyrische Ich Spielräume für individuelle Auslegungen der angesprochenen Werthaltungen.
- 

## Werte von Eva Strittmatter

Die guten Dinge des Lebens sind alle kostenlos.

Die Luft, das Wasser, die Liebe.

Wie machen wir das bloß,

---

<sup>104</sup> Man erinnert sich in diesem Zusammenhang an den Umgang mit „funktionaler“ Literatur im 3. Reich.

Das Leben für teuer zu halten,  
Wo doch die Hauptsachen kostenlos sind.  
Das kommt vom zu frühen Erkalten.  
Wir genossen nur damals als Kind  
Die Luft nach ihrem Werte,  
Und Wasser als Gewinn,  
Und Liebe, die Unbegehrte,  
Nahmen wir herzleicht hin.  
Nur selten noch atmen wir richtig  
Und atmen Zeit mit ein.  
Wir leben eilig und wichtig  
Und trinken statt Wasser Wein.  
Und die Liebe machen wir zu einer Pflicht und Last  
Und das Leben kommt dem zu teuer,  
Der es zu billig auffaßt.

Über das geschriebene lyrische Wort können hier alltägliche Informationen in direkter Koppelung mit dem Wertebegriff aufgenommen, Sinnwelten konstituiert und schließlich Lernprozesse initiiert werden.

Die Vermittlung der Fähigkeit, verschiedene neue Sinnwelten via Literatur erschließen zu können, ist mittlerweile zu einer verantwortungsvollen didaktischen Aufgabe in einer wachsenden multikulturellen Gesellschaft geworden. Immer schon hat Literatur bewusst oder unbewusst, direkt oder indirekt das Bild des fremden Menschen und der Fremdheit auch unter dem Aspekt von Feindschaft gestaltet. Fremdheit soll jedoch hier verstanden werden als eine im schulischen Lern- und Sozialprozess unabsichtlich entstandene, nur mühsam auflösbare Disharmonie zwischen dem Individuum Schüler und bestimmten Komponenten der Institution Schule. Mit Fremdheit wird ein Zustand bezeichnet, der unter anderem durch Nicht-Bekanntheit, innerliche Entfernung, Nicht-Zugehörigkeit oder Negativ-Berührtheit geprägt sein kann. In Bezug auf die Beschäftigung mit einem poetischen Text bedeutet „fremd“ also z. B.: unbekannt, schwer verständlich, kompliziert dargestellt, nicht anregend oder auch unangenehm (vgl. TIETZ 1997, S.71).

Besondere Bedeutung kommt allerdings hier der Tatsache zu, dass man sich mit Bezug auf Goethes Faust - „Man kann nicht stets das Fremde meiden, das Gute liegt uns oft so fern“ (Faust I, 1,169) - heute mehr denn je über die Literatur mit kultureller Fremdheit auseinandersetzen muss. Denn die durch internationale politische, religiöse und wirtschaftliche

Entwicklungen bedingte Vermischung der Kulturen hat vor allem gegen Ende des 20. Jahrhunderts im deutschen Raum zu einer multikulturellen Lebenssituation und -atmosphäre geführt. Damit verbunden ist die bereits angesprochene Pluralisierung der Werte, deren Fremdheitsbewältigung auch an den Deutschunterricht und hier speziell den Literaturunterricht einen hohen Anspruch stellt.

Schule und besonders auch der Deutschunterricht wenden sich deshalb dem Phänomen der kulturellen Fremdheit seit geraumer Zeit mit großer Intensität zu (vgl. Eggert 1985; Bogdal 1995), um die Schüler auf veränderte Lebensverhältnisse vorzubereiten (vgl. TIETZ 1997, S. 76).

In unserer Zeit einschneidender politischer Umschwünge und Kräfteverlagerungen wird es diesbezüglich immer wieder neue Sichtweisen in der Literatur geben, für die verschiedenste poetische Texte aus verschiedensten Zeitströmungen verschiedenste Ansatzmöglichkeiten bieten.

Literatur ist aber mehr als nur ein „Klettergerüst für den analytischen Intellekt“ (DOMIN 1979, S. 66) im Sinne einer rationalen Bewusstmachung und Erschließung von Werthaltungen in der Gesellschaft. Im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Entwicklungen auf der einen Seite und der Langeweile des Alltags auf der anderen Seite kann die Begegnung mit Literatur auch ein Prozess kognitiver Entspannung und fantasievoller Tätigkeit sein.

Anknüpfungspunkte im Rahmen der Wertevermittlung im Literaturunterricht in der Schule sind vielfältig. Geeignete Ansatzpunkte hierzu ergeben sich vorrangig im Zusammenhang mit der Personalisation, der Enkulturation und der Sozialisation des Heranwachsenden, wie im Folgenden dargestellt wird (vgl. FRITZSCHE 1996, S. 99 f.).

## **5. 5 Literatur als Sozialisationsmedium**

Ein zentrales Anliegen des Literaturunterrichts an der Realschule liegt darin, die Schüler beim Umgang mit möglichen Adaptionen, Vorurteilen und Zwangslagen in ihrer Sozialisation zu unterstützen und sie über die Lektüre zu einer reflexiven Wahrnehmung der eigenen Lebenssituationen zu führen. Aus didaktischer Perspektive geeignete literarische Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Schülern in den jeweils thematisierten Werthaltungen Spielraum geben für Verhaltensweisen, Reaktionen, Wünsche, Ansprüche und Ziele, um damit Wege für zukünftige Eigenerfahrungen zu eröffnen. Damit Literatur diese Funktion erfüllen kann, muss eine Spannung sowohl zwischen den ästhetischen als auch den außer-ästhetischen Werten des Werkes und den aktuellen existentiellen Problemlagen der Schüler bestehen. Die Distanz zwischen dem Erwartungshorizont der Schüler und dem Werk, also zwischen dem schon Vertrauten bisheriger ästhetischer Erfahrungen und der mit der

Aufnahme des neuen Textes entstehenden Wertedichotomie, bestimmt rezeptionsästhetisch den Charakter eines literarischen Werkes. Der ästhetische Wert hängt somit davon ab, wie er die Realität verfremdet, d.h., er bestimmt zum Beispiel, inwieweit in der Gesellschaft allgemein anerkannte Werte bestätigt oder hinterfragt werden. Das bedeutet, dass die Distanz des Textes gegenüber der Realität nicht einfach dahingehend gedeutet werden kann, dass zwischen literarischem Werk und Wirklichkeit keine Beziehung besteht. Diese Beziehung ist vielmehr selbst eine Form von Realität und muss in Auseinandersetzung mit den Wertvorstellungen der Schüler - zum Beispiel über kreative Prozesse - als Kritik, Utopie, Ablehnung oder Herausforderung der allgemein anerkannten Auffassungen und Erwartungen dargestellt werden<sup>105</sup>. Ästhetische Wertsensibilisierung besagt daher auch, dass die Implikationen des Verhältnisses von fiktiver und soziokultureller Realität der Schüler zu einer wichtigen Aufgabe des Literaturunterrichts werden.

### 5.5.1 Werte und Personalisation

Im Gegensatz zur didaktisch zielgerichteten Funktion von Sprache in Orwells „1984“ bedeutet Personalisation durch Literatur heute weniger eine pädagogische und schon gar nicht eine ideologische Erziehung durch Literatur.

Allgemein betrachtet findet man in dem Begriff Personalisation zunächst einen emanzipatorischen Ansatz mit dem Anspruch des Individuums auf Selbstformung und Steuerung der eigenen Triebstruktur. Dies gilt nicht nur hinsichtlich der Zielsetzungen, sondern auch hinsichtlich der Themen, die dem zu Erziehenden angeboten werden (vgl. KREJCI 1981, S.9).

Konkretisiert auf den Literaturunterricht bedeutet dies, dass „der Literatur eine positive Funktion beim Aufwachsen zuerkannt wird“ (FRITZSCHE 1996, S. 99). Denkbar ist eine Vorgehensweise, die literarische Bildung zum Ziel hat und dabei über eine Ästhetisierung wertrelevanter Aspekte z.B. durch das Einbeziehen des Kunst- oder Musikunterrichts den Personalisationsprozess unterstützt. Dies erfolgt, indem der Schüler den Wert individueller Stärken und Schwächen im Rahmen seiner eigenen Gesamtpersönlichkeit zunächst erkennen und dann auch einzuschätzen lernt.

Besonders die epischen Großformen bieten sich hierfür an, denn oft entwerfen sie Figuren, lassen sie wachsen, handeln und leiden, sich entwickeln und manchmal auch scheitern (vgl. SCHARDT 1998, S. 20). Entscheidend ist dabei das Moment des „Werdens“ in und aus einem bestimmten Situationsgefüge heraus, das in der Epik in der Weise gestaltet werden kann, dass es den Menschen in einer Phase seiner persönlichen „Entwicklung“ zeigt und dabei Bezugsmomente ermöglicht zu bestimmten Werten einer wie auch immer zustande gekommenen Wertordnung.

---

<sup>105</sup> Vgl. dazu einige exemplarische Fragevorschläge in Kapitel 5.6.2: Werthaltungen direkt ansprechen

Ein für den Deutschunterricht an der Realschule wegen seiner Textdichte sicherlich nur am Rande und auch nicht als Ganzschrift zu behandelnder literarischer Text kann dies in Auszügen veranschaulichen: Sten Nadolnys Roman *Die Entdeckung der Langsamkeit*<sup>106</sup>. Dass der Roman aus dem Jahre 1983 zum Bestseller wurde, liegt unter anderem daran, dass er unmissverständlich aufzeigt, wie mit schnellen Veränderungen der Lebensumstände eine scheinbar ebenso unaufhaltsame Abkoppelung des Lebens von natürlichen und traditionellen Rhythmen einhergeht (vgl. REHEIS 1998, S. XI).

Das Buch bietet dem aufmerksamen Leser eine Fülle von Beispielen für die besondere Leistungsfähigkeit und auf lange Sicht hin auch offensichtliche Überlegenheit des Langsamen im Kontrast zu unserer „Hochgeschwindigkeits- und Nonstop-Gesellschaft“ (ebd., S. 14); eine Gesellschaft, die in vielen Bereichen, so auch im sozialen Verhalten, verarmt und verödet ist: „Verarmung im Verhalten bedeutet, dass Menschen von der Vielfalt der Verhaltensmöglichkeiten zwanghaft immer nur einige wenige wählen“ (ebd., S. 6), da sie eben auf Grund der Schnelllebigkeit den Blick für die anderen Möglichkeiten verloren haben.

Als ein doch eher untypisch positives Persönlichkeitsmerkmal hebt sich deshalb im Roman die eigenartige Behinderung von John Franklin hervor, die, wie sich herausstellt, nämlich ihre besonderen Vorzüge hat und damit Wertcharakter bekommt: Was der Junge einmal erfasst hat, das behält er, das Einzigartige, das Detail begreift er besser als alle anderen um ihn herum. So zum Beispiel die Beschreibung einer wie im Raster wahrgenommenen Landschaft oder die Provokationen seines Spielgefährten Tom, die sich aus den verzögerten Reaktionen von John ergeben.

Die bei der Lektüre auf Grund der Verfremdungseffekte gemachten Differenzerfahrungen der Schüler können Ausgangspunkte für Werthaltungsfragen sein, die für die individuelle Personalisation förderlich sind.

Von der Literaturrezeption wird also auf die Sinndeutung der eigenen Existenz geschlossen. In der intensiven Auseinandersetzung mit literarischen Texten sollen kritische Erkenntnisprozesse gefördert werden, die der Persönlichkeitsbildung dienen.

Als Abbild der gesellschaftlichen Realität kann durch die Identifikation des Lesers mit dem Gelesenen der literarische Handlungsspielraum zu einer dem Leser eigenen Realität werden. „Dabei hängt die eigene Lebensorientierung zu guten Teilen von individuell und sozial vermittelten Wertorientierungen ab, die häufig dem Einfluß des Einzelnen entzogen sind. Aber sie können aufgedeckt und zum Teil auch Gegenstand von Entscheidungen sein“ (DÜWELL 2000, S. 22).

---

<sup>106</sup> Vgl. hierzu auch im folgenden Kapitel 6.1 die durch vergleichendes Lesen kontrastiver Texte (Sten Nadolny: *Die Entdeckung der Langsamkeit* - Kurt Kusenberg: *Schnell gelebt*) möglichen Sensibilisierungsverfahren für Werthaltungen im Zusammenhang mit ggf. eigenen Differenzerfahrungen der Schüler.

### 5.5.2 Werte und Sozialisation

Personalisation ist Voraussetzung für eine Sozialisation im Sinne von „Erwerb der Normen und Werte einer Gesellschaft bzw. Gruppe“ (SCHUSTER 1998, S. 12). In Bezug auf die schulische Werteerziehung ermöglicht gerade die im Deutschunterricht einsetzbare Literatur ein wichtiges „Sozialisationspotenzial“, das in vielen Unterrichtsfächern genutzt werden kann und auf diese Weise allgemeine Erziehungsziele mit fachspezifischen Bildungszielen verbindet (vgl. ABRAHAM/LAUNER 2002, S. 31). Unter didaktischem Blickwinkel geht es dabei zunächst sowohl um die Fragen der Lesemotivation bei der Unterrichtsgestaltung als auch um die des privaten Leseinteresses, wobei die thematische Breite Spiegel der gesellschaftlichen Aspekte ist.

Durch die Konfrontation des jugendlichen Lesers mit kritischen Auswahlprinzipien im Rahmen des Literaturunterrichts kann auch das private Leseverhalten beeinflusst werden. Weiterhin kann durch das Erlernen des literarischen Rüstzeugs, also durch den Umgang mit Literatur, mit Lesetechniken, mit Bibliotheksbenutzung sowie durch die Nutzung von weiteren Informationsquellen eine eigenständige Lesemündigkeit aufgebaut werden, die eine Sensibilität für Werte ermöglicht.

Noch einmal sei an dieser Stelle auf den Umgang mit Fremdheit im Zusammenhang mit der Wertethematik hingewiesen.

Fremdheit in der Literatur eröffnet Freiräume im Sozialisationsprozess der Heranwachsenden und bietet auf diese Weise Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit Werthaltungen: Die Jugendlichen begegnen unbekanntem, ihnen mehrfach fremden Texten, reflektieren mehr oder weniger zielgerichtet und tiefgründig das Gelesene, sprechen über Autoren und Epochen, denen sie sich aus eigenem Antrieb sicherlich nicht genähert hätten. Sie lernen durch Literatur und aus dem Umfeld der Literatur Sachverhalte, Erscheinungen, Haltungen, Denkweisen und soziale Umgangsformen kennen, die ihr späteres Leben in vorher nicht planbarer Weise bereichern können. Sie üben sich in der Begegnung mit Literatur, was immer bedeutet, dass ihre innersten Seiten und damit ihr eigentliches Ich angesprochen und bemüht werden können. Der methodisch effektive Umgang mit Literatur enthält besondere Ansatzmöglichkeiten zu einer den gesellschaftlichen Erfordernissen angemessenen Persönlichkeitsentwicklung: kollektive Rezeptionssituationen mit gruppendynamischen Einflüssen; interaktionale Prozesse in der Dialektik von Verstehen und Verständigung; Einbettung der individuell geprägten Lektüre in das schulische Wissens- und Könnensangebot; Vermischung von gelenktem Leseprozess und ästhetischem Erlebnis- und Erkenntnisprozess vor dem Hintergrund persönlicher Weltsicht. Jeder Schüler besitzt auf der Basis dieses Repertoires die Chance zum kontinuierlichen Gedankenaustausch mit Gleichaltrigen und dem Lehrer. In bestimmten Phasen des Unterrichts können sich beim Einzelnen

durch solche engen und intensiven komplexen Beziehungen in umgekehrtem Sinne soziale Fremdheit lösen und damit durchaus Erfülltsein und Zufriedenheit<sup>107</sup> einstellen. Aus Fremdheit können Nähe und Vertrautheit<sup>108</sup> werden: Die Schule, die Klasse, in ihr die Gruppe und/oder ein anderer Schüler bieten nach Überwindung von unterschiedlichen Fremdheitsgrenzen in differenzierter Weise die Möglichkeit zu Individualisation und Sozialisation (vgl. TIETZ 1997, S. 73).

Die erwarteten unterschiedlichen Elemente von Fremdheit in der Schule - hier im Literaturunterricht - haben sich bei näherer Betrachtung bestätigt. Sie existieren auf verschiedensten Ebenen im standardisierten Literaturunterricht auf Makro- und Mikroebene, durchdringen einander und wirken individuell und situativ mit unterschiedlicher Intensität. Bewusst angegangen kann Fremdheit nicht nur Hemmnis sein, sondern auch Motivation freisetzen und zur Entfaltung einer 'sozialen Persönlichkeit' beitragen - eine Forderung, die als übergreifender Bildungs- und Erziehungsschwerpunkt dem Lehrplan für die bayerische Realschule vorangestellt ist.

Eine aussagekräftige Schüleräußerung mag abschließend die positive Wirkung von Fremdheit bestätigen: „Wenn ich in der Schule nichts Fremdes kennen lernen könnte, wäre sie für mich sinnlos“ (vgl. ebd., S. 82).

### 5.5.3 Werte und Enkulturation

Jeder Mensch bringt durch Enkulturation, Personalisation und Sozialisation ein eigenes individuelles, autopoietisches, selbstreflektierendes System hervor, auf das neben den eigenen Erfahrungen auch das eigene Wertesystem Einfluss nimmt (vgl. SCHUSTER 1998, S. 35). In dieser Einflussnahme liegt eine beachtenswerte Möglichkeit, mittels Literaturunterricht zur Wertevermittlung beizutragen. Denn die Funktion der Enkulturation sieht in der Literatur einen sehr wichtigen Bestandteil der Gesamtkultur einer Gesellschaft. Als Vermittlungsfelder im Literaturunterricht bieten sich literarische Formen und Gattungen sowie inhaltliche Bezüge und geschichtliche Ausprägungen an. Literarische Kommunikation bedeutet demnach nicht nur die bloße Teilnahme am literarischen Leben im Sinne von Wissensvermittlung und Wissensaufnahme, sondern auch die Durchführung eines gegenstandsspezifischen Literaturunterrichts.

---

<sup>107</sup> Vgl. hierzu den Wert des Glücks (Kap. 2.1.2 Wertlehre durch Wertkategorien).

<sup>108</sup> Vgl. hierzu den Wert des Vertrauens (ebd.)

## 5.6 Werthaltungen untersuchen und messen

Literarische Texte lassen sich im Rahmen des Literaturunterrichts in vielfältiger Weise hinsichtlich der ihnen zu Grunde liegenden Werthaltungen befragen, indem zum Beispiel folgende Faktoren untersucht werden (vgl. KÜCHLER-SAKELLARIOU 1999, S. 195):

- Wie ist die Konfliktlage und welche Lösungsangebote werden vorgestellt oder dem Leser angedeutet?
- Wie sind die inhaltlichen Problematisierungen zu behandeln: Gibt es Handlungsalternativen oder Leerstellen für den Leser?
- Bieten sich dem Leser Handlungsbegründungen durch implizite oder explizite Vergleiche?<sup>109</sup>
- Über welche Perspektive(n) wird man als Leser herangeführt und sind damit ggf. implizite Wertungen (z.B. durch Erzählerkommentare) verbunden?
- Welche Sprechweisen (verweisend/direkt) sind auffällig, und ist daraus eine bestimmte Intention ableitbar?
- Gibt es metasprachliche Elemente (z.B. Gestik/Mimik), die die Sprechhandlungen verstärken oder widerlegen?
- Werden über Bilder (Motiv-Metapher-Klischees: Konnotate) Vorstellungen im Leser angeregt?
- Welche Wert-Konstituenten sind im Text für das Menschenbild des Protagonisten erkennbar?
- Werden damit im jungen Leser realistische/utopische Ansätze und Sehnsüchte ausgelöst?
- Sind Gewichtungen erkennbar bezüglich Figurenkonstellation, Handlungsverlauf, Schlüsselstellen?

Unter dem Aspekt der Reflexion von Werten im Rahmen des Literaturunterrichts ist an dieser Stelle den Fragen nachzugehen, wie diese 'Werthaltigkeit' der Texte von den Jugendlichen selbst taxiert wird, d. h. welchen Stellenwert diese Werte im 'Erlebenskosmos' der Schüler genießen und vor allem, was einen Wert als solchen überhaupt ausmacht, d.h. wie er sich von bloßen Erlebensmomenten, Stimmungen oder Leitbildern abgrenzen lässt.

Die folgenden Kriterien sollen zur Klärung dieser Fragen beitragen:

---

<sup>109</sup> Vgl. dazu die Ausführungen zum impliziten und expliziten Vergleich von J. Köster und K. Spinner, in: Köster, Juliane / Spinner, Kaspar: Vergleichendes Lesen. In: PD. (2002) H. 173. S. 6-14.

*\* Entscheidungskriterien*

- Ein Wert muss dem jungen Menschen als Wahl-Alternative zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Disposition stehen.
- Die Entscheidung für einen Wert/eine Werthaltung kann sowohl kognitiv als auch emotional erfolgen, muss aber frei und ohne äußeren Zwang sein.
- Die 'Entscheidung' für den Wert muss mit einer umfassenden Identifizierung für diesen verbunden sein.

*\* Konsequenzkriterien*

- Ein Wert ist immer funktional in dem Sinne, dass er auf einen bestimmten Lebensbereich Einfluss nimmt und in diesem eine Richtung vorgibt.
- Das Bewusstsein, sich für eine bestimmte Werthaltung entschieden zu haben, wiederholt sich in vergleichbaren Lebenssituationen und bietet damit eine Reflexionsbasis (vgl. RATHS/HARMIN/SIMON 1976, S. 44-46).

### 5.6.1 Werthaltungen indirekt ansprechen

Da die Jugendlichen in der Schule hauptsächlich einen mittelbaren Zugang zu den abstrakt definierten Wertesystemen haben, sollen zunächst einige indirekte Methoden aufgezeigt werden, mit denen Werte im Unterrichtsgeschehen messbar oder zumindest nachvollziehbar erscheinen. Dies kann erfolgen durch:

- Situationsspezifische Beobachtungen des Lehrers bezüglich des nonverbalen Verhaltens der Schüler im konkreten Unterrichtsgeschehen:  
*Beispiel:* Eine Möglichkeit bietet hier die Einschätzung von solchen Schülern, die sich zwar nicht aktiv am Unterrichtsgespräch oder einer anderen Unterrichtsform im Zusammenhang mit einem „wert-vollen“ Text beteiligen, aber dennoch durch bestimmte Reaktionen (Kinesik, Proxemik) auffallen.
- Untersuchen von Antworten zu bestimmten thematischen Fragen nach darin enthaltenen Werten:  
*Beispiel:* Hier eignen sich kürzere oder längere themenbezogene Stellungnahmen unter anderem auch im Zusammenhang mit dem Textgebundenen Aufsatz.
- Prüfen literarischer Produkte auf Werthaltungen:  
*Beispiel:* Bereits ab der 5. Jahrgangsstufe kann über verschiedene Schreibaufträge ein differenzierter Zugang zu verschiedenen Wertebenen in epischen und lyrischen Kurzformen (Märchen, Schwank, Gedicht) geübt werden.

Diese indirekten Messmethoden haben den Nachteil, dass sie meist mit Interpretationen seitens der Lehrkräfte im Sinne einer „Doppeladressierung“ (SPINNER 2000, S. 20) verbunden sind. Das birgt die Gefahr in sich, dass der poetische Gehalt eines Märchens oder eines Gedichtes verfälscht wird, da Sichtweise oder Problemschwerpunkte von Schülern und Lehrern nicht unbedingt deckungsgleich sind. So können zum Beispiel reaktive Wirkungen von situationalen oder verhaltensspezifischen Faktoren fälschlicherweise als vorliegende Werte gedeutet werden.

### 5.6.2 Werthaltungen direkt ansprechen

Die Unterrichtsrealität bringt es mit sich, dass zumindest im Deutschunterricht kaum direkt nach Werten und Werteprioritäten gefragt wird. Dies liegt mitunter daran, dass es nicht immer ganz leicht fällt, „gerade bei fiktionalen Texten einen unmittelbaren Nutzen auszumachen“ (SCHARDT 1998, S. 7).

Am einfachsten gelingt wohl der Nachweis des 'prodesse' bei Texten, bei denen a priori mit einem didaktischen Grundtenor zu rechnen ist, d. h. bei Texten, die ihr 'fabula docet' mehr oder weniger auf Grund ihrer Textsortenstruktur anbieten, wie zum Beispiel bei Fabeln, Kalendergeschichten oder auch Märchen (vgl. ebd.).

Allerdings besteht bei derartiger Evidenz die Gefahr, dass man sich als Lehrer verpflichtet glaubt, das 'prodesse' immer und überall nachweisen und interpretieren zu müssen, bis der didaktische Fetisch des 'prodesse' alle weiteren Möglichkeiten und Überlegungen überlagert hat und das eigentliche Unterrichtsziel aus den Augen verloren wird. Bei einer solch einseitigen Verabsolutierung der Wertethematisierung gerät nicht nur das poetische Werk weitgehend aus dem Blick, sondern auch der Schüler, der an das Werk herangeführt und zur individuellen Auseinandersetzung mit diesem angeleitet werden soll (vgl. ebd. S. 8).

Deshalb ist es ganz besonders beim direkten Umgang mit Fragen zur Wertethematik erforderlich, das 'delectare' im Blickfeld zu behalten. Denn gerade in der aktuellen Jugendbuchdidaktik stößt man immer wieder auf den Begriff der „Leselust“<sup>110</sup> und die daraus abgeleitete Forderung, „die Schüler müssten dort abgeholt werden, wo sie sich befinden“ (ebd.). Ein 'delectare' stellt sich nämlich nur dann ein, wenn Sensorium und Lesestoff zueinander passen, d.h., wenn die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit des Schülers so weit sensibilisiert ist, dass sie ästhetische Aspekte auch als solche erkennt (vgl. ebd. S. 9). Während man im herkömmlichen Literaturunterricht nicht selten dazu neigte, den Deckungsbereich geläufiger Textinterpretationen einfach zu erweitern und mit den einzelnen Schülerdeutun-

---

<sup>110</sup> Vgl. Anz, Thomas: *Lesen, Lust und emotionale Intelligenz*: Anz hebt hier u.a. hervor, dass Literatur einen wichtigen Beitrag zur Förderung unserer emotionalen Kompetenz leisten kann, dadurch dass die Texte unsere Emotionen beeinflussen (vgl. S. 30).

gen zu verbinden, geht es in einem leseorientierten Unterricht darum, die jeweiligen Metatexte der Schüler im Hinblick auf ihre Relevanz außerhalb des Textes zu befragen.

Dabei könnten verschiedene Überlegungen eine Rolle spielen, wie bestimmte Werthaltungen zustande kommen, welche Auswirkungen sie in konkreten Situationen haben können, welches Verhalten sie unter bestimmten Bedingungen nahe legen oder ob es zu diesem Verhalten Alternativen gibt:

- Welche äußeren/inneren Faktoren könnten zum Beispiel eine Rolle spielen, wenn jemand zu der Auffassung gelangt, Menschen, die auffallen und sich von der Mehrheit unterscheiden, müssten in jedem Fall reglementiert oder sogar bestraft werden?
- Wie verhält sich ein Mensch, z.B. seinen Eltern gegenüber oder in seiner Beziehung zu Freund/Freundin, der davon überzeugt ist, dass man anderen nur eine Freude machen kann, wenn man selbst etwas opfert? Welche Ursache mag eine solche Einstellung haben? Wie könnten die Beteiligten auf die „Opfer“ reagieren?

Der Umgang mit solchen und ähnlichen Fragen, die von den Schülern anhand der Textrezeptionen selbst entwickelt werden, finden auf der Basis statt, dass alle geäußerten Werthaltungen in gleicher Weise ernst zu nehmen sind. Die Aufgabe des Lehrers liegt vor allem darin, dafür zu sorgen, dass auf Grund gruppenspezifischer Prozesse nicht einzelne Werthaltungen im Plenum der Klasse unsachgemäß abqualifiziert werden und damit das 'delectare' verloren geht.

Wie im folgenden 6. Kapitel an konkreten Beispielen zu zeigen ist, bieten sich gerade in einem methodisch abwechslungsreichen Literaturunterricht verschiedene geeignete Verfahrensweisen an, direkt auf die Werteproblematik einzugehen, ohne dabei zu apodiktisch vorzugehen.

## 6. Wie lässt sich das Anliegen der Wertevermittlung exemplarisch methodisieren?

Wachsende gesellschaftliche und schulische Spannungsfelder bekräftigen die fachdidaktischen Ansprüche, verstärkt Wertorientierungen im Deutschunterricht zu thematisieren, ohne jedoch dabei zu sehr den erhobenen Zeigefinger als Symbol des moralischen Appells bemühen zu müssen.

Greift man in diesem Zusammenhang auf literarische Texte zurück, so kann dieses Vorhaben im Deutschunterricht über verschiedene Vermittlungswege angegangen werden.

Zunächst sollte man sich bewusst machen, dass nicht nur die Textauswahl eine Rolle spielt, sondern vor allem die in der Schule üblichen Unterrichtsverfahren eine bestimmte soziologische Situation schaffen und dadurch das Verhalten von Schülern und Lehrern, den Ablauf sozialer Prozesse und die Struktur der Klasse beeinflussen (vgl. WEISS 1971, S. 125). Erst aus diesen Interdependenzen werden Zusammenhänge ableitbar, die nicht unerheblich sind für den Umgang mit Wertorientierungsprozessen bei Schülern.

Für den Literaturunterricht bieten sich zwei Ebenen an, die einander nicht ausschließen, sondern aufeinander abgestimmt sein sollten: Der Umgang mit Werten kann sowohl über die thematische Ebene, das heißt die Bearbeitung literarischer Texte unter wertorientierten Frage-/Aufgabenstellungen, als auch in Verbindung mit methodischen Entscheidungen verlaufen (vgl. KÜCHLER-SAKELLARIOU 1999, S. 194 f.). Einige der aus didaktischer Perspektive für den Umgang mit Werten besonders effektiven Vermittlungsverfahren sollen nachfolgend dargestellt werden.

### 6.1 Gängige Vermittlungsverfahren im Literaturunterricht

Wichtig für Förderung und Entwicklung eines Wertebewusstseins bei Schülern ist das überlegte methodische Vorgehen im Literaturunterricht, also der situations- und lernzieladäquate Einsatz der jeweiligen Vermittlungsverfahren oder Unterrichtsformen (vgl. ebd., S. 190). „Unterrichtsformen bezeichnen die Art der Organisation der Interaktionen von Lehrer und Schülern im Unterricht aufgrund der Vorgabe methodischer Rahmenbedingungen“ (KÖCK 1995, S. 178).

Mit dieser knappen Definition lassen sich die im Unterricht gebräuchlichen Aktions- und Sozialformen allgemein skizzieren. Da es sich hierbei um „Formen“ bzw. „Verfahren“ handelt, die in der Regel eben durch den Lehrer vorgegeben werden, ist in Bezug auf die Wertethematik im literarischen Kontext von Interesse, ob diese Begegnung mit Werten mehr durch präsentierende Verfahrensweisen, also reine Darbietungsformen (z. B. Lehrervortrag), durch

erarbeitende Unterrichtsformen (z.B. Unterrichtsgespräch) oder durch entdecken-lassende Unterrichtsformen (z. B. Gruppenarbeit) erfolgt.

### 6.1.1 Der Lehrervortrag

Der Lehrervortrag als eine spezielle Form der darbietenden Unterrichtsformen hat in den meisten Fällen die Aufgabe der Informationsübermittlung. Der Lehrer kann also auf diesem Weg komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge verschiedenster Art und Struktur an seine Schüler weitergeben.

Die wesentlichsten didaktischen Funktionen und Ziele eines guten Lehrervortrags liegen vor allem in seinem hohen Strukturierungsgrad und der damit verbundenen Einflussnahme des Lehrers auf die Art und Weise, wie die Schüler auf seinen Vortrag reagieren können bzw. sollen. Da sich der Vortrag des Lehrers in der Regel durch eine konvergent angelegte Denk- und Vortragsstruktur auszeichnet, besteht die Möglichkeit, diesen ganz gezielt auf bestimmte Schülerreaktionen hin auszurichten. Gemeint ist damit nicht nur die Absicherung der rein inhaltlichen Ebene der Informationsvermittlung an die Schüler, sondern zunächst die Art und Weise, *wie* die Schüler den Vortrag rezipieren und *wie* sie dann darauf reagieren. Die Zielrichtung des Lehrers bezüglich der Reaktion der Schüler auf seinen Vortrag kann

- a) entweder als eine vorrangig kognitive (Begriffsbildung)  
oder
- b) als eine emotional-assoziative Erwartung (Vorstellungsbildung) angelegt sein.

Die folgenden an Möglichkeit a) bzw. b) orientierten Lehrervorträge zu G.E. Lessings *Emilia Galotti* wurden wiederholt im Rahmen von Lehrbeispielen in der Seminausbildung eingesetzt und im Anschluss mit den Studienreferendaren besprochen. Die Aufmerksamkeit sollte in erster Linie den beiden unterschiedlichen Zielrichtungen der Lehrervorträge vor allem in Bezug auf die möglichen Schülerreaktionen gelten.

\* Ein Lehrervortrag nach Struktur a) könnte folgendermaßen an die Schüler einer 8. Jahrgangsstufe herangetragen werden:

*Der Prinz von Guastalla, ein typischer Vertreter grenzenloser Tyrannenwillkür, begehrt die Bürgerstochter Emilia Galotti, weil er von ihrer Schönheit fasziniert ist. Obwohl der Prinz weiß, dass Emilia kurz vor der Heirat mit dem Grafen Appiani steht, möchte er sie für sich gewinnen. Mit Hilfe seines hinterlistigen Kammerherrn Marinelli versucht er Emilia in seine Gewalt zu bekommen. Eine raffiniert eingefädelte Intrige wird vorbereitet: Marinelli lässt die Kutsche des Grafen vor dem Lustschloss des Prinzen überfallen. Dabei soll alles so aussehen, als ob der Prinz der Beschützer und Retter der Frauen sei,*

die sich in der Kutsche befinden. Bei dem Anschlag kommt Graf Appiani ums Leben. Emilia und Ihre Mutter suchen im Schloss des Prinzen Schutz.

Nach einiger Zeit kommt der Vater Emilias ins Schloss, um seine Tochter abzuholen. Er erfährt von der Gräfin Orsina, einer verstoßenen früheren Geliebten des Prinzen, dessen wahre Absichten. Unter dem Vorwand, man brauche Emilia zur Aufklärung des Mordes, hält der Prinz den Vater hin und verweigert ihm den Wunsch, seine Tochter zurück zu holen. Er bewilligt lediglich eine Unterredung. ...

Der anschließende Lückentext als Arbeitsblatt:

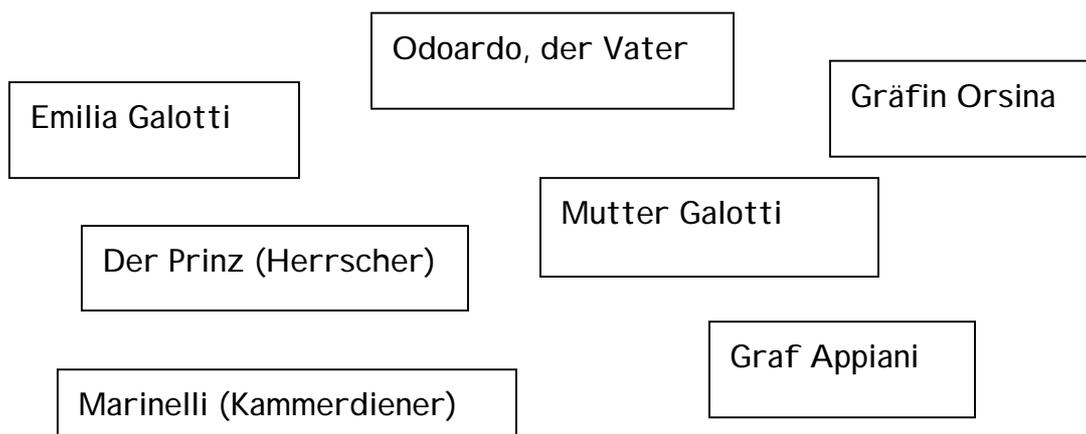
Der....., ein typischer Vertreter  
 ..... , begehrt die  
 Bürgerstochter....., die kurz vor .....  
 mit dem Grafen ..... steht. Mit Hilfe seines .....  
 Kammerherrn ..... versucht er ..... in seine  
 ..... zu bekommen. Eine raffiniert ..... wird vorbereitet.  
 ..... lässt die Kutsche des Grafen vor dem Lustschloss des Prinzen  
 ..... Dabei soll alles so aussehen, als ob der Prinz  
 ..... der Frauen sei, die sich in der Kutsche befinden.  
 Bei dem Anschlag kommt ..... ums Leben. Emilia und Ihre Mutter  
 suchen im Schloss des Prinzen Schutz.  
 Nach einiger Zeit kommt ..... Emilias ins Schloss, um seine Tochter  
 abzuholen. Er erfährt von der Gräfin ..... , einer .....  
 früheren Geliebten des Prinzen, dessen wahre Absichten. Unter dem Vorwand, man brauche  
 ..... zur Aufklärung des Mordes, versagt der Prinz dem Vater den Wunsch,  
 die Tochter zurück zu holen. Er bewilligt lediglich eine Unterredung.

Recht deutlich wird die mit dieser Vorgehensweise beabsichtigte Zielvorstellung: Mittels des Lückentextes werden hier zwei inhaltliche Bereiche abgedeckt, nämlich die Namenszuordnung der wichtigsten Handlungsträger im inhaltlichen Kontext des Trauerspiels sowie einige Aussagen über prägnante Charaktereigenschaften der Personen. Diese können als Ausgangspunkt für ein anschließendes Lehrer-Schüler-Gespräch dienen, das die (durch den Text vorgegebenen) Werthaltungen der einzelnen Handlungsträger zum Thema hat. Da der zu Grunde liegende Lehrervortrag hauptsächlich dem Überprüfen der Gedächtnisleistung in Form einer Reproduktion dient, sind die Schüler hier sehr eng „geführt“. Das bedeutet, dass den Schülern auf Grund der starken „Vorstellungslenkung“ (ABRAHAM, PD 1999, S. 20) kaum Raum zur Vorstellungsbildung und zur Entwicklung eigener Visionen von Handlungs-

und Personenzusammenhängen bleibt, so dass sie auch keine Werthaltungen (z.B. Ehrlichkeit) auf der Basis der Beziehungsstrukturen der literarischen Figuren ergreifen können.

Eine andere Zielsetzung ermöglicht ein gänzlich offener Lehrervortrag, der die inhaltlichen Zusammenhänge dieses Trauerspiels nicht vorgibt, sondern über die Vorstellungsbildung der Schüler die Generierung eigener Figurenkonstellationen und Handlungsstrukturen in kleinen Arbeitsgruppen<sup>111</sup> anregt, denn „Vorstellen bedeutet nicht nur Denken und nicht nur Anschauen, sondern auch Strukturieren“ (ebd., S. 16).

Der Lehrervortrag beschränkt sich deshalb auf die isolierte Präsentation der wichtigsten Handlungsträger. Das heißt, es wird weder auf die Vorgeschichte des Prinzen mit der Gräfin Orsina hingewiesen noch die Beziehung zwischen Appiani und Emilia genannt. Die Schüler sollen bestenfalls mit dem strukturellen Wissen über die Hintergründe des bürgerlichen Trauerspiels ausgestattet sein und so unbefangen ihr eigenes Trauerspiel an Hand der wesentlichsten Handlungsträger (z. B. als Folienschnipsel auf dem Tageslichtprojektor) inhaltlich kurz skizzieren:



Die sicherlich unterschiedlichen Schülerversionen der *Emilia Galotti* werden dann im Plenum vorgestellt und mit Lessings Originaltext (Personenkonstellation und Handlungsstruktur) verglichen. Vom Original abweichende Handlungsstrukturen bzw. Personenkonstellationen und damit in Zusammenhang zu bringende Werthaltungen können an Hand der Differenzfeststellungen der Schüler als Ausgangspunkt für ein vertiefendes Unterrichtsgespräch verwendet werden. Als Ansatzpunkte wären die folgenden Fragestellungen denkbar:

- a) Im Zusammenhang mit Gräfin Orsina und der Vorgeschichte. Sie war die Geliebte des Prinzen und wurde von diesem verstoßen (Wert der Liebe, Wert der Kraft, Wert der Stärke):

<sup>111</sup> Vgl. dazu die Ausführungen im folgenden Kapitel 6.1.2 Die Gruppenarbeit

- Wie geht Orsina mit der Enttäuschung um?
- Wie könnte Orsina reagieren? Wie hat sie reagiert?

b) Im Zusammenhang mit Odoardo und Emilia auf der Basis der Vater – Tochter- Rolle (Wert des *Vertrauens*, Wert der *Aufrichtigkeit*, Wert des *Geldes*, Wert der *Macht*, Wert des *Einflusses*):

- Was geht in Emilia vor, als sie im Haus des Prinzen festgehalten wird?
- Was vermutet Emilia, dass ihr Vater von ihr erwarten könnte?
- Wie könnte Emilia ggf. reagieren?

Zusammenfassend bleibt als Besonderheit dieser Darbietungsform festzuhalten, dass sie im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen sehr große Steuerungsmöglichkeiten durch die Lehrkraft ermöglicht. Dies beginnt mit der thematischen und inhaltlichen Festlegung (Lernziele), setzt sich fort mit der Art und Weise des Vortrags (z. B. visuelle Zusatzimpulse) und führt schließlich ggf. hin zu angeleiteten Verknüpfungen mit anderen Lernzielen. Damit liegt es in der Verantwortung des Lehrers, ob überhaupt, inwieweit und welche werthafter Strukturen literarischer Texte über den Lehrervortrag aufgegriffen werden.

### 6.1.2 Die Gruppenarbeit

#### \* *Gruppenunterricht und imaginative Kompetenz*

In den fachdidaktischen Überlegungen spielt der Gruppenunterricht eine wichtige Rolle, da er den Schülern - ähnlich wie die Partnerarbeit - ein hohes Maß an Sozialkompetenz und Empathie abverlangt, denn „das Bewußtsein von sich selbst entsteht erst, indem sich das eigene Handeln im Gegenhandeln der anderen spiegelt“ (WEISS 1971, S. 142 f.). Mit dieser Objektivierung des Ichs werden insbesondere Werthaltungen wie *Toleranz*, *Vertrauen* und *Solidarität* gefördert. Vor allem Solidarität entsteht in der Schule nicht per se und schon gar nicht durch verbale Belehrungen. „Sie kann nur dort wachsen, wo Menschen gemeinsam arbeiten, interagieren und sprechen“ (MEYER 1995, S. 248).

Ein besonderer Vorteil der Gruppenarbeit ist darin zu sehen, dass die Schüler in dieser gemeinschaftlichen Arbeitsphase für eine bestimmte Zeitspanne zwar zielorientiert durch die Aufgabenstellung, aber nicht in der Sprachnorm restringiert vorgehen müssen. Damit ist gemeint, dass die Schüler uneingeschränkt in der ihnen eigenen Sprache (Lexik, Syntax, ggf. Dialekt) die vorgegebenen Arbeitsaufträge behandeln können, da der Lehrer hier eben nicht Teilnehmer der einzelnen Gruppen ist (vgl. SCHUSTER 1998, S. 128). Er ist demnach weder in die gedanklichen Ansätze der Schüler zur Aufgabenstellung involviert, noch in

deren ersten Verbalisierungsakt in der Gruppe. Sprachliche Normbindungen entfallen somit für die Schüler, der Soziolekt der Gruppe und die Idiolekte des Einzelnen in der Gruppe kommen zur Entfaltung und tragen unter Umständen dazu bei, spezifische Werthaltungen und Gedankenpotential freizusetzen, was im Plenumsgespräch der Klasse möglicherweise nicht geschehen würde (vgl. KEMPF 2000, S. 35).

Der Gruppenunterricht ist damit Ausgangspunkt für einen Prozess, der förderlich ist für die Entwicklung von imaginativer Kompetenz, sowohl in Bezug auf Fremdverstehen im Allgemeinen als auch auf eine damit verbundene Wertorientierung an Dingen, Personen oder Sachverhalten im Speziellen. Die Gefühle und Gedanken der anderen Schüler nachvollziehen zu können setzt Imagination voraus, nämlich die Fähigkeit, sich in eine andere Wahrnehmungsperspektive hineinversetzen zu können. Und diese Voraussetzungen kann bei entsprechend gut geleisteten Vorarbeiten durch die Lehrkraft gerade die Gruppenatmosphäre bieten, denn „Empathie und Perspektivenübernahme garantieren sozialen Zusammenhalt“ (SPINNER 2001, S. 30).

Folglich werden in der Gruppe auf der Basis von *Vertrauen* und *Solidarität* spezifische Arbeitsschritte zusammen mit anderen Schülern geplant und durchgeführt, die gefundenen Ergebnisse evaluiert und für das Plenum schließlich dokumentiert. Mit den Möglichkeiten einer natürlicheren Arbeitsweise wird mehr Selbsttätigkeit verlangt, die zu differenzierterem Denken, Fühlen und Handeln führt.

#### \* *Problemfelder im Unterricht*

Diese Idealvorstellung steht jedoch zum Teil in Kontrast zu unserem Schulalltag, wo Gruppenarbeit vor allem in größeren Klassen nicht unumstritten ist. Diese Sozialform ist für viele ein pädagogisches Reizwort, häufig verbunden mit Äußerungen wie: „Nein danke, habe ich mehrmals ausprobiert, bringt mir aber nur Unruhe in die Klasse, und herausgekommen ist doch nicht mehr als sonst!“

Wo aber ist die Ursache zu suchen, dass gerade diese Unterrichtsform bei nicht wenigen (auch erfahrenen) Lehrkräften auf so viel Skepsis trifft?

Ein Grund ist sicherlich tief verwurzelt im historischen Verständnis von Unterricht. Denn Schule steht im Spannungsfeld zweier institutionalisierter Ziele: Auf der einen Seite erreichen wir durch die früh einsetzende individuelle Leistungsmessung eine Begabungsstaffelung und Selektion, auf der anderen Seite fordern die Lehrpläne vorrangig selbständiges Denken, handlungsorientiertes Arbeiten und Solidarität als unterrichtliche Schwerpunkte. Allerdings besteht damit auch die Gefahr, dass sich „Wertorientierungen, Wissensstrukturen und synthetische[n] Identitäten“ (BOGDAL 1995, S.25) bilden, gegen die nur noch schwer zu konkurrieren ist.

Und diese Widersprüchlichkeit schulisch institutionalisierter Lehre wird besonders im Gruppenunterricht offensichtlich, da in dieser Phase der Stunde bewährte Signale und damit verbundene Reaktionen der Klasse, wie wir diese alle als Steuerungsfunktionen verwenden, nur sehr bedingt möglich sind. Konventionelle "Spielregeln" der Lehrer- Schüler - Interaktion treten in den Hintergrund (z.B.: die Lehrerfrage - das Melden des Schülers - das Aufrufen des Lehrers - die Antwort des Schülers - der Kommentar des Lehrers zur Schülerantwort und ggf. die Leistungsmessung).

Dafür entstehen aber andere neue gruppenspezifische Prozesse. Und diese Prozesse sind es, die nicht immer genau abwägbar und damit für den weiteren Verlauf der Stunde nur bedingt kalkulierbar sind. Diesbezügliche Probleme und eine unsichere Haltung vor der Klasse zeigen sich vor allem immer wieder bei jungen, noch unerfahrenen Lehrkräften, wenn ihnen im Zuge der Auswertung einer Gruppenarbeit im Plenumgespräch spontane Stellungnahmen zu möglicherweise strittigen Werthaltungen der Schüler abverlangt werden (vgl. KEMPF 2000, S. 34). Die Folge sind häufig aus der Unsicherheit entstehende Bestätigungsfloskeln wie „Sehr gute Aussage“ oder aber ausweichende Formulierungen in der Art, dass ein ggf. diffiziler Standpunkt eines Schülers einfach kommentarlos mit einer Frage wie „Was halten die anderen von dieser Meinung?“ dem Plenum überantwortet wird.

*\* Die Zusammensetzung der Gruppen und die Aufgaben des Lehrers*

Besonders wenn es darum geht, die Schüler über den Umgang mit Literatur für Werthaltungen zu sensibilisieren, kann unter anderem auch die Gruppenzusammensetzung von Bedeutung sein. Denn man muss sich im Klaren darüber sein, dass die angestrebten Ziele der Lehrkraft (effektive Kleingruppe) und die primären Handlungsziele der Schüler (Freundschaftsquaden) nicht in jedem Fall identisch sind. Wirklich effektiv wird die Arbeit in der Gruppe erst dann, wenn durch wiederholtes Zusammenarbeiten eine Kleingruppe entstanden ist, die eine Art Solidargemeinschaft bildet; es sollten deshalb auch Schüler integriert und zur Mitarbeit angeregt werden können, die ansonsten weniger Teamarbeiter sind und auch in anderen Unterrichtsphasen wenig beitragen (z.B. schwächere Schüler, Mitläufer, Einzelgänger).

Der Lehrer ist nicht 'Instruktor', sondern eine Art Moderator und Wegbereiter eines gemeinsamen Lernprozesses, der in erster Linie drei wesentlichen Anforderungen gerecht werden sollte:

1. Gruppenunterricht erfordert vor allem im Zusammenhang mit der Thematisierung von Werthaltungen einen deutlich anderen und deshalb in der Regel auch höheren

Vorbereitungsaufwand als beispielsweise ein fragend-entwickelnder Unterricht oder ein Lehrervortrag.

2. Besondere Fertigkeiten verlangen auch die fachdidaktische Kompetenz und die gedankliche Flexibilität des Lehrers. Er muss im Unterricht im Rahmen des situativ Möglichen mehr oder weniger unvermittelt die zur Sprache gebrachten Meinungsbilder und damit verbundene Werthaltungen auf ihre demokratische, aber auch ethische Legitimität hin evaluieren und entsprechend kommentieren.
3. Schließlich sollte der Lehrer auch latente oder nur angedeutete Wertorientierungen der Schüler strukturell erkennen und gedanklich antizipieren können und diese über gezielte Impulse oder Fragen weiterführen und ins Plenumgespräch einfließen lassen – vorausgesetzt es handelt sich um Aspekte, die dem eigentlichen Stundenthema zuträglich sind.

Damit liegt eine Hauptaufgabe des Lehrers zunächst in der Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase, nämlich im Formulieren von Perspektiven, im Bereitstellen der Materialien, im Ermutigen der Schüler zur eigenen Kreativität, im Darstellen von Verständnisbrücken bei falschen oder zu umständlichen Ansätzen und dann im abschließenden Steuern der Auswertung im Plenum.

### 6.1.3 Das Unterrichtsgespräch

Unter den vielfältigen Formen der Sprache und des Sprechens kommt dem Gespräch auch im Rahmen des Unterrichts eine besondere Bedeutung zu, denn „erst im Gespräch (...) entfaltet sich der Mensch in seinem Wesen“ (SCHÜZ 2001, S. 310). Eine entscheidende Voraussetzung des echten Gesprächs ist die 'rückhaltlose Offenheit' (vgl. ebd., S. 311).

In einem Unterrichtsgespräch werden die Schüler durch direkte bzw. indirekte Fragen, Aufgabenstellungen oder Impulse auf ein Unterrichtsthema oder ein Arbeitsvorhaben vorbereitet. Zu unterscheiden sind vor allem die eher offenen Formen von den gebundenen Formen, die durch eine mehr oder weniger hohe Lehrerlenkung gekennzeichnet sind (gelenktes und fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch). Vor allem „im gelenkten Unterrichtsgespräch tritt zuweilen das affirmative Herausfühlen der vom Lehrer erwarteten oder gewünschten Antwort hinzu, nicht selten auch das der richtigen Lesart. Die Gefahr, dass Werthaltungen so verordnet werden, ist groß“ (KÜCHLER-SAKELLARIOU 1999, S. 191). Bei den eher offenen Unterrichtsgesprächen tritt der Lehrer mehr in den Hintergrund. Besonderes Merkmal dieser entwickelnd-darstellenden Gesprächsformen ist, dass sie formal zwar gebunden, inhaltlich jedoch vergleichsweise offen sind, so dass hier vielfältige Möglichkeiten für Wertorientie-

rungsprozesse bestehen, da paritätische Diskursivität und die Entwicklung von Toleranz in offenen Formen leichter gedeihen (vgl. ebd.):

- Diskussionen, Streitgespräche oder Pro-und-Kontra-Gespräche eignen sich besonders zur Einübung demokratischer Formen der Konfliktlösung, wobei auf dieser Basis auch Wertaspekte angesprochen werden. Im Anschluss an die Lektüre von Lessings *Emilia Galotti* könnte im Literaturunterricht ein literarisches Streitgespräch zwischen Emilia und ihrem sittenstrengen Vater Odoardo durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang könnten unterschiedliche Werthaltungen (z. B. Vertrauen, Ehrlichkeit, Liebe, Macht, Geld) thematisiert werden.
- Die Unterhaltung, die im Allgemeinen nicht planmäßig verläuft, ist die unverbindlichste Form eines Unterrichtsgesprächs, aber oft auch Ausgangspunkt für eine vertiefende Weiterführung. Dabei tauschen die Gesprächspartner zunächst ihre Meinungen, Einstellungen und Haltungen aus. Wohl dosiert eingesetzt erfüllt die Unterhaltung nicht nur wichtige kommunikative und sozial-integrative Funktionen, sondern sie schafft auch, z. B. über (scheinbar) unterrichtsferne, aber durchaus lebensnahe literarische Bezüge, Vertrauen und Solidarität zwischen Schülern und Lehrer. So könnte die Vater-Tochter-Relation von Odoardo zu Emilia aus Lessings *Emilia Galotti* als Gesprächsbasis für ein „Interpretationsgespräch“ (SPINNER 1990, S. 13) über Differenzenerfahrungen der Schüler dienen. Hierbei sind vielfältige Vergleichs<sup>112</sup>- und Anknüpfungspunkte zu dieser „Fremdheit“<sup>113</sup> denkbar (z. B. Ausgehzeiten, Freundschaftsverhältnisse, Macht, Ansehen), die in der Unterhaltung Werthaltungen erkennbar machen.

Zusammenfassend ist in Bezug auf das Unterrichtsgespräch hinsichtlich der Wertethematik festzuhalten:

Aus methodischer Sicht gibt es ganz verschiedene Textbegegnungs- und Weiterführungsmöglichkeiten, deren theoretische Perspektiven je nach Funktion und Eigenschaft in Abstimmung mit dem zu Grunde liegenden literarischen Text situationsspezifisch zu prüfen sind. Grundsätzlich „ist es in diesem Zusammenhang von Bedeutung, ob historische und ästhetische Kontexte mitbetrachtet werden, ob den Schülern historische, soziokulturelle, philosophische, psychologische und poetologische Zusatzinformationen gegeben werden, um einem Text zu begegnen und ebenso, auf welche Weise am Text gearbeitet wird“ (KÜCHLER-SAKELLARIOU 1999, S. 190).

---

<sup>112</sup> Vgl. hierzu auch die Verfahrensweisen durch das Erlesen von vergleichbaren Texten in dem Artikel „Vergleichendes Lesen“ von Kaspar Spinner in *Praxis Deutsch* 173.

<sup>113</sup> Vgl. hierzu Heiner Willenberg. Er benennt die „fremde literarische Figur“ und „neue Erzählweisen“ (S. 3 f.) – also im weitesten Sinne auch die Unterhaltung – als Merkmale von Fremdheit. Nachzulesen in: Willenberg, Heiner. *Fremdes Verstehen*. In: *Der Deutschunterricht* 4/1989. S. 3-6.

Aus kommunikationsethischer Sicht muss ein Unterrichtsgespräch, das bei den Schülern zur Entfaltung der moralischen Urteilsfähigkeit im Zusammenhang mit Werthaltungen beitragen soll, den freien Austausch von Argumenten ermöglichen. Das bedeutet, dass nicht einfach das Herausfinden der Intention des Autors oder Lehrers, sondern die Konzentration auf die im Text enthaltene Problematik und die Diskussion der eigenen Einschätzungen das Unterrichtsgespräch bestimmen (vgl. SPINNER 1989, S. 16).

## 6. 2 Überlegungen zu einem rezeptionsorientierten Werte-Unterricht

In der literaturwissenschaftlichen Praxis sind rezeptionsästhetische Verfahrensweisen seit Langem schulischer Standard, auch wenn sie in der Nomenklatur nicht immer ganz klar abgegrenzt sind und von Rezeptionsästhetik, Wirkungsästhetik, Rezeptionsforschung, rezeptionsbezogener Kommunikationsforschung, Leserforschung etc. gesprochen wird.

Wichtig ist in jedem Fall das Bewusstsein, dass mit jeder Rezeptionsabsicht die Absicht verbunden ist, „die Leerstellen und Unbestimmtheitsbeträge eines Textes zum Vorschein“ (WEBER H. 1977, S. 9) zu bringen, da der Vorgang des Lesens, die Verständnisbildung und die Konkretisierung von Texten in der Vorstellung Prozesse sind, die sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen (vgl. ebd., S. 4).

Der an dieser Stelle zu Grunde gelegte Ansatz eines rezeptionsorientierten Werte-Unterrichts bemüht den Begriff der „Literaturaxiologie“ (GRÜBEL 2001, S. 126) und geht davon aus, dass Werte durchaus sinnvoll über das Medium literarischer Texte thematisiert werden können. Dabei ist die Literaturaxiologie eine wichtige wissenschaftliche Komponente in Bezug auf die Rezeptionsästhetik, da sie sich mit Werten im Zusammenhang mit Literatur unter verschiedenen Beschreibungsaspekten beschäftigt (vgl. ebd., S. 126-128):

1. Die Literaturaxiologie als eine Lehre vom Wert mit Blick auf literarische Erscheinungen betrachtet u. a. das Vorkommen von Wertzuschreibungen in literarischen Texten.
2. Weiterhin untersucht die Literaturaxiologie die Ebene der dargestellten Welt und stellt dabei die für die Schüler wichtige Verbindung her auf eine mögliche bzw. aktuelle Wirklichkeit.
3. Die Literaturaxiologie erforscht zunächst vor allem Werte, die im literarischen Text implizit gegeben sind.
4. Literarische Axiologie untersucht schließlich auch außerhalb des Textes liegende Erscheinungen des Systems Literatur wie die Schüler und den Lehrer, aber auch den

Autor sowie literarische Institutionen (z. B. Verlage, Buchhandlungen, Museen, Ausstellungen, Theater).

Ein wissenschaftlicher Ansatz, der derartige rezeptionsorientierte Überlegungen im Zusammenhang mit literaturdidaktischen Vorgehensweisen zur Grundlage hat, ist für sich gesehen sicherlich nichts grundsätzlich Neues. Das nachfolgende Beispiel aus der Kanonliteratur, *Die Leiden des jungen Werthers*, soll allerdings einen Schritt weiter führen und Werteaspekte der aufklärerisch-philantropischen Literaturpädagogik in Verbindung bringen mit favorisierten Werthaltungen der Jugendlichen von heute<sup>114</sup>. Zudem soll, wie Kaspar Spinner dies in seinem Aufsatz *Literatur und Moral* andeutet, an Hand von ausgewählten Textbeispielen gezeigt werden, dass literarische Texte ein sehr wichtiges Medium dafür sein können, bei den Schülern die Fähigkeit der Perspektivenübernahme zu intensivieren (vgl. SPINNER 1989, S. 16).

Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen dabei die Begriffe der 'Versuchung' und 'Leidenschaft' als potenzielle negative Einflussfaktoren auf die Freundschaft und vor allem auf die Liebe – beides Werte, die gerade für Jugendliche in der Phase der Pubertät von höchstem Stellenwert sind.

Bei der nachfolgenden Textanalyse geht es demnach nicht um die Fortsetzung einer rein kognitivistisch ausgerichteten moralischen Lebenshilfe-Didaktik im Sinne Kohlbergs, sondern darum, an Hand der hinlänglich bekannten Grundstruktur des Textes aktuelle Werthaltungspräferenzen aufzuzeigen, aus denen sich Anknüpfungsmöglichkeiten für unterrichtliche Vorgehensweisen ergeben.

### 6.2.1 *Die Leiden des jungen Werthers* – ein Beispiel der Kanonliteratur

Die kontrovers und oft nicht ganz sachlich ausgetragene Kanondebatte führt heute mehr denn je dazu, dass die Sinnhaftigkeit von Kanonliteratur als solche in Frage gestellt wird, auch oder gerade weil „Werke der literarischen Tradition“ (Lehrplan, S. 308) ganz dezidiert im Lehrplan der 8. Jahrgangsstufe gefordert sind.

Die Debatte soll an dieser Stelle zwar nicht vertieft aufgegriffen werden, aber es soll – mit Blick auf *Die Leiden des jungen Werthers* als eine über zweihundert Jahre alte Textquelle – exemplarisch schon deutlich werden, dass auch heute Kanonliteratur des 18. Jahrhunderts eine positive Funktion hat (vgl. ABRAHAM 1998, S. 239) und deshalb durchaus ein sehr gut geeigneter 'Lieferant' für Werteaspekte sein kann; und zwar auch für Werteaspekte, die für die Heranwachsenden des 21. Jahrhunderts von Bedeutung sind.

---

<sup>114</sup> Gemeint sind hier vor allem egozentrische Werte (vgl. auch Kapitel 4.4.4).

Ausgangspunkt ist zunächst die sach-pragmatische Überlegung, dass man in der Schule den Sturm und Drang und die Empfindsamkeit wohl nur unzureichend ohne den 'Werther' erklären kann (vgl. ebd., S. 240).

Dieser durchaus positiven Einschätzung des 'Werthers' als geschätzte und 'wert-volle' Literatur von heute steht die Tatsache gegenüber, dass dieser Roman Goethes am 30. Januar 1775, also nur kurz nach seinem Erscheinen, auf Antrag der theologischen Fakultät der Uni Leipzig verboten wurde. Begründet wurde der Antrag vom Dekan der Fakultät damit, dass der Roman auf Heranwachsende einen schlechten Einfluss habe, der bis zur Selbstmordgefahr reiche (vgl. GRÜBEL et al. 2001, S.113).

Da es im Roman um junges, suchendes Leben, Versuchung, Leidenschaft und Liebe geht, werden auch damit verbundene Werthaltungen thematisiert. „Aber gerade in jener Zeit, in der die aufklärerische, philanthropische Literaturpädagogik den schulischen Literaturunterricht formte, löste sich die bedeutende Literatur vom Auftrag, vorbildliches Verhalten aufzuzeigen. Kein Text zeigt das so deutlich wie Goethes Werther, der (...) von vielen aufklärerischen, literaturpädagogisch verantwortlich denkenden Zeitgenossen heftig kritisiert und verkannt wurde (SPINNER 1989, S. 14). Möglicherweise ist es die „vermeintlich gefährliche, wert-zersetzende, die Sinnlichkeit aufreizende, nur dem Vergnügen dienende Lektüre“ (ebd.), die gerade für die Jugend heute wieder einen Leseanreiz für den 'Werther' bedeuten kann, „denn beim Lesen von Büchern macht ja nicht selten die Lust am Verbotenen (...) den eigentlichen Reiz aus“ (ebd.).

### 6.2.2 Die Aktualität des 'Werthers'

Gemessen an den heutigen Erlebnisansprüchen Jugendlicher und den damit verbundenen Erwartungshaltungen an einen handlungsreichen oder zumindest spannungsgeladenen Lektürestoff kann man nicht unvermittelt davon ausgehen, dass Goethes 'Werther' heute einen besonderen Leseanreiz für Schüler einer 8. Jahrgangsstufe bietet. Zwar geht es hier durchaus um das für Heranwachsende fast immer interessante Thema der zwischengeschlechtlichen Annäherung und die damit verbundenen Spannungen, aber für eine Lesemotivation *per se* scheint das allein zunächst nicht wirklich ausreichend.

Bekanntermaßen haben die neuen Medien mittlerweile jede thematische Nische im wahrsten Sinne des Wortes in den unterschiedlichsten Facetten „ausgereizt“ und damit auch enttabuisiert, so dass selbst intimstes Zwischenmenschliches auf irgendeine Art und Weise im Interessensspektrum zwischen allozentrischer Liebe und egozentrischer Leidenschaft medialisiert ist – und das auch für viele Jugendliche auf Grund eines oft unangemessenen Medienkonsums.

Aber dennoch kann der 'Werther' auch oder gerade heute den Schülern Interessantes bieten, da er als literarisches Kunstwerk in einer vergleichsweise unüblichen Diktion gestaltet ist. Damit ist nicht nur die Erzählform des Briefromans gemeint, sondern die Besonderheit zeigt sich vor allem in den Doppelungen der Werthaltungen der Hauptfigur. Diese findet man einmal mittels einer Spiegelmetaphorik, symbolisch dargestellt als Innensicht auf das Seelenleben Werthers bezogen, oder aber als Erzählspiegel mit einer Außensicht auf sein soziales Umfeld, dargestellt in Form thematischer Parallelgeschichten.

*\* Wertauflösung durch Versuchung und Leidenschaft*

Wenn man davon ausgeht, dass im Rahmen des Sozialisationsprozesses der Jugendlichen „Vor-Bilder für das Negative“ (ABRAHAM 1998, S. 13) eine besondere Funktion haben, da eine Entwicklung auch immer mit Verlust verbunden ist (vgl. ebd.), erscheint es durchaus sinnvoll, Werthers Leidenschaftlichkeit als 'didaktisches Instrumentarium' zur Darlegung von Verlusterfahrungen am Beispiel der Liebe, des Vertrauens und der Beherrschung zu nutzen. Da die Termini 'Versuchung' und 'Leidenschaft' einem theologisch-psychologischen Umfeld zuordenbar sind und im Zusammenhang mit Werthaltungs- bzw. Wertgefährdungsaspekten vor allem bei Jugendlichen der 8. Jahrgangsstufe „aufgrund ihrer emotionalen Labilität“ (Lehrplan, S. 291) von großer Bedeutung sind, soll zunächst über eine Klärung der beiden Begriffe die Grundlage geliefert werden für die anschließende Textbegegnung mit dem Werther-Roman.

Versuchung:

Moraltheologisch erfasst der Begriff der Versuchung im weiteren Sinn das sehr komplexe Geschehen der innerpersönlichen Auseinandersetzung innerhalb der menschlichen freien Entscheidung, gemäß seiner religiösen und sittlichen Qualität. Jede aktuelle Hinlenkung des Willens auf eine dem religiösen oder sittlichen Gebot widersprechende Stellungnahme kann als Versuchung gelten, wenn sie affektiv auf die Motivabwägung wirksamen Einfluss nimmt. Versuchung ist zu unterscheiden von Gewissenskonflikt (Pflichtkollision) im Zusammenhang mit Normen, dem Widerstreit mehrerer, vom Gewissen aufgenommener objektiver Pflichten, sowie von Unkenntnis. Psychologisch wirkt die Versuchung im Vorraum der bewussten und freien menschlichen Entscheidung. Die große Gefahr der Versuchung liegt in der möglichen Beeinträchtigung der Wahlfreiheit in jeder entscheidungsbedürftigen Situation. Sie kann pathologisch verstärkt werden durch sittliche Wertblindheit sowie echte Suggestion, welche die persönliche Kontrolle umgeht. Die Versuchung entzündet sich an äußeren, die Triebbereiche ansprechenden Wahrnehmungen, an inneren, als Anreizung wirkenden Organempfindungen, sowie schließlich an Phantasie und Erinnerungsbildern verwandter Art (suggestio). Mit dem Antrieb erwacht das Verlangen, die Bedürfnisspannung aus den an-

gesprochenen Triebbereichen durch Erfüllungslust zu lösen. Schon der Gedanke an die Erfüllungslust ist lustbetont (*delectatio*). Diese anklingende Lust geht ebenso wie der erste Anreiz der geistigen Stellungnahme (Entscheidung) voraus. So kommt es zum Konflikt zwischen Wille und Verlangen; je weniger der Wille durch Werthaltungen gefestigt und je seltener diese in den entsprechenden Normen als bestätigende Kräfte erlebt wurden, desto anfälliger zeigt er sich gegenüber triebhaften Einflüssen. Es kommt zu inneren Kämpfen (Zwischenakt), die mit der Aufgabe des Wertes (Versagen) oder dessen Festigung innerhalb der Norm (Bewährung) enden (vgl. HÖFER / RAHNER 1965, S.746).

Leidenschaft:

Im wissenschaftlich-psychologischen Sprachgebrauch bezeichnet man als Leidenschaft eine (latente) psychische Disposition (*Habitus*), die sich primär im Erleben von triebhaften Strebungen (Begehrungsvermögen), sekundär in Willensentscheidungen sowie in Affekten bzw. Gefühlen aktualisiert. Als Begehrendisposition ist die Leidenschaft entweder angeboren oder erworben: Sie kann im letzteren Falle ein Niederschlag früherer Trieberlebnisse oder selbst früherer Willensentschlüsse sein. Jedenfalls ist die Leidenschaft stets einseitig, das heißt auf eine bestimmte Handlungsart oder ein bestimmtes Handlungsziel gerichtet.

In einem engeren Sinn meint man mit Leidenschaft eine leicht erregbare Disposition zu heftigem Begehren sowie, da die Intensität des Begehrens mit der des Affektes zusammengeht, zu besonders starkem Affekterleben (Leidenschaftlichkeit).

Aus Leidenschaft geborenes heftiges, affektbetontes Streben kann unter Ausschaltung des Willens unmittelbar zur Handlung führen (Leidenschaftstat, Affekthandlung). Affektbetontes Streben kann aber auch dazu führen, dass die Willensentscheidung motivmäßig beeinflusst und dabei nicht selten selbst die Freiheit des Wollens in Frage gestellt wird. Dann können planmäßige Willensanstrengungen mit dem Ziel der Selbstbeherrschung entgegenwirken. Geht man von einer moralischen Wertung der Handlung bzw. ihres Zieles aus, so wird eine auf sittlichen Unwert gerichtete Strebendisposition als (*habituelles*) Laster, oft im engen Sinn auch als Leidenschaft bezeichnet. Eine andersartige Bewertung nimmt darauf Rücksicht, dass die Leidenschaft auf Grund ihres Einflusses auf den Willen die rechte sittliche Ordnung des Innenlebens, das heißt die Herrschaft des vom Verstand angeleiteten Willens stören kann (vgl. HÖFER / RAHNER 1965, S. 469 f.).

Die Versuchung als eine Art 'fakultatives Vorstadium' der Leidenschaft kommt nur im rein innerpersönlichen Bereich zur Wirkung. Sie kann durchaus positiv verlaufen und zur Konsolidierung von Werthaltungen und damit zur Bewährung führen. Leidenschaft dagegen kann aus Versuchung entstehen oder krankhaft angeboren sein, wenn ein zu schwaches sittliches Bewusstsein der Versuchung von Anfang an nicht entscheidend entgegenwirken kann. Außerdem benötigt eine Leidenschaft ein soziales Umfeld zur Äußerung.

Eine Versuchung ermöglicht somit zuerst im Menschen eine Art Polarität, die mit Norm und Ordnung auf der einen Seite (Plus) und äußeren Anreizen und Affekten auf der anderen Seite (Minus) eine Konfliktsituation verursacht, die der Versuchte jedoch immer zunächst selbst zu lösen bemüht ist.

Spricht man dagegen von Leidenschaft, so haben die wertzzerstörenden Triebe, wie 'Neigung', 'Trieb', 'Gier' bereits das innerpersönliche Normbewusstsein ausgeschaltet. Das heißt, die Affekte waren stärker als ethisches Verständnis und Normkodex. Jetzt ist das bisher noch durch das Bewusstsein einer möglichen sittlichen Veruntreuung privatisierte und in der persönlichen Sphäre gehaltene Stadium der Versuchung überschritten und abgelöst von einer rigoros und offensichtlich nach außen drängenden Leidenschaft. Einmal so weit vorangeschritten, gibt es keine moralischen Einschränkungen mehr und die Leidenschaft wird vom Betroffenen in dessen soziales Umfeld übertragen. Der „Besessene“ lässt von diesem Augenblick an seine Leidenschaft unmissverständlich und ohne moralische Bedenken erkennbar nach außen durchdringen. Würde man beide Begriffe bezüglich ihrer moralischen Wertigkeit vergleichen, so wäre die Versuchung verständlicherweise positiver einzustufen; denn in diesem Stadium ist - im Gegensatz zur Leidenschaft - durch Konsolidierung der Norm noch eine direkte persönliche Einflussnahme zur Kontrolle der beeinträchtigenden Affekte möglich.

Gibt es eine Versuchung Werthers?

Knüpft man an die Versuchsdefinition von Höfer und Rahner an und versucht diese auf den Werther-Roman bzw. auf Werther selbst zu übertragen, so ist zunächst die Frage zu klären, wo und wann, ja ob überhaupt eine Versuchung Werthers stattfindet.

Einen möglichen Ausgangspunkt für ein Unterrichtsgespräch, in das die Schüler eigene Erfahrungen und Begleitumstände des Kennenlernens anderer Gleichaltriger einbringen, bietet die Textstelle mit der Ballszene, die im Brief vom 16. Juni beschrieben wird. Hier trifft Werther zum ersten Mal Lotte, die bereits an Albert vergeben ist. Dennoch gibt Werther seinem Brieffreund sofort unmissverständlich als Erklärung: „Sie hat allen meinen Sinn gefangengenommen“ (GOETHE, S. 19).

Die Tatsache, dass sich Werther hier ganz offensichtlich in ein Mädchen verliebt, das bereits vergeben ist, da sie einem „braven Mann“ versprochen ist, ist eine durchaus auf die Alltagswelt und die Erlebnisebene der Schüler übertragbare Situation: Mit didaktischem Fokus auf die Werte *Freundschaft*, *Liebe*, *Vertrauen* erhält diese Situation den Stellenwert einer Versuchung, da ein äußerer unmoralischer Affekt eine offensichtliche Herausforderung Werthers darstellt. Bei genauer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass diese Herausforderung widerstandslos angenommen wird, ohne dass seine innere Stimme davor warnt, sich in ein Mädchen zu verlieben, das schon vergeben ist. Die durch eine Versuchung bedingte Dichotomie zwischen 'Wille' und 'Verlangen' ist ihm von Anfang an fremd, denn Werther

wehrt sich in keiner Weise gegen derartige Affekte. Für ihn besteht nicht die Möglichkeit einer Wahlfreiheit zwischen leidenschaftlicher Gefühlsäußerung und moralbedingtem Verzicht. Er muss sich seinen Gefühlen widerstandslos unterwerfen. Aus diesem Grund kann man bei Werther nicht von einem Gewissenskonflikt sprechen, da er sich diesem nicht stellen kann. Er lässt sich vielmehr treiben und kann dem Reizobjekt Lotte nicht mit Vernunft begegnen.

Werther teilt von Anfang an alle Erlebnisse und Eindrücke seinem Freund Wilhelm mit. Wenn die Schüler die Briefe lesen - wie Wilhelm sie las - können sie beim Lesen die Rolle des Freundes übernehmen, an den die Mitteilungen gerichtet sind. Im Zuge des Leseprozesses und der damit verbundenen Rollenübernahme „erfolgt die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen nicht nur denkend, sondern auch gefühlsmäßig über Identifikationsprozesse“ (SPINNER 1989, S. 16). Dadurch, dass die Schüler über das „Mitfühlen“ (ebd.) Differenzenerfahrungen kennen lernen, machen sie sich auch Standpunkte und Haltungen von anderen klar, die für die Entwicklung der eigenen Identität wichtig sind (vgl. ABELS, S. 24).

Der ganze Roman wird schließlich zu einem einzigen langen Monolog, einer elegischen Eröffnung und Entprivatisierung einer nach außen drängenden haltlosen Identität. Die Schüler haben es somit mit Briefen zu tun, die sich an die Welt richten, die Einblick geben wollen, und darin liegt ein weiterer Widerspruch, der eine Versuchung ausschließt; denn diese äußert sich, wie bereits erörtert, als eine innerpersönliche Entscheidungsfrage, die mittels eigener Motivabwägung zu lösen ist und zumindest anfangs nur das eigene Gewissen mit dem gegebenen Problem vertraut macht. Durch die Briefromanform und besonders durch das Fehlen eines aktiven Dialogpartners wird genau das Gegenteil erreicht: Die innerpersönlich-private Sphäre wird von Werther verlassen und das soziale Umfeld in Gestalt von Wilhelm miteinbezogen.

Abgesehen von der Tatsache, dass für Werther am Anfang seiner Beziehung zu Lotte überhaupt kein sittliches Problem existiert und sein ganzes Streben darauf ausgerichtet ist, sie unaufhaltsam und dennoch unbewusst in seine Abhängigkeit zu zwingen, berichtet er seinem Freund unbekümmert jedes Detail des ersten Zusammentreffens.

Der Roman setzt inhaltlich direkt mit dem latenten leidenschaftlichen Sehnen Werthers ein, wie dies auf formaler Ebene durch den Monoperspektivismus seiner Briefe verdeutlicht wird. Das Stadium der Versuchung wird zu Beginn der Handlung zugunsten eines krankhaften Leidenschaftstribs übersprungen. Bereits hier ist zu erkennen, dass in Werther kein durch Vernunft gesteuertes Ordnungsbewusstsein als moralisches Hindernis seinen fordernden Emotionen entgegenwirkt.

Anfangs genießt er noch diese scheinbare Freiheit, die auf der Allgewalt seiner Gefühle zu Lotte beruht, aber im Brief vom 30. August scheint auch diese letzte positive Haltung verloren und Werther gibt die Aussichtslosigkeit seines Zieles in selbstanklagender Weise zu

verstehen: „Unglücklicher! Bist du nicht ein Tor? Betrügst du dich nicht selbst? Was soll diese tobende endlose Leidenschaft? Ich habe kein Gebet mehr als an sie; meiner Einbildungskraft erscheint keine andere Gestalt als die ihrige " (ebd., S. 50).

Jetzt scheint er zum ersten Mal fähig, die Grenzenlosigkeit seiner Liebe zu erkennen, da er feststellt, dass Lotte sein gesamtes Vorstellungsvermögen vereinnahmt hat.

Im Zusammenhang mit dem pädagogischen Leitthema der 8. Jahrgangsstufe *Beziehungen aufbauen und gestalten* liegt ein Schwerpunkt des Lehrplans darin, den Schülern in dieser Jahrgangsstufe bei ihrer Suche nach persönlichen Wertvorstellungen zu helfen. „Bei ihrem Bemühen, sich in ihrer Eigenart abzugrenzen, stellen sie (...) anhand modellhafter Identifikationsfiguren Vergleiche an“ (Lehrplan, S. 291). Den meisten Jungen und Mädchen der 8. Klasse dürfte es auf Grund erster eigener Erfahrungen mit dem „Verliebtsein“ (ebd.) nicht schwer fallen, sich auch einen verliebten Werther vorzustellen, der nur noch Lotte vor Augen hat und alles um sich herum in ein Verhältnis zu ihr setzt und die Welt nur in ihrer Gegenwart wirklich zu erleben scheint.

Da Werther diesen Zustand allerdings nicht auf Dauer erhalten kann und dies offensichtlich bemerkt hat, beschließt er Abschied zu nehmen und teilt diesen Entschluss in seinem Brief vom 3. September mit: „Ich muß fort! Ich danke dir, Wilhelm, daß du meinen wankenden Entschluß bestimmt hast. Schon vierzehn Tage gehe ich mit dem Gedanken um, sie zu verlassen. Ich muß fort. Sie ist wieder in der Stadt bei einer Freundin. Und Albert - und - ich muß fort!“ (GOETHE, S. 51).

Dass sich dieser Fluchtversuch als eine zu späte Erkenntnis erweisen wird, lässt Werther aber bereits im letzten Satz des Briefes vom 30. August vermuten: „Ich sehe dieses Elendes kein Ende als das Grab" (ebd.).

Selbst die für ihn sehr schmerzliche Abschiedsszene, mit der das erste Buch endet (im Brief vom 10. September beschrieben), macht seine Inkonsequenz deutlich, und wenn Werther hier selbst nicht an eine ewige, aber wie er weiß, für ihn lebensnotwendige Trennung von Lotte glaubt, so wird dieser Vorsatz für den jungen Leser noch weniger glaubwürdig: „Wir werden uns wiedersehen, rief ich, wir werden uns finden, unter allen Gestalten werden wir uns erkennen. Ich gehe, fuhr ich fort, ich gehe willig, und doch, wenn ich sagen sollte auf ewig, ich würde es nicht aushalten. Leb wohl, Lotte! Leb wohl, Albert! Wir sehn uns wieder" (ebd., S. 54).

Werther hält es auch wirklich nicht viel länger als ein halbes Jahr in der Ferne, dann drängt ihn die Notwendigkeit seines leidenschaftlichen Wesens wieder zurück zu Lotte; und dass er tatsächlich dieser Notwendigkeit unterliegen muss und selbst durch verzweifelte und vage Ablenkungs- beziehungsweise Lossagungsversuche seine Rettung nicht erreichen kann, zeigt der folgende Brief vom 25. Mai 1772: „Ich wollte in den Krieg; das hat mir lange am Herzen gelegen. Vornehmlich darum bin ich dem Fürsten hierher gefolgt, der General in \*\*\*

schen Diensten ist. Auf einem Spaziergang entdeckte ich ihm mein Vorhaben; er widerriet mir es, und es müsste bei mir mehr Leidenschaft als Grille gewesen sein, wenn ich seinen Gründen nicht hätte Gehör geben wollen“ (ebd., S. 67).

Werther befolgt einen ihm gegebenen Rat. Er, der konsequente Antirationalist, hört plötzlich auf „Gründe“ und unterlässt „es“!

Der Gedanke des Kriegsdienstes ist nur ein Wunschdenken, um durch die Übernahme einer gefährlichen Aufgabe von Lotte loszukommen, und kann, weil ihm der leidenschaftliche Nachdruck fehlt, nicht erfolgreich gegen eine echte Leidenschaft bestehen.

Es genügt deshalb schon der Rat des Fürsten, um Werther wieder in die alten Bahnen der unbedingten Leidenschaftlichkeit zurückzuwerfen und jegliche weitere Ablenkungsversuche zu verwerfen. Dementsprechend dauert es auch nur bis August, bis ihn eben diese Leidenschaftlichkeit wieder in Lottes Nähe zurückzwingt.

Aufgrund dieser Konstellationen kommt es nie zu einer wirklichen Versuchung beziehungsweise zu einer Bedrohung einer individuellen Werthaltung durch einen äußeren Affekt; denn - wie bereits festgestellt - das Geschehen ist durch Werthers besonderes Wesen fast unabwendbar und von einer Entscheidung auf rationaler Ebene kann bei ihm niemals die Rede sein.

Aber erst durch die zeitweise Lossagung von Lotte und den Versuch eines unabhängigen Lebens wird die Unmöglichkeit einer solchen Lösung verdeutlicht und dabei das fatale Scheitern Werthers einer höheren Wertigkeit zugeordnet.

Das heißt mit anderen Worten, dass durch die Trennung von Lotte am Ende des ersten Buches die erwartete Versuchung Werthers gar nicht ansetzen kann, weil für ihn die notwendige Disposition eines Konfliktes auch hier nicht gegeben ist. Seine Rückkehr ist vorbestimmt und somit kategorisch – eine Gegebenheit, die einer Versuchung bezüglich der Entscheidungsfreiheit zwischen einer Wertekonsolidierung und einer Aufgabe der Werte widerspricht.

### Die Leidenschaft Werthers

Während sich für eine Versuchung keine konkreten Anhaltspunkte in der Figur Werthers nachweisen ließen, wird bei der Interpretation dieses Romans der Begriff der 'Leidenschaft' in den Rezensionen und Kritiken durchaus als ein zentrales Motiv erkannt. Dabei gehen neuere Überlegungen sogar so weit, die leidenschaftliche Liebe Werthers „von einem eigenen 'Masochismus' durchzogen“ (GRATZKE 2000, S. 142) zu glauben.

Auf alle Fälle ist Werther zumindest hoffnungslos, er hat keinerlei Aufgabe auf Erden, mit Ausnahme seines Leidens am Leben. Was für ihn schließlich den Untergang bedeutet, ist die Tatsache, dass er sich von seiner einseitigen, nur den Emotionen folgenden Geisteshaltung nicht befreien kann, sondern vielmehr immer stärker von seinen Willenslähmungen

absorbiert wird und diese bis zu seinem letzten Atemzug narzisstisch auskostet. Schon sehr bald ist er sich seiner Leiden bewusst; so schreibt er am 10. August 1771: „Ich könnte das beste, glücklichste Leben führen, wenn ich nicht ein Tor wäre“ (ebd., S. 41).

Er kennt die ihn gefährdende leidenschaftliche Triebhaftigkeit, kann ihr aber aufgrund seiner emotionalen Genusssucht nicht entgegenwirken. Die unverkennbare Autoerotik bezüglich der schmerzlichen Wollust, die er durch seine unbedingte Gefühlsbejahung erlebt, hindert ihn daran, diese vernichtende 'Droge' verstandesmäßig zu kontrollieren: „Sie sieht nicht, sie fühlt nicht, daß sie ein Gift bereitet, das mich und sie zugrunde richten wird; und ich mit voller Wollust schlürfe den Becher aus, den sie mir zu meinem Verderben reicht“ (ebd., S.78).

Offen bekennt er, dass sie ihm den Giftbecher reicht, dass ihr Verhalten seinen Untergang bedeutet; und gerade durch dieses offene Bekenntnis scheint sich Werther von jeder Eigenverantwortung freisprechen zu wollen. Dennoch stellt sich die Frage, ob er nicht gerade dadurch dem eigenen Schicksal alle Verantwortung überlässt, indem er sich so konsequent seiner Irrationalität unterwirft. Sicherlich nicht gänzlich unbekannt sind den Schülerinnen und Schülern ähnliche Situationen: Sie wissen, dass bestimmte Dinge für sie verboten sind und tun sie dennoch, denn der Reiz des Verbotenen treibt sie an. Mit dieser auch dem Text entnehmbaren Konstellation erfüllt auch der 'Werther' eine besondere Leistung des Literaturunterrichts im Zusammenhang mit der Wertethematik, nämlich das „Wechselspiel von Empathie, Perspektivenübernahme und Argumentation“ (vgl. SPINNER 1989, S. 16) und berücksichtigt damit sowohl kognitive als auch affektive Bereiche.

Werther zumindest will und kann diese Gefahr nicht abwenden, weil sein Vertrauen in das Gefühl jede gesetzte Grenze übersteigt. Er beruft sich auf die Tatsache, dass Lotte nicht „sieht“, nicht „fühlt“, in welcher Weise sie den Untergang für sie beide vorbereitet.

Einen bedeutenden Unterschied verkennt Werther allerdings:

Lotte unterliegt nicht den gleichen Voraussetzungen wie er; sie ist sicherlich einer Versuchung ausgesetzt, handelt aber nicht nur ihren Gefühlen folgend; sie ist im Gegensatz zu ihm ein allozentristisches Wesen, in dem sich rationale Kontrolle und Gefühl ergänzen. Deutlich wird dieses Wesensmerkmal in ihrem von beständiger Liebe gekennzeichneten Verhältnis zu Albert. Darin unterscheidet sie sich fundamental von der leidenschaftlichen Liebe Werthers: „Hier ist keine Leidenschaft, hier ist eine richtige, wenn auch nicht unzärtliche wechselseitige Zuneigung, auf gemeinsame Zukunft, rationelle Ziele, Familiengründung gerichtet. Man wartet nur darauf, daß die Lebensumstände des Bräutigams ihn zu einer Heirat instand setzen“ (MANN 1967, S.10).

Gerade das durch die Kontrastfigur Albert angedeutete Fehlen einer rationalen Kontrolle und einer nüchternen Klarheit der Gedanken ist als die tatsächliche Wurzel für die Entstehung von Werthers Dilemma zu sehen.

Er sieht die Welt nur aus seinem begrenzten subjektiven Blickwinkel und setzt das eigentlich

objektive Maß des Menschlichen nur nach seinem Gefühl. Nicht eine feste Ordnung oder ein ethisches Normenbewusstsein dient als übergeordnetes Prinzip, sondern die bedingungslose Erfüllung jeglicher in ihm entstehender Gefühle.

Von Anfang an trägt er den Keim dieser krankhaften Leidenschaft in sich. Sie ist schon erkennbar, bevor sie nach außen durchbricht, denn Werther ist seinen emotionalen Regungen, seinen stürmischen Gefühlen verfallen, noch vor der ersten Begegnung mit Lotte.

Werther verkörpert hier die Form des „neuen Menschen“ mit einer Seele, die über die menschliche Rationalität dominiert, nach Absolutheit verlangt und in ihrem Universalitätsstreben göttliche Allgewalt anpeilt. So heißt es im Brief vom 10. Mai: „...und (ich) fühle die Gegenwart des Allmächtigen, der uns nach seinem Bilde schuf, das Wehen des Allliebenden, der uns in ewiger Wonne schwebend trägt und erhält; mein Freund! Wenn's dann um meine Augen dämmert, und die Welt um mich her und der Himmel ganz in meiner Seele ruhn wie die Gestalt einer Geliebten - dann sehne ich mich oft und denke: Ach könntest Du das wieder ausdrücken, könntest du dem Papiere das einhauchen, was so voll, so warm in dir lebt, daß es würde der Spiegel deiner Seele, wie deine Seele ist der Spiegel des unendlichen Gottes!“ (ebd., S. 9 f.).

Besonders deutlich wird hier das Streben nach Unendlichkeit, denn das höchstmögliche Selbstgefühl der Vollkommenheit liegt in der Teilnahme, im Widerspiegeln und Nachempfinden des göttlich Universalen. Die Seele, als Spiegel Gottes und damit als ein der 'Ratio' entgegenwirkendes Lebensprinzip, enthält jedoch gleichzeitig in ihrer Herrlichkeit der Lebensdarstellung eine Gefahr, da sich mit „allmächtig“, „allliebend“, „unendlich“ abstrakte Eigenschaften entgegenstellen, die auch die Aufnahmefähigkeit einer extrem sensitiven 'Wertherseele' überfordern. Und so folgt in Werthers zitiertem Brief, im unmittelbaren Anschluss an die Bejahung des Göttlichen und Unendlichen bereits ein erster Hinweis auf seinen Untergang: „Aber ich gehe darüber zugrunde, ich erliege unter der Gewalt der Herrlichkeit dieser Erscheinungen“ (GOETHE, S.10).

Mit der Glorifizierung dieser Totalität der Gefühlswelt, aber dem gleichzeitigen Bewusstsein der damit verbundenen Konsequenzen wird den Schülern hier die ganze Tragik der Werther-Figur vor Augen gehalten: Sie sehen, dass die Emanzipation des bisher in einer psychologischen Hierarchie durch Vernunft und moralische Normen unterdrückten und von seiner eigentlichen Natur entfremdeten Individuums letztendlich nicht zum Erfolg, also nicht zur glücklichen und verbindenden Liebe zwischen Werther und Lotte führt. Es kommt vielmehr zur Entfesselung aller Triebe und Leidenschaften, zur Subjektivierung der Gefühle. Ein Gefühl, das in Werther in dieser Form durch seine Grenzenlosigkeit bald das Subjekt Mensch übersteigt und sich in Erwartung des Unendlichen in der Welt zu reflektieren versucht. Damit zeichnen sich für Werther bald die fatalen Folgen ab: Er lässt seiner emanzipierten Gefühlswelt buchstäblich freien Lauf, indem sich diese aufgrund ihrer

unabhängigen, selbstreflektierenden Subjektivität mehr und mehr von ihm als Individuum selbst entfremdet und sich damit von ihrem eigentlichen Ziel, nämlich einer Integration in der objektivierten Welt, immer weiter entfernt.

Seine Leidenschaft, die jede Einschränkung scheut und durch ihr ungestümes Streben nach Unendlichkeit jede Grenze sprengt, kann folglich in einer von Normen geprägten, objektivierten Welt nicht bestehen und wird von dieser abgestoßen. Für Werther heißt das, dass er seine in die Selbständigkeit exponierten Gefühle nicht mehr in sich aufnehmen und kontrollieren kann, da diese über sich und ihn hinausgewachsen sind und damit die vom Menschen verstandesmäßig fassbaren Grenzen gesprengt haben; - ein Umstand, der schließlich die Katastrophe herbeiführt, da Werther nun von sich selbst und von der Welt losgelöst ist. Im Brief vom 22. Mai 1771, noch vor der Bekanntschaft mit Lotte, wird schon eine wichtige Andeutung auf diese spätere Problematik gemacht: „Daß das Leben des Menschen nur ein Traum sei, ist manchem schon so vorgekommen, und auch mit mir zieht dieses Gefühl immer herum“ (ebd., S. 13).

Werther erfährt das Leben nur als Traum, denn er weiß nicht zwischen Realität und Wunschenken zu differenzieren. Diese Tatsache lässt bei ihm auf ein nur schwach ausgeprägtes Vernunfthandeln schließen, denn das Gefühl ist sein eigentlicher Leitstern.

Ganz deutlich wird die hier einsetzende Kreisbewegung, die anhand des Romangeschehens genau mitverfolgt werden kann: Das anfangs durch die Gefühlsemanzipation positivierete und bis zur übertriebenen Verherrlichung rührende Genießen der Leidenschaften - beispielhaft dargestellt an Werthers Naturempfinden, Kunstästhetik und ganz besonders an dem den Lebensquell ausmachenden Organ des Herzen, sowie auf formaler Ebene an den zum Schluss sich häufenden Erzählspiegeln - erhält eine immer deutlicher werdende negative Richtung, die letztlich in stiller Verkrampfung da endet, wo sie ihren Ausgang genommen hatte, nämlich in der Werther – Figur selbst.

Nimmt man einige der hier angeführten Textstellen zu Werthers Leidenschaftsäußerungen als Ausgangspunkt für ein Unterrichtsgespräch, so darf man durchaus einige spontane Schülerbeiträge zu Werthers Grenzenlosigkeit erwarten.

Methodisch ist bei dieser Vorgehensweise zu beachten, dass die Aussagen der Schüler in dieser „Spontanphase“ (SPINNER 1990, S. 13) zunächst möglichst ganz ohne Lenkung des Lehrers und methodische Systematik gesammelt werden sollten, denn gerade in inoffiziellen Bedeutungszulegungen zeigt sich Subjektivität und ein Bezug zur eigenen Lebensgeschichte (vgl. MERKELBACH 1998, S. 86).

Meist ergeben sich aus diesen ersten Reaktionen der Schüler verschiedene voneinander abweichende Standpunkte (z. B. im Zusammenhang mit Verständnisschwierigkeiten oder in Bezug auf die Wertung des Textes oder der Figuren und ihres Handelns), die im Anschluss eine vertiefende Weiterführung des Gesprächs ermöglichen (vgl. SPINNER 1990, S.13).

### 6.2.3 'Werte-Doppelung' durch Verwendung von Erzählspiegeln<sup>115</sup>

Ein Hauptanliegen des Literaturunterrichts in der 8. Jahrgangsstufe besteht darin, dass die Schüler Werke der literarischen Tradition kennen lernen und deren Aussagen mit der eigenen Erfahrungswelt vergleichen. „Dabei problematisieren sie Werthaltungen und Einstellungen“ (Lehrplan, S. 308).

Eine für den Deutschunterricht besondere künstlerische Ausdrucksform zur Aktivierung der Imaginationskraft bezüglich der Thematisierung von Werthaltungen im 'Werther' bietet die erzähltechnische Koppelung dieses Briefromans mit den im Text immer wieder eingefügten Erzählspiegeln.

Da die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Inhalte dann nachhaltig und effektiv ist, wenn sie anschaulich und realitätsnah erfolgt, sollten gerade bei Werken aus der literarischen Tradition vor allem Überlegungen eine Rolle spielen, welche die didaktischen Besonderheiten dieser Texte (hier: Wertaufösungen) berücksichtigen. Dazu gehört u. a. auch, dass sich der Lehrer der 'Fremdräume' zwischen Text und Schüler bewusst sein muss, die auf Grund der jeweiligen Inhalts-, Situations- und Sprachspezifik entstehen. Es erscheint deshalb sinnvoll, in diesem Zusammenhang auch Theorien von Wygotski und Winnicott in Betracht zu ziehen, indem nach Wygotski die Entfaltung einer inneren Sprache und nach Winnicott die Schaffung eines intermediären Raums berücksichtigt werden sollte (vgl. SPINNER 1993, S. 21). Mittels der im Werther-Roman eingefügten Erzählspiegel soll diese 'didaktische Brücke' an den nachfolgenden Beispielen dargestellt werden.

#### \* *Die Geschichte der jungen Selbstmörderin*

Der erste Erzählspiegel findet sich in der Geschichte der jungen Selbstmörderin, die Werther seinem Freund Albert im Brief vom 12. August 1771 schildert, um damit auf seine eigene Seelenlage aufmerksam zu machen. Werther konzentriert sich deshalb bei seiner kurzen Erzählung ganz auf die seelischen Regungen und Empfindungen des Mädchens und zeigt damit eine affektive Solidarität für ihr Schicksal (vgl. NIGGL 2001, S. 11-13).

Werther rechtfertigt ihren Freitod folgendermaßen: „Sie sieht nicht die weite Welt, die vor ihr liegt, nicht die vielen, die ihr den Verlust ersetzen könnten, sie fühlt sich allein, verlassen von aller Welt, - und blind, in die Enge gepreßt von der entsetzlichen Not ihres Herzens, stürzt sie sich hinunter, um in einem rings umfangenen Tode alle ihre Qualen zu ersticken“ (GOETHE, S. 45 f.).

Die hier genannten emotional außerordentlich spannungsgeladenen Zustandsformulierungen „verlassen von der Welt“, „in die Enge gepreßt“ und „Not des Herzens“ sind nicht nur ein textimmanenter Hinweis auf Werthers persönlichen tragischen Werdegang. Mit Hilfe der

---

<sup>115</sup> Vgl. dazu die Ausführungen in „Erzählspiegel in Goethes *Werther*“. In: Niggel, Günter (Hrsg.): Studien zur Literatur der Goethezeit. Berlin 2001.

Textstellen können vielmehr bei den jungen Lesern auch latent vorhandene Erinnerungsmomente im Zusammenhang mit individuellen positiven und/oder negativen Werterfahrungen bezüglich *Freundschaft, Liebe, Vertrauen* aufgebrochen und im Unterricht zum Beispiel mittels des autobiografischen Erzählens zum Erstellen von „Selbstkonzepten“ (vgl. FELKE / LUDWIG 1998, S. 15) nutzbar gemacht werden.

*\* Die Geschichte des irren Blumensuchers*

Der zweite Erzählspiegel, der in den Briefen vom 30. November und 1. Dezember 1772 die Geschichte eines irren Blumensuchers beinhaltet, verdeutlicht Werthers mittlerweile fortgeschrittene Leidenschaft, da der „glückliche Unglückliche“ (GOETHE, S. 82), wie Werther ihn benennt, Schreiber bei Lottens Vater war und aus Leidenschaft zu dem Mädchen rasend wurde. Damit „verharrt diese zweite Geschichte einer Leidenschaft nicht mehr in der Theorie, sondern 'ergreift' Werther als reale Geschichte aus nächster Nähe mit unmittelbarer Gewalt“ (NIGGL 2001, S. 17).

Diese Geschichte macht noch deutlicher, dass das, was zunächst nur als Parallelgeschichte für die eigene Ausweglosigkeit des leidenschaftlichen Verharrens anmutete, sich jetzt als unmittelbare Berührung mit dem persönlichen Schicksal zeigt. Der Wahnsinnige ist das erbärmliche Opfer seiner haltlosen Liebe zu Lotte. Im Brief vom 30. November äußert er sich unter anderem gegenüber Werther: „Ja, es war einmal eine Zeit, da mir es so wohl war! Jetzt ist es aus mit mir“ (GOETHE, S. 81). Werther erfährt von der Mutter des Irren, dass dieser aufgrund seiner rasenden Leidenschaft ein Jahr lang an Ketten im Tollhaus gelegen habe - dies sei die Zeit gewesen, da es ihm „so wohl war“, weil er nichts von sich wusste. Jetzt ist er aus dem Tollhaus entlassen und sich seines Wahnsinns bewusst.

Ähnlich verhält es sich mit Werther, der lange Zeit in blinder Leidenschaft seinem 'Gefühlsautomatismus' nachgegeben ist und sich dabei schmerzlich glücklich glaubte. Als ihn die Leidenschaft allerdings völlig in sich absorbiert hatte und er erkannt hatte, dass Lotte, als die einzige Brücke von seinen subjektiven Empfindungen und naiv-leidenschaftlichen Bildern in die objektiv fassbare und reale Welt, ihn nicht zu tragen vermag, da stellt sich bei ihm ein selbstkritischeres, ernüchterndes Bewusstsein ein. Das Verderben rückt immer näher, wird immer bewusster und drohender, ähnlich wie die dunklen Herbstwolken Unheil ankünden.

Die Begegnung mit dem Wahnsinnigen ist nicht mehr nur ein gedeutetes Parallelmotiv, sondern schon Spiegel für das eigene Leid. Und für den jugendlichen Leser kann es sogar noch mehr als das persönliche Leid Werthers sein, nämlich ein allgemeiner Hinweis auf das unvermeidliche Schicksal eines Menschen, der sich ähnlich wie Werther immer tiefer in sich selbst verstrickt und schließlich keinerlei Gemeinsamkeiten mit der Welt besitzt. Es scheint,

als wolle das Schicksal Werther den eigenen unvermeidbaren Untergang in allen möglichen Facetten darstellen:

- entweder der Wahnsinn, wie er sich ihm in all seiner Grausamkeit in eben dieser Begegnung drohend vorgestellt hat
- oder das Verbrechen, als krimineller Versuch die Glückseligkeit zu erzwingen, wie ihm durch das traurige Schicksal des Knechts vor Augen gehalten wurde.

Werther allerdings wählt keinen dieser beiden Wege (soweit hier der Begriff „wählen“ angebracht ist), denn er erkennt am Schicksal seiner zwei Leidensgenossen, dass sowohl im Versuch, das Glück auf kriminellern Weg zu zwingen als auch im Wahnsinn, nicht die Unendlichkeit der leidenschaftlichen Liebeserfüllung liegen kann. Damit bleibt für Werther als letzte Entscheidung nur der Freitod - eine Lösung, die er ja ganz am Anfang in der ersten Parallelgeschichte von der enttäuschten Liebe des jungen Mädchens angedeutet hatte und die ihm, im Unterschied zu den beiden anderen Schicksalswendungen, durch die Transzendierung in eine fremde Welt zumindest die Hoffnung gibt, seine in diesem Leben jegliche Grenzen übersteigende Leidenschaft verwirklichen zu können.

#### \* *Die Geschichte des Bauernburschen*

Die dritte und umfangreichste Erzähleinlage im Werther ist die des Bauernburschen, die allerdings erst in der zweiten Werther-Fassung dem Roman zugefügt wurde. Aus didaktischer Sicht interessant ist, dass diese Geschichte unterteilt ist und an drei Stellen in die Haupt-handlung einfließt, und zwar jeweils dort, wo sich ebenfalls für Werther in der Romanhandlung eine entscheidende Wende anbahnt. An den jeweiligen Textstellen bietet es sich deshalb an, Spannung dadurch zu erzeugen, dass man beim Lesen das Interesse der Schüler auf den jeweiligen Fortgang richtet. Dieses Neugierverhalten lässt sich beispielsweise nutzen, indem man den weiteren Verlauf der Handlung antizipieren lässt, also hier den Bauernburschen in verschiedenen Entscheidungssituationen fokussiert (vgl. SPINNER 1990, S. 14). Mittels entsprechender Aufgabenstellungen<sup>116</sup> im Unterricht lässt sich auch an diesem Erzählspiegel die Wandlung Werthers sehr deutlich thematisieren und mit dem Schicksal des Bauernburschen parallelisieren:

Das Schicksal des Bauernburschen wird zum ersten Mal erwähnt unmittelbar bevor Werther Lotte kennen lernt - ein offensichtlicher Spiegelungshinweis, der schon hier nicht übersehen werden darf. Welch tiefen Eindruck diese erste Begegnung auf Werther gemacht hat, schildert er im Brief vom 30. Mai 1771: „Ich hab' in meinem Leben die dringende Begierde und das heiße, sehnliche Verlangen nicht in dieser Reinheit gesehen“ (GOETHE, S. 18). Aber im gleichen Brief heißt es auch: „Ich will nun suchen, auch sie ehstens zu sehn, oder

---

<sup>116</sup> Denkbar wäre hier beispielsweise eine arbeitsteilige Gruppenarbeit, ausgehend von den drei Bauernburschenbegegnungen. Die Arbeitsaufträge könnten u.a. darin bestehen, Textbelege zu finden, die der jeweiligen Situation Werthers entsprechen.

vielmehr, wenn ich 's recht bedenke, ich will 's vermeiden. Es ist besser, ich sehe sie durch die Augen ihres Liebhabers; vielleicht erscheint sie mir vor meinen eigenen Augen nicht so, wie sie jetzt vor mir steht, und warum soll ich mir das schöne Bild verderben?“ (ebd.).

Gerade hier zeigt sich schon die Idealisierung der Realität als das die Leidenschaft in ihrer Krankheitsform verursachende Symptom. Werther liebt als Ideal das, was er sehen möchte, nicht das, was er wirklich sieht; er betrügt sich somit selbst, indem er hier, repräsentativ für den ganzen Roman, anstelle der sich ihm darstellenden Realität ein idealisiertes Bild bevorzugt.

Während Werther die Schilderung der ersten Begegnung mit dem Bauernburschen im Brief vom 30. Mai 1771 noch im völligen Einklang mit der Natur und seiner Umgebung als „die schönste Idylle von der Welt“ (GOETHE, S. 17) empfindet, findet die zweite Begegnung erst im Herbst des folgenden Jahres statt (Brief vom 4. September 1772).

Werther hielt es nicht mehr in der Einsamkeit fern von Lotte aus und kehrte nach Wahlheim zurück. Der leidenschaftliche Knecht, der seine Herrin ehrlich liebte und heiraten wollte, wurde von deren Bruder verjagt, nachdem er der geliebten Frau Gewalt antun wollte. Wie sehr das Schicksal dieses Unglücklichen der Situation Werthers ähnelt, bezeugt dieser selbst: „Könnt' ich dir alles recht sagen, damit du fühltest, wie ich an seinem Schicksal teilnehme, teilnehmen muß!... was mich besonders zu diesem Unglücklichen hinzieht“ (ebd., S.71). Entsprechend der Leidenschaft des Knechts, die ihn gegen seinen Willen zu einer Vergewaltigung hinreißt, „... er wisse nicht, wie ihm geschehen sei, und nehme Gott zum Zeugen, daß seine Absichten gegen sie immer redlich gewesen...“ (ebd., S. 70) beginnt Werther in ähnlicher Lage an Alberts Tod zu denken: „Wenn ich mich so in Träumen verliere, kann ich mich des Gedankens nicht erwehren: wie wenn Albert stürbe? Du würdest! ja, sie würde - und dann laufe ich dem Hirngespinnste nach, bis es mich an Abgründe führet, vor denen ich zurückbebe“ (ebd., S. 69). Und kurze Zeit später bekennt Werther in einem anderen Brief: „Ossian hat in meinem Herzen den Homer verdrängt“ (ebd., S. 74). Die Aufgabe des Homer ist die letzte Absage an die Vernunft zugunsten der balladesken, leidenschaftlichen Ossiandichtung, die in gefühlsgeladener, rhythmisch-lyrischer Sprache dann das stürmische Ende von Werthers eigenen Berichten bildet. Der von der Witwe entlassene Knecht hat aus Liebe und Leidenschaft seinen Nachfolger erschlagen. Diese Erfahrung ist für Werther eine Begegnung mit dem eigenen Schicksal, mit dem Automatismus der eigenen Leidenschaft. Dazu sagt Werther: „Du bist nicht zu retten, Unglücklicher! ich sehe wohl, daß wir nicht zu retten sind“ (ebd., S. 87).

Die Leidenschaft des Knechts hat sich so weit ungehemmt entfaltet, bis sie zu einer solch unfassbaren Unmäßigkeit angeschwollen ist, dass sie ihren Ausweg in einer kriminellen Tat finden musste. Eine ähnliche Kriminalisierung ist bei der Wertherschen Liebe erkennbar. Sie beginnt im Zeichen der Heiligkeit, in der alle Begierde schweigt: „Sie ist mir heilig. Alle Begierde schweigt in ihrer Gegenwart“ (ebd., S. 36).

Am Ende des Romans jedoch zeigt sie sich als tobende, endlose Leidenschaft, in der

schließlich die Sexualität im Traum zumindest, ungehemmt hervorbricht und auch keine Rücksicht mehr nimmt auf die Tatsache, dass Lotte eigentlich schon an Albert vergeben ist: „Diese Nacht! ich zitterte, es zu sagen, hielt ich sie in meinen Armen, fest an meinen Busen gedrückt, und deckte ihren liebelispelnden Mund mit unendlichen Küssen; mein Auge schwamm in der Trunkenheit des ihrigen! Gott! bin ich strafbar, daß ich auch jetzt noch eine Seligkeit fühle, mir diese glühenden Freuden mit voller Innigkeit zurückzurufen?“ (ebd., S. 90). Hier schließt sich ein Kreis, der bereits auf der ersten Seite des Romans begonnen hat: Werther hatte die Liebe eines Mädchens entfacht und diese dann unerwidert gelassen: „Konnt' ich dafür, daß... eine Leidenschaft in dem armen Herzen sich bildete? Und doch - bin ich ganz unschuldig?“ (ebd., S. 8).

Deutlich wird hier die Parallele der Werther-Entwicklung zur gespiegelten Bauernbursch-Geschichte, allerdings mit dem Unterschied, dass über diesen das Unglück früher hereingebrochen ist, da er auf Grund der wachsenden „Leidenschaft zu seiner Hausfrau (...) sich ihrer mit Gewalt (habe) bemächtigen wollen“ (ebd., S. 70) und deshalb des Hofes verwiesen wurde. Die dritte und letzte Begegnung Werthers mit dem Bauernburschen findet wiederum symbolisch bei einbrechendem Winter, Anfang Dezember 1772 auf einem Kirchhof statt. Dieses Zusammentreffen wird allerdings nicht von Werther selbst erzählt, sondern vom Herausgeber seiner Briefe. „Aus diesem Grund ist der Herausgeberbericht im Unterschied zu den Briefen Werthers in der Lage, konträre Wertakzente bei der Beurteilung der Charaktere und des Geschehens gegenüberzustellen“ (NIGGL 2001, S. 23).

Mittels der Erzählspiegel-Technik wird erreicht, dass uns die Hauptfigur Werther einen vielschichtigen Innenblick in ihr Seelenleben erlaubt und so die jungen Leser sehr schnell 'auf die Spur bringen' kann, dass es sich bei Werther um einen Menschen handelt, der von einem außergewöhnlichen egozentrischen Selbstverwirklichungsbedürfnis bestimmt ist.

Nach Ekkehard Kleiters Verständnis handelt es sich bei Egozentrismus<sup>117</sup> um eine zentrale Persönlichkeitseigenschaft, die einen Menschen in seiner Gesamtheit auf der Basis einer Überbewertung der eigenen Werte organisiert. Dies kann für den Einzelnen den Einstieg in einen Prozess bedeuten, der mit immer enger werdenden Sichtweisen und Beurteilungen verbunden ist (vgl. KLEITER 1999, S. 123).

#### 6.2.4 'Werte-Doppelung' durch Einsatz der Spiegelmetaphorik<sup>118</sup>

Auf Grund der anschaulichen Symbolstruktur sind die Werthaltungen, die sich über die nachfolgend dargestellte Spiegelmetaphorik am Text nachweisen lassen, im Unterricht der 8. Jahrgangsstufe durchaus altersgerecht einsetzbar und sinnvoll thematisierbar. Gemeint sind

<sup>117</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 4.4.4

<sup>118</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen von Rudolf Käser: „2. Spiegel“ (S. 137-139). In: Die Schwierigkeit, ich zu sagen. (a.a.O.)

– im Gegensatz zu den Erzählspiegeln durch Parallelgeschichten - Doppelungen von Inhaltsaspekten und damit koppelbare thematische Vertiefungen der aus dem Text ableitbaren Werthaltungen (z.B. Natur, Freundschaft, Liebe).

*\* Das Naturerlebnis als Wertespiegel*

Um den Schülern Werthers eigenes Verhältnis von der Innenwelt zur Außenwelt als ein seinen Lebensrhythmus verunsicherndes Werte-Problem zu verdeutlichen, kann zunächst seine Beziehung zur Natur aufgegriffen werden.

Ein Beispiel liefert der Brief vom 10. Mai 1771. Hier werden bereits Probleme Werthers mit seiner Selbstdarstellung angedeutet: Die zu Beginn dieses Briefes ausgedrückte euphorische Gemütslage „Ich könnte jetzt nicht zeichnen, nicht einen Strich, und bin nie ein größerer Maler gewesen als in diesen Augenblicken“ (GOETHE, S. 9) erfährt gegen Ende des Briefs einen deutlich melancholischen Unterton: „Wenn ich das Wimmeln der kleinen Welt zwischen Halmen (...) an meinem Herzen fühle, und fühle die Gegenwart des Allmächtigen, der uns nach seinem Bilde schuf, (...) wenn's dann um meine Augen dämmert und die Welt um mich her und der Himmel ganz in meiner Seele ruhn wie die Gestalt einer Geliebten – dann sehne ich mich oft und denke: ach könntest du (...) dem Papiere das einhauchen, was so voll, so warm in dir lebt; daß es würde der Spiegel deiner Seele, wie deine Seele ist der Spiegel des unendlichen Gottes!“ (ebd., S. 9 f.).

Werther fühlt sich zunächst sehr wohl in der Natur (Wert der Natur) und erfährt sich selbst als Teil dieser in einer Art Mikrokosmos. Da Gott als derjenige gesehen wird, „der uns nach seinem Bilde schuf“, verschwimmen jedoch die Grenzen zwischen Diesseits und Jenseits. „Wahrnehmung ihrerseits schwindet zugunsten eines Gefühls, das keine Grenzen und Konturen kennt“ (KÄSER 1987, S.138). Schließlich wird das Allgefühl, das vorher die Sache selbst war, zum Spiegel, der sich, da er einen anderen spiegelt, nicht selber sehen kann. „Aus dem Schöpfergott, der jedem einzelnen Geschöpf sein Bild einprägte, wird ein narzißtischer Gott, der sich sein Bild durch einen Spiegel zurückwerfen läßt. Als Spiegel eines andern lernt das Ich die Sehnsucht kennen, selbst gespiegelt zu sehen, was es für den Andern wahrnehmbar macht.“ (ebd.).

Mit der Werther-Figur wird den Schülern ein Mensch gezeigt, der sich selbst einen Spiegel schafft als Grundlage und Folie seiner Wünsche, Empfindungen und Regungen und damit auch seiner Werthaltungen.

Allerdings sollte dabei deutlich gemacht werden, dass das Bild, das er ihm Spiegel sieht, eben etwas Fremdes ist, das in ihm Sehnsüchte und Begehrlichkeiten nährt und die Grenzen und Konturen zur Wirklichkeit immer mehr verschwimmen lässt.

Mit dem ersten Brief schon lässt Werther erkennen, dass bei ihm das Naturempfinden ein Spiegel seiner Gefühlswelt ist: „Die Stadt selbst ist unangenehm, dagegen ringsumher eine unaussprechliche Schönheit der Natur. Das bewog den verstorbenen Grafen von M..., einen Garten auf einem der Hügel anzulegen (...). Der Garten ist einfach, und man fühlt gleich bei dem Eintritte, daß nicht ein wissenschaftlicher Gärtner, sondern ein fühlendes Herz den Plan gezeichnet, das seiner selbst hier genießen wollte. (...) Bald werde ich Herr vom Garten sein“ (GOETHE, S.9).

Ähnlich wie vielleicht einen nach Freiheit und Grenzenlosigkeit suchenden Schüler die Schule einengt, ist für Werther die Stadt „unangenehm“, weil sie gleichbedeutend ist mit Gesetz, Norm und Ordnung und sich somit seiner nach Freiheit suchenden Seele als Symbol einer vernunftorientierten Lebensrealisierung entgegenstellt. In der Natur dagegen ist die irrationale, elementare Lebensbejahung zu finden, die sich zu entfesseln beginnt; denn den Plan des Gartens hat eben nicht ein wissenschaftlicher Gärtner, sondern ein „fühlendes Herz“ gezeichnet.

Gefühl und Natur erheben sich hier offensichtlich als dominierende Werthaltungen über Vernunft, Wissenschaft, Gesetz und etablierte Normen; die eigentlichen Formen der menschlichen Natur werden wieder aufgespürt und ins Bewusstsein zurückgerufen. Diese Entfesselung findet zunächst im „Strom des Genies“ statt, in Form von einer metaphorischen Kombination von Natur (Strom) und Mensch (Genie).

Im Brief vom 26. Mai heißt es dazu: „Warum der Strom des Genies so selten ausbricht, so selten in hohen Fluten hereinbraust und eure staunende Seele erschüttert? - Liebe Freunde, da wohnen die gelassenen Herren auf beiden Seiten des Ufers, denen ihre Gartenhäuschen, Tulpenbeete und Krautfelder zugrunde gehen würden, die daher in Zeiten mit Dämmen und Ableiten der künftig drohenden Gefahr abzuwehren wissen“ (ebd., S. 15).

Wie sich dieser gefährliche ‚Strom des Genies‘ von der spielerischen Metapher zur Realität hin zu konkretisieren vermag, zeigt sich dann im zweiten Teil des Romans, im Brief vom 12. Dezember 1772. Jetzt erweist sich die unterschwellig dargestellte Metapher des ersten Buches als ein, in der einstmals lieblichen Naturlandschaft widergespiegeltes, drohendes Phänomen: Der leblose „Strom des Genies“ ist zu einem spürbar lebendigen, sich Luft machenden Naturereignis angeschwollen: „Es war plötzlich Tauwetter eingefallen, ich hatte gehört, der Fluß sei übergetreten, alle Bäche geschwollen und von Wahlheim herunter mein liebes Tal überschwemmt! Nachts nach elfe rannte ich hinaus. Ein fürchterliches Schauspiel, vom Fels herunter die wühlenden Fluten in dem Mondlichte wirbeln zu sehen, über Acker und Wiesen und Hecken und alles, und das weite Tal hinauf und hinab eine stürmende See im Sausen des Windes!“

Und dieser aufgewühlten Natur (Strom) entspricht Werthers verzweifelte, nach Befreiung drängendes Wesen (Genie). Dazu heißt es im gleichen Brief: „Manchmal ergreift mich's; es

ist nicht Angst, nicht Begier - es ist ein inneres, unbekanntes Toben, das meine Brust zu zerreißen droht, das mir die Gurgel zupreßt! Wehe! wehe! Und dann schweife ich umher in den furchtbaren nächtlichen Szenen dieser menschenfeindlichen Jahreszeit."

Der Wandel des Landschafts- und Naturempfindens entspricht folglich als metaphorisches Gegenbild dem erlahmenden Gestaltungs- und Lebenswillen Werthers: Die anfangs freudig-hymnische Naturfeier des strahlenden „süßen Frühlingsmorgen" endet so im November/Dezember mit einer „menschenfeindlichen Jahreszeit". Frühjahr und Herbst sind hier jedoch weit mehr als bloße Begleitkulisse beziehungsweise Staffage zum Ausdruck des Sturm und Drang Gedankens bezüglich eines Kontrasts der Endphase des Geschehens zum Romananfang. Das Naturerlebnis ist vielmehr repräsentativ für Werthers gesamte Welterfassung und dient seiner Wesenserhellung, da es von ihm selbst erfasst, in die Romanhandlung eingefügt wird und damit als subjektiv-visuelle Komponente seinen im Wandel befindlichen Seelenzustand widerspiegelt. Das heißt mit anderen Worten: Die von Werthers Sinnen wahrgenommenen Naturbilder sind nicht ausschließlich Bilder der Schönheit und Erhabenheit sowie Bilder des Schwermuts und der Melancholie, sondern sie weisen auch hin auf einen realitätsfremden Universalitätsanspruch der subjektiven Wertherschen Seele und deren Kompromisslosigkeit: „Mußte denn das so sein, daß das, was des Menschen Glückseligkeit macht, wieder die Quelle seines Elendes würde?" (ebd., S. 47).

Das was sich hier bei Werther im Naturerleben widerspiegelt, das entspringt eigentlich seinem wechselhaften Seelenzustand. Er versucht den subjektiven Mikrokosmos seiner individuellen Werthaltungen und seiner Emotionen mit dem universalen, objektiven Makrokosmos der Welt und Natur gleichzusetzen, sich schwebend zwischen beiden zu bewegen und die Grenzen gegeneinander verschwimmen zu lassen: „Dort das Wäldchen! - Ach könntest du dich in seine Schatten mischen! - Dort die Spitze des Berges! - Ach könntest du von da die weite Gegend überschauen!" (ebd., S. 27).

Durch das Gleichsetzungsbestreben von Gefühl und Natur ergibt sich in der Figur Werthers ein direkter Zusammenhang zwischen der natürlichen Abfolge der Jahreszeiten und dem sich ändernden Seelenzustand: Während im Frühjahr die Natur durch starke, treibende Kräfte, günstige Witterung und äußere Einflüsse mit aller Gewalt zum Leben erweckt wird und gute wie schlechte Triebe und Sprösslinge durch die Allgewalt dieser Jahreszeit an Kraft gewinnen, sich vielfach vergrößern und vermehren, um schließlich im Sommer ihre Blütezeit zu erfahren, so bewirkt der Herbst gerade das Gegenteil: Durch widrige äußere Einflüsse, ungünstige Witterung und die nachlassende Lebenskraft vollzieht sich ein Wandel in der Natur. Die vorher blühenden Triebe und Sprösslinge verwelken, fallen in sich zusammen und sterben ab. Nur die wirklich widerstandsfähigen und von der Natur dazu bestimmten Pflanzen werden im nächsten Frühjahr den gleichen Kreislauf wieder beschreiben. Die Jahreszeiten Frühjahr und Sommer erhalten damit eine positive Wertschätzung von Werther,

da sie auch seine emotionale Hochstimmung widerspiegeln. Herbst und Winter hingegen symbolisieren Kälte und Einsamkeit.

Der Makrokosmos der Natur wird damit zu einem normativen Rahmen (Unveränderbarkeit der Jahreszeiten und deren Abfolge) für den Mikrokosmos der individuellen menschlichen Werthaltungen und Gefühlslagen. Das Gefühl wird also zur bestimmenden Kraft für den Wert des Glücks. Damit lässt sich darstellen, dass Werthers Naturempfinden als eine Art 'natürlicher Prozess' zu verstehen ist, der auf höherer Ebene, also im Zeichen der sich wiederholenden Naturphänomene, das widerspiegelt, was die von Goethe in diesem Roman beabsichtigte Neubewertung der individuellen Freiheit der Gefühlswelt ausmacht.

*\* Glaube und Religiosität als Wertespiegel*

Neben dem Wertewandel des Naturverständnisses als eine Art äußerer Spiegel für Werthers vergebliches Entgrenzungsstreben bietet der Text einen weiteren Ansatzpunkt bezüglich der Wertethematik: die Frage nach dem Wert von Religiosität und Glaube im Zusammenhang mit Beziehungen zu anderen Menschen.

Hier ist sicherlich ein Kernbereich der dichterischen Aussage zu suchen, der allerdings auch die Grenzen der objektiven Aufhellung bedeutet, denn leidenschaftliche Liebe und religiöses Mysterium laufen an dieser Stelle bei Werther ineinander über und verschmelzen zu einer transzendenten, nicht normfähigen und damit für ihn letztendlich bedrohlichen Werthaltung.

Ähnlich wie Werthers Liebe zu Lotte über das Maß des Menschlichen weit hinausragt, da er mit seiner Leidenschaft das allgemeine Wertverständnis von Liebe sprengt und nach Absolutheit verlangt, so sucht sein religiöses Bewusstsein nach einer neuen übergeordneten Einheit. Man kann noch weiter gehen und behaupten, da das leidenschaftliche Liebesempfinden symbolhaft Werthers uneingeschränktes Streben nach dem Weltganzen vertritt, dass auch seine emotionale Labilität durch diesen Prozess geprägt wird und gemäß den Umständen im Verlauf des Romans eine stärkere Gewichtung erhält.

Die Liebe, als ein durchweg positiver Wert, dem Menschen von Gott geschenkt, erweist sich in Werther als disproportioniert und falsch verstanden bezüglich der Verteilung der anderen Begabungen und Fähigkeiten: »Guter Gott, der du mir das alles schenktest, warum hieltest du nicht die Hälfte zurück und gabst mir Selbstvertrauen und Genügsamkeit?« (ebd., S. 55).

Der suchende Hilferuf ist hier als Klage über die so maßlose Leidenschaft und die fehlende Kraft der Beherrschung<sup>119</sup> zu Beginn des zweiten Buches an Gott gerichtet.

Immer deutlicher wird im weiteren Fortgang des Geschehens, wie Werthers leidenschaftliche Liebe ständig an Eigendynamik gewinnt. Seine Vorstellung von Liebe hat sich bereits von den Normen der gesellschaftlichen Ordnung gelöst und mit dem Verlangen nach einem

---

<sup>119</sup> Vgl. Kapitel 2.1.2.3 Spezielle sittliche Werte (N. Hartmann)

grenzenlosen religiösen Mysterium identifiziert.

Wie sich religiöses Empfinden und Liebesempfinden in Werther nahe stehen, zeigt folgender Ausspruch gegen Ende des ersten Buches: „Was soll diese tobende endlose Leidenschaft? Ich habe kein Gebet mehr als an sie (...) alles in der Welt um mich her sehe ich nur im Verhältnisse mit ihr" (ebd., S. 50).

Ein sehr gefährliches Stadium ist hier bereits erreicht, denn religiöse Sphäre, Liebe und Welt laufen zusammen, werden zu einem untrennbaren Eigenwert für Werther. Er sieht „alles in der Welt“- und „Welt“ sieht er nur noch „im Verhältnisse mit ihr“.

„Er warf sich vor Lotten nieder in der vollen Verzweiflung, fasste ihre Hände, drückte sie in seine Augen, wider seine Stirn, und ihr schien eine Ahnung seines schrecklichen Vorhabens durch die Seele zu fliegen. Ihre Sinne verwirrten sich, sie drückte seine Hände, drückte sie wider ihre Brust, neigte sich mit einer wehmütigen Bewegung zu ihm, und ihre glühenden Wangen berührten sich. Die Welt verging ihnen. Er schlang seine Arme um sie her, preßte sie an seine Brust und deckte ihre zitternden, stammelnden Lippen mit wütenden Küssen" (ebd., S.103).

Ganz deutlich wird an dieser Stelle die Vehemenz leidenschaftlicher Gefühlsäußerung, von der auch Lotte in dieser Situation 'versucht' wird. Aber während Lotte in Passivität verharrt, gibt es für Werther keine Mäßigung und Kontrolle mehr. Sein ehemals zärtliches und kontrollierbares Liebesgefühl hat sich verwandelt in einen leidenschaftlich-ekstatischen Liebesakt, der schließlich mit „wütenden Küssen" endet.

Regelrecht diametral steht hier Werthers bedingungslos leidenschaftliches Begehren nach Lotte dem Wert der Freundschaft gegenüber, die ihn ja eigentlich auch mit Albert verbindet bzw. verbunden hat. Sehr gut können deshalb an dieser Stelle des Romans mittels der angesprochenen Spiegelungen Werthaltungen zum Thema Freundschaft und Liebe bzw. Leidenschaft aufgegriffen werden.

Werthers Verhältnis zu Lotte ist nun gestört, da er erleben muss, wie sie ihm als der Gegenstand seiner Liebe mehr und mehr entgleitet. Seine leidenschaftliche Sehnsucht hingegen wird unfassbar groß. Die Folge ist eine bemerkenswerte Desillusionierung und damit die schrittweise narzisstisch wollüstige und selbstbespiegelnde Darstellung eines allmählichen Selbstvernichtungsvorgangs, der sich eben besonders im Wandel des Kunst- und Naturwertes nachvollzieht. So gesteht Werther gegen Ende des Romans am 3. November 1772: „Wenn da diese herrliche Natur so starr vor mir steht wie ein lackiertes Bildchen, und alle die Wonne keinen Tropfen Seligkeit aus meinem Herzen herauf in das Gehirn pumpen kann, und der ganze Kerl vor Gottes Angesicht steht wie ein versiegter Brunnen, wie ein verlechter Eimer. Ich habe mich oft auf den Boden geworfen und Gott um Tränen gebeten, wie ein Ackersmann um Regen, wenn der Himmel ehern über ihm ist und

um ihn die Erde verdürstet" (ebd., S. 77).

Ganz deutlich wird an dieser Stelle nochmals, dass es für Werther nicht mehr zu einer Harmonie mit dem objektiven Leben kommen kann, denn „Himmel" und „Erde" stehen nicht im Einklang. Sein Herz, das so nach „Seligkeit" verlangt, vermag das „Gehirn" (Ratio) nicht durch einen vorübergehenden und nur aus Phantastereien bestehenden Rauschzustand zu betören. Damit bleibt für ihn von der einst himmlischen Natur (Welt) nur noch ein nichtiges „lackiertes Bildchen" übrig und der „ganze Kerl" (Werther) steht „wie ein versiegter Brunnen, wie ein verlechter Eimer (...) vor Gottes Angesicht". Werthers Liebe, als Symbol des Seelischen, erweist sich somit als kompromissloses Verlangen unvereinbar mit jeglichen anderen sittlichen oder nichtsittlichen Werten; und damit rückt bei der Frage nach Ursache und Schuld dieser ausnahmslosen Egozentrik des Subjekts das Herz Werthers in den Mittelpunkt. Es ist das Organ, von dem sämtliche Impulse, Lebensströme und Signale ausgehen. Die Ausstrahlungskraft des Herzens lässt alle anderen menschlichen Eigenschaften Werthers wertlos werden und gar nicht zur Entfaltung kommen; die Figur - und gemeint ist tatsächlich die körperliche Gestalt 'Werther' - ist gewissermaßen als die 'Hülle' für die Darstellung und Äußerung des Gefühls zu sehen. Mit anderen Worten: Nicht das Herz ist notwendig, um dem 'Charakter Werther' zum Leben zu dienen, sondern das Herz ist einfach vorhanden, während die Hülle die 'Marionette Werther' sein muss, um die neue Idee der Seele, die absolute Empfindung, durch ein 'äußeres Kleid' sichtbar zu machen und als Romanfigur für eine empfindende Leserschaft identifikationsfähig zu gestalten.

Die leidenschaftliche Liebe und ihr Vordringen an die Grenzen des Menschseins schwächen Werthers anfangs starke Bindung zur Welt immer mehr, bis die Beziehung zu Lotte schließlich ganz zerbrochen ist und beide Linien getrennt verlaufen.

Vereinsamt und von sich und der Welt entfremdet, bleibt das Herz zurück und sucht nach einem neuen Ausweg. Außer der Liebe, die als unerfüllbar erscheint, bleibt nur der Tod als letzte Möglichkeit, um die unendliche Liebe im Jenseits zu finden.

Durch diese Erkenntnis der Ausweglosigkeit wird die religiöse Verzweiflung Werthers aufgrund der haltlosen Leidenschaft zum auslösenden Moment seiner tragischen Tat, die er gleich zu Beginn angedeutet hat und die selbst in den glücklichsten Augenblicken im Unterbewusstsein als letztmögliche Tat der Befreiung die Handlung begleitete: „Und dann, so eingeschränkt er ist, hält er doch immer im Herzen das süße Gefühl der Freiheit, und daß er diesen Kerker verlassen kann, wann er will" (ebd., S.14).

*\* Das Herz als Wertespiegel*

Schon der erste Brief weist direkt und unmissverständlich auf ein zentrales Anliegen dieses Romans hin, nämlich auf eine Neugestaltung des Menschenbildes und eine Umformierung der sittlichen Werte, die ihren Ausgang im Inneren des Menschen selbst nimmt. Sehr häufig stößt der Leser auf das Wort 'Herz', das sich sowohl auf symbolhaft-metaphorischer Ebene als auch in seiner realen organischen Qualität als eine neue eigenwillige Funktionseinheit ankündigt.

Als interessant erweisen sich hier die dem Organ 'Herz' beigegebenen Attribute, die dieses nicht nur als lebensnotwendige 'Kreislaufpumpe' darstellen, sondern durch mehrschichtige Funktionserweiterungen auf eine Annäherung von Werthers persönlichem Leben an die Welt anspielen. Insgesamt sieben Mal erscheint das Wort 'Herz' im ersten Brief vom 4. Mai 1771. Auffällig ist hier auf semantischer Ebene der Dipolcharakter von je zwei aufeinander folgenden Sequenzen um das Thema Herz: zunächst „das Herz des Menschen“ allgemein, zu unterscheiden von einem „Herz wie das meine“, dann das „arme Herz“, dem das „beste Herz“ gegenübersteht oder letztlich der „köstliche Balsam des Herzen“ (...) entgegen dem „oft schauernden Herz“ (ebd., S. 8 f.).

Mit diesen Gegensatzpaarbeziehungen, die im Unterrichtsgeschehen durch aktuelle individuelle Schülererfahrungen veranschaulicht werden können, zeichnen sich dann die Grenzen des „fühlenden Herzens“ (ebd., S. 8) ab, in denen sich dieses zu bewegen hat. Mit anderen Worten: Der 'Spielraum' des Herzens erstreckt sich von dem einzelnen Individuum bis in die allgemeine Welt, vom Mikrokosmos hin zum Makrokosmos - ein Phänomen, das – wie wir bereits gesehen haben - sich in ähnlicher Weise auch im Naturempfinden Werthers niederschlägt.

Mit den aus dem Gegensatzpaar entnommenen Attributen „arm“ und „schauernd“ versammeln sich warnende Signale von der Angst und Enge eines sich selbst untergrabenden Herzens, die hinweisen auf das 'Wiederkäuen' des Übels einer vergangenheitsfixierten Einbildungskraft, die als seelischer Schwankungszustand eine innere Einsamkeit hervorruft, die sicherlich auch pubertierenden Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe nicht fremd ist: „Wie oft lull ich mein empörtes Blut zur Ruhe, denn so ungleich, so unstat hast du nichts gesehn als dieses Herz. Lieber! brauch' ich dir das zu sagen, der du so oft die Last getragen hast, mich vom Kummer zur Ausschweifung, und von süßer Melancholie zur verderblichen Leidenschaft übergehen zu sehen?“ (ebd., S. 10 f.).

Das heißt, die Dynamik von Werthers freien Trieben und Leidenschaften, ausgehend vom Herz selbst, setzt sich konsequent ins Grenzenlose fort und wird damit zu einem sich selbst verzehrenden 'Energieautomatismus'. Dazu kommt noch verstärkend, dass Werther dem Egoismus seines Herzens, das seinen ganzen Stolz ausmacht, keinerlei Widerstand entgegensetzen kann. Dies zeigt der bezeichnende Vergleich aus dem Brief vom 13. Mai 1771:

„Auch halte ich mein Herzchen wie ein krankes Kind; jeder Wille wird ihm gestattet. Sage das nicht weiter; es gibt Leute, die mir es verübeln würden" (ebd., S. 11).

Hier handelt es sich also um eine Naturgeschichte der befreiten, der emanzipierten Leidenschaft. Denn emanzipierte Leidenschaft bedeutet für Werther eine Art 'Perpetuum Mobile'<sup>120</sup>, das durch einen sich selbst in die Vernichtung treibenden Automatismus zum Tod führt. Damit ist der Ausgangspunkt einer ins Unendliche wachsenden Leidenschaft aufgezeigt, die den Prozess der Selbstzerstörung des Herzens nach sich zieht. Die Innenwelt des Herzens untergräbt sich selbst, weil sie sich in kein adäquates Verhältnis zur Außenwelt zu setzen weiß. Die statische Welt des Subjekts und die dynamischen gesellschaftlichen Verhältnisse sind bei Werther nicht in einer sich ergänzenden Beziehung, das heißt, es herrscht bei ihm eine Disharmonie zwischen Innen- und Außenweltempfinden, wodurch der selbstzerstörerische Prozess eingeleitet wird. Nichts demonstriert einen solchen unendlichen Prozess bis zur völligen Auflösung besser als die unendliche Liebe und das heißt zugleich die unerfüllte Liebe und damit vielleicht sogar die unerfüllbare Liebe.

Das Herz erhält keine ihm angemessene Nahrung in der Welt und wird von sich selbst in eine immer bedrohlichere Enge zurückgedrängt. Der Rhythmus von Systole und Diastole kommt nicht mehr zustande, und das Drängen des Herzens erstarrt in einer perfekt gewordenen Einschränkung. So heißt es am 3. November 1772: „Und dies Herz ist jetzt tot, aus ihm fließen keine Entzückungen mehr, meine Augen sind trocken, und meine Sinne, die nicht mehr von erquickenden Tränen gelabt werden, ziehen ängstlich meine Stirn zusammen. Ich leide viel, denn ich habe verloren, was meines Lebens einzige Wonne war, die heilige, belebende Kraft, mit der ich Welten um mich schuf; sie ist dahin!" (ebd., S. 77).

Dies ist eine der vielen Stellen, wo sich das symptomatische Melancholieempfinden metaphorisch ausdrückt und den Schülern Möglichkeiten gibt, Vorschläge zur 'Wiederbelebung des Werther-Herzes' einzubringen.

Schließlich findet die nach Unendlichkeit suchende Kraft des Herzens keine fassbare Objektivität mehr. Alles steht im Widerspruch zu Werthers Gefühlserleben. Herz und Natur entziehen sich ihm im Verlust des Selbstgefühls und das Herz wird schließlich als Wert haltlos und beziehungslos, da es - anders als die 'Natur' - kein in sich geschlossenes

---

<sup>120</sup> Um das zu illustrieren, wird hier auf Schillers medizinische Dissertation hingewiesen. Obwohl diese nicht direkt mit „Werther" zusammenhängt, wird dennoch recht deutlich, was in der Affektenlehre des Sturm und Drangs unter einem ‚Perpetuum mobile‘ zum Tode zu verstehen ist, zumal diese Dissertation direkt aus der Anthropologie, Psychologie und Medizin der Werther-Zeit stammt. So heißt es dort: „Jeder Schmerz wächst seiner Natur nach, so wie jede Lust ins Unendliche (...). Jeder Schmerz und jede Lust eines gemischten Wesens zielt auf seine Auflösung" (SCHILLER, S. 320). Und an anderer Stelle: „Und also reißen uns beide, Schmerz und Vergnügen, einem unvermeidlichen Tod entgegen, wenn nicht etwas vorhanden ist, das ihr Wachstum beschränkt" (ebd., S. 322).

Eigenleben besitzt: „Das volle warme Gefühl meines Herzens an der lebendigen Natur, das mich mit so vieler Wonne überströmte, das rings umher die Welt mir zu einem Paradiese schuf, wird mir jetzt zu einem unerträglichen Peiniger, zu einem quälenden Geist, der mich auf allen Wegen verfolgt“ (ebd., S. 47).

Das Gefühl, dass das Herz zu einem unerträglichen Peiniger wird, weil es die 'Katastrophe' der eigenen Innenwelt auf die Außenwelt und damit symbolhaft hier auf die Natur überträgt, ist nicht nur für den Werther, sondern auch für viele Jugendliche während der Pubertätsphase mit Konflikten und Schwierigkeiten verbunden. Ähnlich wie dem tragischen Helden Werther geht es für die Heranwachsenden in der Übergangsphase des Jugendalters vorrangig darum, die Erlebnisse, Erfahrungen und Werthaltungen der Kindheit und frühen Jugend mit den Ansprüchen und Erwartungen der Erwachsenenwelt abzugleichen und neu abzustimmen.

Dieser Prozess wird hier an Lotte und Werther exemplifiziert. Lotte, die für Werther die einzig wirkliche Verbindung zur Außenwelt darstellte, erweist sich letztlich als unerreichbar fern, und mit dieser Erkenntnis bricht für ihn vollends jeder Kontakt (u.a. auch zur Erwachsenenwelt) ab; es gelingt Werther nicht, sich mit den Rollenerwartungen, Regeln und Normen der Erwachsenenwelt zu arrangieren: „Gezeigt wird (...) der exemplarisch scheiternde Übergang von der Potentialität des Jugendalters in die Realität von Erwachsenenrollen“ (ABRAHAM 1998, S. 103). Damit ist der *Werther* durchaus als ein „Übergangsroman“ (ebd.) zu bezeichnen.

Der Roman thematisiert die entwicklungspsychologisch wichtige 'Schnittstelle' zwischen Jugend- und Erwachsenenwelt am Beispiel einer konsequent ausgelebten Leidenschaftlichkeit - als exemplarische Ausdrucksform einer modernen Werthaltung - in kontrastiver Form zum traditionellen Wert der Liebe. Damit wird mittels „Komparatistik und Kontextualität“ (CORBINEAU-HOFFMANN 2000, S. 34) im Zusammenspiel mit den Erzählsiegeln sowie der Spiegelmetaphorik als Ko-Texte ein durchaus wichtiger Beitrag geleistet zum pädagogischen Leitthema der 8. Jahrgangsstufe: *Beziehungen aufbauen und gestalten*. Die Schüler, die nach Selbstständigkeit streben und Selbstbestimmung suchen (vgl. Lehrplan S. 291), „stellen (...) anhand modellhafter Identifikationsfiguren Vergleiche an“ (ebd.), die sich beim Lesen der Werther-Briefe ergeben. „Jeder Leseprozess basiert auf der Synopsis des momentan gegebenen Textausschnittes mit einer Auswahl aus jenen Textpassagen, die bereits vorkamen und die als Ko-Texte das Verständnis des aktuellen Ausschnittes steuern und ermöglichen“ (CORBINEAU-HOFFMANN 2000, S. 39).

Die Schüler können also über den 'Werther' auf verschiedenen Erzählebenen die übertriebene Leidenschaftlichkeit als eine Werte gefährdende Eigenschaft erkennen, die - eben auch wieder exemplarisch betrachtet - zum Scheitern eines Menschen führen kann.

### 6.3 Überlegungen zu einem produktionsorientierten Werte-Unterricht

Wenn man davon ausgeht, dass Grundwerte in der Schule und damit auch im Literaturunterricht nicht nur vermittelt, sondern vor allem auch vorgelebt werden sollen, und „Kreativität (...) die Fähigkeit zur Evolution“ (KAGERER 2001, S. 114) beinhaltet, dann sollte man überlegen, in welchen Zusammenhängen vermehrt offene Formen erwogen werden können, um es Schülern zu ermöglichen, Wertorientierungen praktisch zu erleben, eigene moralische Positionen zu entdecken und sie auf (diskursiver Ebene) weitgehend eigenständig weiterzuentwickeln (vgl. KÜCHLER-SAKELLARIOU 1999, S. 191).

Eine ganz ähnliche Zielsetzung findet man in den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsschwerpunkten des Lehrplans für die sechsstufige Realschule, wo es heißt: „Über die fachspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus erwerben die Schüler in allen Unterrichtsfächern grundlegende Einstellungen und Haltungen, die es ihnen ermöglichen, sich auf neue Situationen – sei es im privaten, im gesellschaftlichen oder im beruflichen Leben – flexibel einzustellen. (...) Die dafür erforderlichen Lernprozesse werden durch einen Unterricht ermöglicht, der ein Höchstmaß an Selbstständigkeit und Eigentätigkeit der Schüler beim Lernen fördert sowie von ihnen Eigentätigkeit und Kreativität bei den Lösungswegen verlangt“ (Lehrplan, S. 15).

Sucht man für diese Vorgaben nach Umsetzungsmöglichkeiten im Deutschunterricht, so bietet sich ein kreativer und auf Produktionsorientierung angelegter Literaturunterricht an, denn „spannend wird es, wenn Schüler selbst (...) Materialien suchen, die ihre Wahrnehmung der Dinge – bezogen auf diese herangezogenen Kontexte – belegen“ (KÜCHLER-SAKELLARIOU 1999, S. 191). Mit geeigneten Verfahren lässt sich demnach mit dieser Zielsetzung ein zunehmend selbstständiger Umgang der Schüler mit literarischen Werken ansteuern, so dass auf diese Weise über den Literaturunterricht sowohl Wertorientierungen angeregt als auch bereits (latent) vorhandene und sich entwickelnde Werthaltungen begleitet werden können. Gerade ein selbst verfasster Schülertext, der aus der Lektüre eines literarischen Werkes hervorgegangen ist, „kann als ein Fall komplexer Literaturverarbeitung angesehen werden“ (FINGERHUT 1996, S. 67). Der Schüler kann so nicht nur sein Wissen über Autor, Epoche oder Textsorte einbringen, sondern auch das, „was er an allgemeinen Werturteilen über Literatur im Kopf hat“ (ebd.).

Besonders seit Anfang der achtziger Jahre ist die Handlungs- und Produktionsorientierung zunehmend unter Berücksichtigung kreativer Aspekte in den unterrichtlichen Vordergrund gerückt und die Literaturdidaktik bietet in diesem Zusammenhang inzwischen vielfältige Schreibaufgaben an (vgl. SPINNER 1999, S. 33 ff). Trotzdem gibt es von Schülern und auch

Eltern immer noch Klagen, dass das traditionelle, oft 'sezierende Gespräch' über Texte vorherrsche.

Effektive neue Ansätze der Produktionsorientierung müssen deshalb so angelegt sein, dass sie über besonders motivierende und ideenreiche Verfahren eine andere Art des Umgangs mit Texten ermöglichen. Dabei sind Aneignungsweisen denkbar, die neben der Ratio auch die Vorstellungskraft und die Emotionen der Schüler aktivieren. Ausgangspunkt sollten aber auch bei einem solchen Ansatz zunächst weiterführende rezeptionsästhetische Überlegungen bezüglich des Texterfassens sein: Das Lesen ist daher nicht als bloße Informationsentnahme aus dem Text zu verstehen, sondern als ein Mitschaffen des Textsinnes. Dies kann in erster Linie dadurch erfolgen, dass der Schüler während des Leseprozesses zu dem, was er dem Text entnimmt, auch selbst einiges an Wissen, Erfahrungen, Gefühlen, Sympathie bzw. Antipathie, Einstellungen und auch Wertvorstellungen als eine Art „Erfahrungsdanken“ (ABRAHAM, PD 1999, S. 18) einbringt, denn „jede Vorstellung hat gleichsam ihre Geschichte und ihren 'Sitz im Leben'“ (ebd.).

Damit erhält der eigenaktive Anteil des Rezipienten bereits beim Lesen einen besonderen Stellenwert und ist wichtiger Ausgangspunkt für einen effektiven produktionsorientierten Literaturunterricht. Erst wenn Schüler befähigt sind, Texte nicht nur zu rezipieren, zu analysieren und zu deuten, sondern gelernt haben, eigene Vorstellungen zum Text zu entfalten, können sie selbst sinnvoll „literarisch produktiv“ werden.

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht erfordert damit ein schrittweises Vorgehen, das mit einer individuellen Textrezeption beginnt und dann Eigenproduktionen der Schüler folgen lässt (vgl. REGER 1984, S. 38). Im Mittelpunkt der Vorgehensweise, die der eigentlichen Textproduktion vorangeht, steht meist eine mehr oder weniger intensive Textbegegnung, so dass dessen Komplexität und Vielschichtigkeit ins Bewusstsein der Schüler dringt und ihn auf jeweils individuelle Art 'erlebbar macht'. Bei den Textproduktionen wird nicht auf einheitliche Ergebnisse abgezielt, sondern es sind Produkte gefragt, in denen auch individuelle Wertvorstellungen dargestellt und entfaltet werden. Diese bedürfen einer besonderen Reflexion, denn die schriftliche oder auch bildnerische Gestaltung von Imaginationen lässt sich auf Grund der emotionalen Komponenten in ihren Ergebnissen nicht kognitivistisch wie bei einem analysierenden Unterrichtsgespräch erledigen.

Das nachfolgend dargestellte Konzept setzt den Umgang mit rezeptiven, kognitiven, aktivproduktiven und imaginativen Vorgehensweisen voraus. Diese gehören eng zueinander und bedingen einander, denn „imaginative Verfahren sollen sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler Figuren, Handlungen, Motive, Schauplätze und Sinnpotenziale als sinnhaft erfahren können“ (ABRAHAM, 1999, S. 10).

Allerdings wäre es sicherlich nicht angebracht, im Literaturunterricht ausschließlich produktionsorientiert vorzugehen, da dies zu einer neuen Einseitigkeit führen würde. Ein

imaginatives Verfahren im Literaturunterricht „schließt weder analytisches Arbeiten noch Bewertung von Schülerleistungen aus; es eröffnet (...) Übergangsräume, die die Vermittlung zwischen Subjekt und Gegenstand des Lernens (besser) leisten“ (ebd.). Der kognitiv-analytisch orientierte Literaturunterricht kann deshalb keinesfalls ganz entfallen, denn über diesen werden auch grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten (z. B. Erzählperspektiven, Textsortenkontingenzen) vermittelt, die in zielgerichteten produktionsorientierten Verfahren zur Anwendung kommen können. Gerade im Zusammenhang mit der Wertethematik im Literaturunterricht sollte deshalb darauf geachtet werden, nicht nur kognitive, sondern auch affektive, interaktive, poetische und nicht zuletzt moralische Verstehenskompetenzen zu fördern (vgl. ABRAHAM 1999, S. 16).

Kontrastive Verfahrensweisen – also textanalytische und produktionsorientierte – sollten im Literaturunterricht gleichermaßen Anwendung finden, denn die „(Übergangs)-räume“ müssen sich zunächst in kognitiv-analytischen Verfahren in ihren Grenzen definieren, um dann für wertspezifische Vermittlungsspielräume „zwischen Subjekt und Gegenstand“ zur Disposition zu stehen.

### 6.3.1 Werteorientierung über ein „Märchen-Projekt“<sup>121</sup>

Märchen sind in erster Linie auf Grund ihrer Strukturmerkmale literarisch komplexe Gebilde. Sie bieten neben vielen Aspekten, die vor allem im Zusammenhang mit literaturwissenschaftlichen Fragen stehen, auch interessante Ansatzpunkte für soziologische, psychologische und ethische Überlegungen, die für die unterrichtliche Behandlung der Wertethematik bedeutsam sind (vgl. HUBER 1997, S. 3).

Aus der psychologischen und soziologischen Richtung wird immer wieder gewarnt, dass Märchen mit Rollenzwängen<sup>122</sup> aus der patriarchalischen Welt verbunden seien (vgl. ZIESENIS, S. 104) und eigentlich weniger Erziehungshilfe als Gefahr brächten, da sie „lügen“ (BRAUNER, S. 173).

Dennoch gibt es zahlreiche Befürworter, die sich für eine vertiefende Fortführung der Märchendidaktik aussprechen: Märchen tragen durch ihre vertrauensstiftende Wirkung auf das Gemüt entscheidend zur Festigung einer lebensbejahenden Grundhaltung bei (BETZ 1985), stärken das Sensorium für Sinn (BRÜNING 1990) und setzen durch Objektivierung

<sup>121</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Ulla Fix: *Wie wir mit Textsorten umgehen und sie ändern – die Textsorte als ordnender Zugriff auf die Welt*. Fix nennt hier am Beispiel des Märchens eine weitere Möglichkeit für ein Unterrichtsprojekt. Ihre Idee besteht darin, Märchenelemente in anderen Textsorten (z. B. Comics, Karikaturen, Witze, Werbetexte) zu suchen und diese auf ihre diversen Botschaften hin zu untersuchen (vgl. *Der Deutschunterricht* 3/2002), S. 64).

Zahlreiche sehr hilfreiche sachliche und methodische Hinweise zu Lerninhalten sowie Anregungen zu integrativen bzw. fächerübergreifenden Arbeiten im Zusammenhang mit Märchen findet man im Handbuch für das Hirschgraben Sprachbuch 5 des Cornelsen Verlags auf den Seiten 35–37.

<sup>122</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.1.4 Abgrenzung: Werte und Normen

seelischer Vorgänge entwicklungsförderliche Identifikationen, Projektionen und Reflexionen in Gang (BETTELHEIM 1999).

Dem Märchen werden damit wichtige pädagogische Funktionen zugesprochen, da die verwendeten Themen und Motive die Fülle der menschlichen Möglichkeiten und zwischenmenschlichen Beziehungen zur Sprache bringen. Dabei fungieren Märchen zum Teil als Verhaltensmodelle für verschiedene Werthaltungen, wie zum Beispiel im Märchen *Brüderchen und Schwesterchen*, in dem eine positive Geschwisterbeziehung aufgezeigt wird und damit der Wert des Vertrauens eine große Rolle spielt.

Lebensbewährung und Identitätsfindung sind weitere zentrale Motive vieler Märchen; sie werden häufig durch Ablösungs- und Reifungsprozesse junger Helden exemplifiziert, die von zu Hause aufbrechen, um Schwierigkeiten zu bewältigen und sich im Leben zu bewähren. Das Grimmsche Märchen *Der starke Hans* oder Andersens *Der standhafte Zinnsoldat* bieten Beispiele für das Erwachsenwerden, das Bewähren in der Welt und das Meistern von Schwierigkeiten. Das spricht für den Einsatz dieser Märchen im Deutschunterricht, da sich Jugendliche bereits in der 5. Jahrgangsstufe intensiv mit ihrer eigenen Persönlichkeit beschäftigen und der Frage nachzuspüren beginnen, wer sie sind und was sie sein wollen.

Gleichfalls wird durch Märchen soziales Verhalten angeregt und somit zur Wertevermittlung (z.B. Aufrichtigkeit, Freundschaft, Solidarität, Toleranz) beigetragen. Kennzeichnend ist, dass in den meisten Märchen Bosheit, Geiz, Habsucht, Lügen bestraft werden und das Gute letztendlich gewinnt.

Da Persönlichkeitsentwicklung, Wertethematik und Märchen offensichtlich in enger Verbindung stehen, sollen die in diesem Zusammenhang wichtigsten Märchen-Merkmale genannt werden (vgl. HUBER 1997, S 8 f.):

- *Sinnhafte Weltordnung durch klare Kontraste*

Märchen erzählen von einer bunten Welt gefährlicher Abenteuer mit blutrünstigen Hexen, unbarmherzigen Zauberern, fiesen Zwergen und grausamen Riesen, zarten Feen, naiven Mädchen oder tollkühnen Helden. Die Liste der guten und bösen Charaktere ließe sich fortsetzen. Auch wenn man den erhobenen Zeigefinger mit der 'Moral von der Geschichte' in kaum einem Märchen explizit findet, haben diese dennoch eine große Bedeutung für die sittliche Bildung des jungen Menschen, denn sie vermitteln uns durch den klaren Kontrast von Gut und Böse ein Bild einer in sich geschlossenen und sinnhaften Weltordnung.

- *Märchen spiegeln das Leben*

Märchen bewegen sich in ihrer Grundaussage auf einer Linie zwischen zwei Extremen: Erfolg, Glück und Schönheit des Lebens auf der einen Seite und Pech, Unbill und

Hässlichkeit auf der anderen Seite. In klar strukturierter Eindimensionalität werden die schönen, aber auch die düsteren Seiten des menschlichen Daseins mit Themen des alltäglichen Lebens in Zusammenhang gebracht: Neben der Geborgenheit, welche die Familie vermittelt, werden auch Schwierigkeiten mit den Geschwistern dargestellt. Frohmüt und Verzagtheit, Aufrichtigkeit und Lüge, Freundschaft und Feindschaft, Solidarität und Untreue treten als elementare Wertestrukturen auf. In diesen spiegelt sich das ganze Leben.

- *Der Mensch in der Spannung zwischen inneren und äußeren Hindernissen*

Märchen verdeutlichen, wie deren Handlungsträger gegen innere und äußere Hindernisse zu einer freien und eigenverantwortlichen Reife gelangen. Damit ist der Mensch nicht bloße entpersonalisierte gesellschaftliche Funktionsgröße, sondern vielmehr sittliches Wesen, das einerseits in die überlieferte Ordnung der natürlichen und sozialen Welt eingebunden ist und von dieser Ordnung getragen wird, andererseits aber auch zu mündiger Selbständigkeit gefordert wird.

*\* Wertorientierung an Hand von Märchenproduktionen*

Die Auswertung von Schülerarbeiten – wie im Folgenden an selbst verfassten Märchentexten einer 5. Klasse der Realschule dargestellt - ist keine ganz neue Verfahrensweise, wenn es darum gehen soll, Werthaltungen an Hand von Textproduktionen aufzuzeigen.

In den siebziger Jahren beschäftigten sich vor allem die Pädagogen Raths, Harmin und Simon mit den Fragen, was ein junger Mensch mit seinem Leben und seiner 'Kraft' tun sollte und welche Methoden im Unterricht denkbar sind, Schüler in den Vorgang des Bewertens einzuüben. Dabei erschien es vor allem wichtig, den Schülern behilflich zu sein, die Art und auch die Bedeutung der Werte zu erkennen, die sie in ihren Texten aufgreifen (vgl. RATHS / HARMIN / SIMON 1976, S. 163).

Ähnliche Überlegungen entstanden im Zusammenhang mit dem „Nachgestalten von rezipierten Texten“ (REGER 1984, S. 55) oder den so genannten „Eingreiftexten“ (RUPP 1987, S. 88). Die hierzu genannten Verfahrensweisen geben dem Deutschlehrer interessante methodisch-didaktische Möglichkeiten an die Hand, perspektivenreicher zu einem Thema zu arbeiten, so dass die Schüler auf diese Weise Probleme der eigenen Lebensgeschichte in die selbst verfassten Texte einbauen können (vgl. ebd., S.90).

Eine weitere Legitimation für das produktive Vorgehen findet sich in der neueren These, dass besonders bei selbst produzierten Märchen auf Grund einer „ästhetisch-imaginativen Expansion“ (WELSCH 1990, S.50) „Begriffe (...) als 'Zeichen für' gelesen werden“ (FINGERHUT 1996, S. 71) können. In Anlehnung an die Überlegungen von Jürgen Baumann und

Otto Ludwig gehen Schreiben und Wissen damit ein neues Verhältnis ein. „Schreiben wird zu einem Medium der Wissensgenerierung: Schreibend werden Gedanken nicht nur geordnet, miteinander verbunden oder voneinander getrennt, ergänzt oder eliminiert, sondern erst gefunden“ (BAURMANN / LUDWIG 2001, S. 10). Gedanken und begriffliches Denken verbinden sich mit bildhaften Vorstellungen zu einer ganz besonderen Einheit von Welt und Wirklichkeit. „Solche Bilder wollen ausgekostet, ausgeschöpft, in ihrer ganzen Kraft und Prägnanz aufgenommen sein: gehört, gesprochen gespielt, gemalt, mit Parallelen versehen, neu kombiniert usw.“ (HAAS 1990, S. 16).

Bei derartigen Vorgehensweisen kommt es demnach vor allem auf die assoziativen Komponenten der Beiträge an, also das, was der Schüler unter anderem aus seinem Unterbewusstsein „abrufen“ kann, so dass sich diese Verfahren auch für andere Bereiche anbieten, in denen Gedanken während des Schreibprozesses generiert werden.<sup>123</sup> Da sich während des Schreibprozesses auf Grund nicht planbarer assoziativer Einwirkungen offensichtlich die mentalen und kognitiven Voraussetzungen verändern (können), wird es legitim, (literarische) Textproduktionen der Schüler unter dem Aspekt der Wertorientierung und individuellen Wertfindung noch intensiver in den Deutschunterricht einzubeziehen und die gewonnenen Ergebnisse näher zu untersuchen.

### 6.3.2 Die Projekt-Schritte

In der Kreativitätsforschung gilt es als gesicherte Tatsache, dass eine jede Textproduktion mit einem kreativen Prozess verbunden ist (vgl. REGER 1984, S. 45). Da das nachfolgend beschriebene Märchen-Projekt verschiedene Schritte umfasste und erst als Schlussprodukt individuelle Schülertexte vorsah, waren auch mehrere Projektphasen erforderlich, die den Schülern ein jeweils unterschiedlich hohes Maß an Kreativität abverlangten.

#### *\* Problematisierung und Exploration: die Textsorte erfassen*

Diese erste Phase der Problematisierung und Exploration (vgl. ebd. S. 45 f.) diene der thematischen Annäherung der Schüler an die spezifischen Merkmale der Textsorte Märchen (vgl. Lehrplan, S.125).

Auf Grund der Tatsache, dass jeder junge Mensch über ein mehr oder weniger großes Märchen-Repertoire verfügt, war es nicht schwer, die Schüler einer fünften Jahrgangsstufe zu motivieren, verschiedene ihnen bekannte Märchen inhaltlich kurz zu umreißen.

---

<sup>123</sup> Vgl. Bereiter Carl/Scardamalia, Marlene: *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale und London: Erlbaum 1987. Dieser Ansatz, der in der amerikanischen Forschung bereits seit einiger Zeit verfolgt wird, unterscheidet zwischen „Wissen darstellenden Strategien des Schreibens“ (knowledge telling writing) und „Wissen transformierenden Strategien“ (knowledge transforming writing).

Im Unterrichtsgespräch zeigte sich sehr schnell, dass die befragte 5. Klasse eine Vielzahl von verschiedenen Märchen kannte, die weitgehend gemeinsame Merkmale aufwiesen: So wurde festgestellt, dass fast jedes Märchen mit „Es war einmal...“ beginnt und im Handlungsverlauf oft etwas Wunderbares, Unwirkliches geschieht. Zum Beispiel wurde festgestellt, dass Begegnungen mit Zwergen oder Feen stattfinden und Märchen häufig in verwunschenen Schlössern oder im Wald spielen. Figuren treten auf, die gegensätzliche Eigenschaften haben, wie zum Beispiel ein armer Schweinehirte und eine reiche Königin.

An Hand dieser sprachlichen und inhaltlichen Besonderheiten wurden den Schülern Märchen „als welthaltige Texte mit einem utopischen Spiel-Raum“ (HAAS 1990, S. 16) bewusst.

Mit dieser didaktischen Perspektive bietet die große Auswahl unterschiedlichster Märchen dem Lehrer „die Sichtung und Erprobung vakanter Lösungen, d.h. sie stellen sich als Modelle dar“ (ebd.), die im Unterricht wiederum Ideenbringer und Ausgangspunkte für weiterführende Aufgaben sein können.

*\* Inkubation und heuristische Regression: Verstehensprozesse intensivieren*

Zu diesen weiterführenden Aufgaben gehört auch, dass der Deutschlehrer die Schüler im Literaturunterricht dahingehend anleitet, sich im „Fortgang einer unbewußten geistigen Aktivität“ (REGER 1984, S. 46) zu üben. Diese Aktivität, die im literaturdidaktischen Verständnis als „Inkubation“ (ebd.) bezeichnet wird, führt die Schüler zu Lösungsansätzen, „von denen bewertend der am besten erscheinende ausgewählt wird“ (ebd.). Harald Reger nennt dies „die heuristische Regression (=er)findende Rückführung“ (ebd.).

In Bezug auf das Märchenprojekt bestand der Fortgang unbewußter geistiger Aktivität zunächst darin, über „sinnverstehendes Lesen“ (Lehrplan, S. 125) an Hand von Märchenbeispielen inhaltsbezogene Verstehensprozesse zu intensivieren, um so bei den Schülern eine altersgemäße Basis für ein Werte-Verständnis zu erhalten.

'Verstehen' ist dabei im Sinne von Ortwin Beisbart als ein psychologischer Akt zu deuten, der von einem immanenten Lebenssinn gesteuert ist, aber durchaus neue Informationen und fremde Horizonte zur Erweiterung des eigenen Horizonts integriert (vgl. BEISBART 1993, S. 39 f.). Bezieht man diese Deutung des Verstehens auf die Unterrichtssituation des Märchenlesens, so kann man darin einen Ausgangspunkt für kommunikatives Handeln sehen. Denn das Lesen ist kein linearer oder abbildhaft zu denkender Prozess, sondern die Schüler sind vom Beginn des Lesens an aktiv an der Sinngebung des Märchentextes beteiligt. Das Verstehen wird damit zu einer Tätigkeit der Schüler, da sie den Text für sich selbst verständlich machen müssen und sich in diesem Zusammenhang zumindest indirekt auch mit Werthaltungen zu befassen haben.

Im Anschluss an diese Unterrichtsphase hatten die Schüler die Aufgabe, möglichst viele gegensätzliche Adjektive zu finden, die nach ihrer Auffassung im Zusammenhang mit Märchenhandlungen, -schauplätzen oder -figuren denkbar sind.

Die Adjektive wiederum wurden in Verbindung gebracht mit geeigneten Nomen, die noch einmal nach Abstrakta und Konkreta unterschieden wurden: z.B. *der gefährliche Zauberspruch, die wunderschöne Tochter*. Auf diese Weise wurde mittels einer integrativen Vorgehensweise sowohl das lexikalische Repertoire für die später folgende produktive Arbeitsphase erweitert als auch polarisierendes und wertbildendes 'Märchenmaterial' zur Verfügung gestellt, aus dem die Schüler zur Gestaltung eines gemeinsamen Märchens entsprechend auswählen konnten.

*\* Elaboration: ein gemeinsames Märchen schreiben*

Das in dieser Unterrichtsphase erstellte Klassenmärchen, das auf der Basis des im Vorfeld zusammengetragenen Materials entstand, kann als eine Gemeinschaftsproduktion bezeichnet werden, denn zahlreiche Schüler der Klasse beteiligten sich mit guten Ideen und Handlungsvorschlägen aktiv an der Gestaltung.

Als Ausgangspunkt dienten die durch Adjektive attribuierten Nomen, die nach den oben beschriebenen Auswahlkriterien an der Tafel den beiden Gruppierungen „gute Aussagen“ und „böse Aussagen“ zugeordnet waren. Aus diesem Repertoire wählte zunächst ein Schüler eine beliebige Adjektiv-Nomen-Kombination - in diesem Fall *tapferer Ritter*.

Im Unterrichtsgespräch kamen durch andere Schüler weitere Wortkombinationen dazu. Dabei sollten sich die Schüler nicht nur darauf beschränken, einen inhaltlichen Anknüpfungspunkt zu benennen, aus dem sie den jeweils nächsten 'Erzählschritt' des Märchens entwickelten, sondern sie sollten den bisherigen Handlungsverlauf jeweils kurz nacherzählen und mit ihrer eigenen Idee in Verbindung bringen. Damit war über die Lehrplanforderung des aktiven Zuhörens und dem damit verbundenen „Gedanken aufnehmen und weiterentwickeln“ (Lehrplan, S. 122) sichergestellt, dass die Kontextualität des Märchens erhalten blieb.

Mit der hier angewendeten Vorgehensweise wurden „wegen der nahezu universalen Spiegelungsfähigkeit des Märchens“ (HUBER 1997, S. 13) individuelle Werthaltungen einzelner Schüler spielerisch in gemeinsamer Arbeit zu dem folgenden Märchentext zusammengesetzt, denn „der Vorgang der Spiegelung im Märchen setzt einen geistigen Prozeß des Sonderns und Verbindens in Gang“ (ebd.):

### Das versteinerte Schwert

Es war einmal ein König, der eine wunderschöne Tochter<sup>124</sup> hatte und mit ihr in einem großen Schloss wohnte. Eines Tages bedrohte ein gefährlicher Drache das Königreich und seine Bewohner. Der König erinnerte sich an einen tapferen Ritter, der mit seinem goldenen Schwert unbesiegbar war. Sofort ließ er den Ritter holen und setzte als Belohnung die Heirat mit seiner Tochter Linda aus. Der tapfere Ritter machte sich mit seinem Pferd auf den Weg um den Drachen aufzusuchen. Nachdem er ihn gefunden hatte, zog er sein goldenes Schwert und traf das Untier mit einem gezielten Stich ins Herz. Erschrocken stellte der Ritter fest, dass sein Schwert zu Stein geworden war. Als er wieder zurück kam und von seiner Tat berichtete, bekam er die versprochene Prinzessin und ein neues goldenes Schwert. Wenn die beiden nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

In einem anschließenden Unterrichtsgespräch wurden die Werte der Treue, des Vertrauens und der Freundschaft thematisiert, die die Schüler in ihrem gemeinsamen Märchen mehr oder weniger unbewusst und ganz ohne den erhobenen Zeigefinger des Lehrers versinnbildlicht hatten. Auf die Frage, weshalb der König sich des tapferen Ritters erinnert hatte, gab ein Schüler zur Antwort, dass der Ritter vielleicht schon einmal in den Diensten des Königs gestanden hatte und sich bewährt hatte und dass es sich wohl im Leben irgendwann immer einmal lohne, wenn man sich auf jemanden verlassen kann.

Bezieht man dieses Beispiel in aktuelle Überlegungen zur Kreativitätsforschung mit ein, so entsprechen die einzelnen Vorstellungen der Schüler, die im Zusammenhang das Märchen ergaben, „Bilder(n), die zugleich äußeren und inneren Ursprungs sind und sich aus Mythen Religion und Kunst ableiten“ (RICO 2001, S. 170). Diese Bilder sind so kraftvoll, dass sie sich über alle Kulturen und Schranken hinwegsetzen und auf Grund ihres archetypischen Charakters in Schreibprozesse einfließen, in denen sich die Imaginationskraft des bildlichen Denkens ungehindert entfalten kann (vgl. ebd., S. 180 f.).

#### *\* Das gemeinsame Märchen als Eigendiktat gestalten*

Bekanntlich schreiben die wenigsten Schüler gerne Diktate. Eine intrinsische Motivation konnte jedoch dadurch erreicht werden, dass sich die Klasse ihr selbst verfasstes Märchen auch von der selbst besprochenen Kassette diktieren ließ. Damit sich auch möglichst viele Schüler an der Märchenaufnahme beteiligen konnten, durfte jeder einen Teilsatz mit den

---

<sup>124</sup> Die mit einer Schattierung unterlegten Wortkombinationen wurden von den Schülern aus dem Repertoire ausgewählt und zueinander in Verbindung gebracht.

jeweiligen Satzzeichen auf Kasette sprechen. Ein Schüler schrieb das Diktat auf Folie mit, so dass im Anschluss an Hand der Schülerversion eine gemeinsame Verbesserung vorgenommen werden konnte:

Unser 2. Eigendiktat:  
Das versteinerte Schwert

26-1-2000

Es war einmal ein König, der eine wunderschöne Tochter hatte und mit ihr in einem großen Schloss wohnte. Eines Tages bedrohte ein gefährlicher Drache das Königreich und seine Bewohner. Der König erinnerte sich an einen tapferen Ritter, der ~~er~~ mit seinem goldenen Schwert unbesiegt war. Sofort ließ er den Ritter holen und setzte als Belohnung die Heirat mit seiner Tochter Linda aus. Der tapferer Ritter machte sich mit seinem Pferd auf dem Weg um den Drachen aufzusuchen. Nachdem er ihn gefunden hatte, zog er sein goldenes Schwert und traf das Untier mit einem gezieltem Stich ins Herz. Erschrocken stellte der Ritter fest, dass sein goldenes Schwert zu Stein geworden war. Als er wieder zurückkam und von seiner Tat berichtete, bekam er die versprochen Prinzessin und ein goldenes Schwert. Wenn die beiden nicht ge-  
sind, dann leben sie noch heute.

Ganz deutlich wurde bei dieser für die Schüler eher ungewöhnlichen Vorgehensweise ein besonderer Ehrgeiz und auch Stolz, etwas zur Leistungsmessung und -prüfung beigetragen zu haben, was sonst nur durch den Lehrer oder über das Schulbuch erfolgt.

Schnell erkannten die Schüler nach einem ersten missglückten Testlauf, wie wichtig es für das nachfolgende Schreiben nach Gehör ist, „verständlich und sinntragend (zu) sprechen“ (Lehrplan, S.122). Schließlich wurde auch die Bedeutung eines angemessenen Sprechtempos als durchaus wichtig für ein Diktat erkannt, das man sich von einem Tonband versprechen lässt.

Damit fungierte das in dieser Projektphase als Kassettendiktat eingesetzte Märchenprodukt nicht vorrangig als inhaltlicher Wertevermittler, sondern eher über die Arbeitstechnik des gemeinsamen Besprechens der Kasette als eine Art 'Werkzeug', mit dessen Hilfe den

Schülern der Wert solidarischen Handelns bewusst gemacht wurde. Da klar war, dass das Diktat mit einer Leistungsmessung verbunden sein würde und nur dann gelingen kann, wenn alle beteiligten Schüler gewissenhaft vorgehen, bemühten sich nach dem Anhören des ersten missglückten Versuchs alle am Sprechakt Beteiligten um eine gut verständliche Ausdrucksweise.

*\* Das Klassenmärchen als assoziative Basis für individuelle Märchen*

Mit dem Kassettendiktat war die Motivation für die Schüler gegeben, jetzt auch individuell kreativ zu arbeiten, so dass die Aufgabe gestellt werden konnte, zu Hause jeweils ein eigenes Märchen zu schreiben. Die 25 folgenden Geschichten von Drachen, Hexen, Rittern, Königen, hässlichen Prinzessinnen und anderen märchenhaften Dingen waren schließlich das Ergebnis:

Märchentitel	Wertebezug
• <i>Vom traurigen zum glücklichen König</i> (Marina)	Glück
• <i>Die Kräuter</i> (Thomas)	Gesundheit
• <i>Der einsame Wolf</i> (Michael)	Freundschaft
• <i>Der Drache und die Hexe</i> (David)	Freundschaft
• <i>Die zwei unterschiedlichen Schwestern</i> (Dominic)	Bescheidenheit
• <i>Die gelungene Befreiung</i> (Christoph)	Tapferkeit
• <i>Die hässliche Prinzessin</i> (Manuela)	Glück
• <i>Die Prinzessin kehrt zurück</i> (Kerstin)	Freundschaft
• <i>Der mutige Ritter</i> (Sebastian)	Tapferkeit
• <i>Die Fee</i> (Markus)	Glück
• <i>Der unzufriedene Mann</i> (Philipp)	Bescheidenheit
• <i>Der kleine – große Ritter</i> (Stefan)	Tapferkeit
• <i>Die Zwergenschlacht</i> (Sebastian)	Nächstenliebe
• <i>Die kranke Hexe</i> (Nicole)	Gesundheit
• <i>Die Rettung</i> (Kevin)	Glück
• <i>Die verspottete Hexe</i> (Daniel)	Beherrschung
• <i>Verzaubert</i> (Christian)	Beherrschung
• <i>Die böse Hexe</i> (Dominik)	Freundschaft
• <i>Die gemeine Hexe</i> (Anja)	Freundschaft
• <i>Das Zauberschwert</i> (Pascal)	Glück
• <i>Der tapfere Ritter</i> (Markus)	Tapferkeit

- |                                       |                |
|---------------------------------------|----------------|
| • <i>Der Drachentöter</i> (Harald)    | Tapferkeit     |
| • <i>Der Zauberkünstler</i> (Tanja)   | Zwecktätigkeit |
| • <i>Die Hexe</i> (Milana)            | Nächstenliebe  |
| • <i>König und Königin</i> (Benjamin) | Macht          |

*\* Projektabschluss und Resümee*

Da die Schüler dieser Klasse zu Hause entweder einen eigenen Computer hatten oder zumindest über einen Zugang zu einem solchen verfügten, konnten die Märchen alle in einem einheitlichen Layout abgegeben werden, so dass ein richtiges Klassenmärchenbuch erstellt werden konnte. Im Zusammenhang mit der Deckblattgestaltung entstand schließlich im Rahmen des Kunstunterrichts noch ein regelrechter Wettbewerb in der Klasse, wer das am besten geeignete und schönste Titelblatt gestaltet hatte. Da nur ein Bild auf der Titelseite verwendet werden konnte, wurden zur Zufriedenheit aller Schüler die restlichen 'Kunstwerke' verkleinert und auf der Rückseite des Bucheinbandes abgedruckt.

Mit der beschriebenen Vorgehensweise eröffneten sich im Unterricht interessante methodisch-didaktische Möglichkeiten literarischen Arbeitens im Zusammenhang mit Werthaltungsaspekten, so dass das Märchen über seinen ursprünglich vorrangig sozialen Sinn hinausreichte und zudem „Träger ganz unterschiedlicher (...) individueller Botschaften“ (RICHTER 1990, S. 38) wurde.

Als besonders ergiebig erwies sich vor allem der Zugriff auf bekannte und für die Schüler geläufige Inhalts- und Textbausteine (Figurenkonstellationen, Handlungsorte, formelhafte Wendungen, u.a.). Diese waren der Ausgangspunkt sowohl für die gemeinschaftliche als auch für die individuelle Produktionsaufgabe, da die Schüler in der Regel über ein sehr umfangreiches Märchen-Baukasten-Repertoire verfügen, das sie produktionsorientiert für „figurative Vergleichs- und Übertragungsangebote“ (HAAS 1990, S. 12) nutzen können.

Auch wenn bei weitem nicht alle der 25 Märchengeschichten in ihrer Struktur und Textlogik wirklich stringent waren, so enthielt doch ein Großteil der Eigenproduktionen einen deutlich nachweisbaren Wertebezug. Dieser konnte als Anknüpfungspunkt für eine thematische Fortführung der entsprechenden Werthaltung bzw. als Basis für einen Transfer auf Werthaltungsaspekte aus der konkreten Lebenswelt der Schüler aufgegriffen werden.

Mit dieser Vorgehensweise war es letztendlich möglich, wichtige Grundwerte spielerisch und ohne den erhobenen, moralisierenden Zeigefinger zu thematisieren. Eine Begründung für das Gelingen des Projekts ist sicherlich auch darin zu sehen, dass sich auf Grund der mythologischen Grundstruktur der meisten Märchen derartige Wertaspekte gewissermaßen über die Textsorte anbieten.

## 6.4 Unterrichtsbeispiel: F. de Cesco: Spaghetti für zwei

### 6.4.1 Der Lehrplanbezug

Ziel und Anspruch der sechstufigen Realschule sind bestimmt durch eine auf den Prinzipien des Grundgesetzes und der Verfassung des Freistaates Bayern basierende Bildungs- und Erziehungsarbeit, die sich wiederum orientiert „an Wertmaßstäben, die der abendländischen Kulturtradition entspringen“ (Lehrplan, S.13). Auf dieser Grundlage bietet der aus den bereits dargestellten drei Ebenen sich konstituierende Lehrplan vielfältige Anknüpfungspunkte zur unterrichtlichen Thematisierung von Werthaltungen im Allgemeinen.

An Hand der folgenden Kurzgeschichte *Spaghetti für zwei* soll der Lehrplan exemplarisch untersucht werden auf Aspekte, die dazu herangezogen werden können, die Konzeption einer Literaturstunde im Zusammenhang mit dem spezifischen Wert der Toleranz auf der Grundlage des Umgangs mit Fremdheit zu fundieren und zu rechtfertigen.

Die Bildungs- und Erziehungsschwerpunkte, die bereits in Ebene eins des Lehrplans genannt werden<sup>125</sup>, liefern diesbezüglich einen ersten Ansatz, indem sie das Ziel hervorheben, Jugendliche kulturell und interkulturell zu erziehen: „Das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Schülern verschiedener Herkunft mit unterschiedlichen religiösen und kulturellen Wertvorstellungen und Traditionen eröffnet dem Einzelnen die Chance, (...) Toleranz gegenüber anderen Lebens- und Denkweisen zu üben“ (Lehrplan, S. 16 f.).

In gleicher Weise fordern die fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele der zweiten Ebene unter dem Aspekt des gewaltfreien Zusammenlebens dazu auf, „soziale Tugenden wie (...) Toleranz (...) zu üben“ (Lehrplan, ebd.). Mit diesem Auftrag soll „eine wertorientierte Erziehung im Sinne des Grundgesetzes erfolgen, in der Grundwerte wie (...) Toleranz gegenüber anderen Kulturen und gegenüber Randgruppen (...) vermittelt werden“ (Lehrplan, S. 33).

Das für die 8. Jahrgangsstufe vorgesehene pädagogische Leitthema *Beziehungen aufbauen und gestalten* eröffnet die Möglichkeit, eine auf diese Zusammenhänge ausgerichtete Unterrichtsstunde anzusetzen. Unter dem Schwerpunkt des interkulturellen Lernens kann in besonderem Maße Wert darauf gelegt werden, dass die Schüler lernen, sich kritisch mit Vorurteilen zu befassen und gegen diese anzugehen. Zudem sollen sie die Fähigkeit entwickeln, „Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und offen zu werden für Begegnungen“ (Lehrplan, S. 291).

Diese Zielsetzung findet Unterstützung in zwei konkreten Forderungen des Fachlehrplans Deutsch der 8. Jahrgangsstufe:

---

<sup>125</sup> Vgl. Kapitel 3.3.2.2: Allgemeiner Aufbau (des Lehrplans)

- Einmal sollen die Schüler „altersgemäße literarische Texte, möglichst auch zum pädagogischen Leitthema, lesen und sich mit ihnen auseinander setzen“ (Lehrplan, S. 308), denn in der Begegnung und der Auseinandersetzung mit anderen Menschen „problematizieren sie Werthaltungen und Einstellungen“ (Lehrplan, ebd.).
- Zudem bieten die in dieser Jahrgangsstufe zu behandelnden literarischen Epochen vielfältige thematische Anknüpfungsmöglichkeiten:
  - *Literarische Aufklärung*: Die Ideale von Toleranz und verantwortungsvollem Handeln im Werk Lessings könnten gewissermaßen als unterrichtlicher Ausgangspunkt und thematischer Rahmen dienen, auf den man immer wieder als eine Art zeitunabhängige Reflexionsebene zurückgreift. Konkret formuliert und auf ein Beispiel übertragen könnte das so aussehen, dass man Lessings *Ringparabel* als eine Art 'Paralleltext' zu Cescos *Spaghetti für zwei* heranzieht, um den o.g. Wert der Toleranz in literarischer Anbindung zu thematisieren.
  - *Sturm und Drang*: Zu nennen sind hier Goethes *Die Leiden des jungen Werthers* als Beispiel einer - wenn auch nicht wirklich positiven – Persönlichkeitsentwicklung. Der Wert der Liebe lässt sich hier sehr intensiv - unter anderem auch durch den „Bezug zwischen Autor (...), Text und Lebensumständen“ (Lehrplan, S. 309) - zum thematischen Schwerpunkt ausbauen.
  - *Klassik*: Hier bieten sich verschiedene Werke an, die den Mensch als ausgeglichenes Wesen zeigen (z. B. *Iphigenie auf Tauris*) und damit vor allem den Wert der Stärke in den Vordergrund stellen.

#### 6.4.2 Sachanalyse<sup>126</sup>

Die Kurzgeschichte „Spaghetti für zwei“ wurde von der aus Italien stammenden deutschsprachigen Schriftstellerin Federica de Cesco verfasst und erschien 1986 in dem Band „Freundschaft hat viele Gesichter“.

Hauptfigur der Geschichte ist der knapp vierzehnjährige Heinz, der mitten in der Pubertät steckt. Der Junge fühlt sich „cool“ und ist bemüht, stets einen selbstbewussten Eindruck zu vermitteln. In dieser Geschichte wird er dem Leser in einer exemplarischen Phase seiner Persönlichkeitsentwicklung vorgestellt: Als sich Heinz nach der Schule beim Mittagessen im Selbstbedienungsrestaurant mit seinem Teller Suppe an einen Tisch setzt, bemerkt er, dass er den Löffel vergessen hat und geht diesen holen. Vermeintlich an seinem Platz zurück

<sup>126</sup> Die nachfolgenden Ausführungen sind z.T. aus einem Unterrichtsentwurf entnommen, der im Rahmen des Seminars **Integrativer Schreibunterricht in der Sek. I** von einer Studentin angefertigt wurde. Thematischer Schwerpunkt der Stunde war: *Die Verankerung von Grundwerten im Lehrplan der Realschule (8. Jgst.)*.

verfällt er der Annahme, ein Farbiger sitze an seinem Tisch und esse von seiner Suppe. Fassungs- und zunächst auch sprachlos nimmt er dem farbigen Jugendlichen gegenüber Platz und beginnt mit seinem Löffel unaufgefordert auch von der Suppe zu essen, da er davon ausgeht, dass es sein Teller ist. Während sein Tischnachbar ihn ausschließlich stumm anschaut, sinniert Heinz – dargestellt durch Spannungsbögen evozierende innere Monologe – über die mutmaßliche Situation seines Gegenübers. Erzähltechnisch sehr geschickt werden diese Spannungsbögen weiter entwickelt, da sich das Gedankenkonstrukt des Jungen, wie sich am Schluss zeigen wird, fast ausschließlich auf Vorurteile und Klischees stützt. In gleichem Maße wie seine innere Empörung steigt, wächst auch seine Unsicherheit und Verwirrung und erreicht ihren Höhepunkt, als der Farbige schließlich eine Portion Spaghetti kauft und Heinz einlädt, diese mit ihm zu teilen. Während Heinz noch in einem inneren Monolog mit sich ringt, wie er die jetzt höchst angespannte Situation beenden könnte, entdeckt er seine eigene Suppe am Nachbartisch. Ausgelöst durch das freundliche Lachen des Farbigen und einen verbindlichen Gesprächsbeginn löst sich das Missverständnis und mündet schließlich in eine angenehme und heitere Atmosphäre.

### 6.4.3 Didaktische Analyse

Das Grobziel der hier dargestellten Unterrichtsstunde besteht darin, Toleranz als Werthaltung exemplarisch am literarischen Gegenstand der Geschichte „Spaghetti für zwei“ aufzuzeigen. Ansatzpunkte bietet der Text durch die Möglichkeit, das mit einem Perspektivenwechsel verbundene Fremdverstehen sowie die Empathiefähigkeit der Schüler zu fördern.

Wolfgang Sander stellt in diesem Zusammenhang die Frage, auf welche Weise Unterricht zur Werteerziehung beitragen kann und verweist dabei auf drei konzeptionelle Ansätze, die helfen können, Unterricht im Zusammenhang mit moralischen Fragen didaktisch zu strukturieren.<sup>127</sup> Dementsprechend ist Werteerziehung unter anderem durch *Wertklärung* erreichbar, wobei man von einer Gleichberechtigung aller disponiblen Werthaltungen ausgeht. „Ziel ist daher eine Werteerziehung, die (...) ihre Aufgabe darin sieht, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, ihre eigenen Werthaltungen reflektiert zu klären“ (SANDER 2000, S. 195). Dies lässt sich an dieser Kurzgeschichte beispielsweise mittels einer „Dilemma-Diskussion“ durchführen, die bei der Erstbegegnung mit dem Text nach einer Lesezäsur unmittelbar vor dem Wendepunkt in der Geschichte - also vor der Aufklärung des Lesers über den tatsächlichen Sachverhalt - erfolgen müsste.

---

<sup>127</sup> Vgl. hierzu das Kapitel 3.3.1.2 Werteerziehungskonzepte im Vergleich

Alternativ besteht die Möglichkeit der *Werterziehung als Förderung moralisch-kognitiver Entwicklung*. Gemeint ist damit, dass moralisches Urteilen in erster Linie als eine alters- und entwicklungsabhängige Leistung zu verstehen ist, die letztendlich auf die Universalisierbarkeit von Wertentscheidungen zielt.<sup>128</sup> Auf die Geschichte angewandt würde dies bedeuten, an der Stelle der Lesezäsur mittels gelenkter Unterrichtsverfahren bestimmte kognitive Strukturen zu entwickeln und zu etablieren. Dementsprechend wäre zum Beispiel hier die Frage zu klären, weshalb Heinz den Farbigen im Zusammenhang mit der bestehenden Situation mit dem Vorurteil besetzt: „Zum Teufel mit diesen Asylbewerbern!“ Eine solche Vorgehensweise, die gewissermaßen induktiv darauf abzielt, Werthaltungen im Bewusstsein des Jugendlichen zu „implantieren“, erinnert uns stark an die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur der siebziger und frühen achtziger Jahre, als die Texte unter der pädagogischen Prämisse des erhobenen Zeigefingers gelesen und ausgewertet wurden.

Ein weiterer Ansatz – und der m. E. für diese Unterrichtsstunde sinnvollere – erfolgt bei der *Erziehung zu Werten über die Förderung der Empathiefähigkeit*, also über die emotionale Komponente von Werteverziehung. Danach wird moralische Kompetenz gefördert, indem sich die Schüler in die Situation des anderen hineinversetzen und einfühlen – mit dem Ziel der Entwicklung von Solidarität (vgl. SANDER 2000, S. 196 f.). Sehr gut denkbar ist bei „Spaghetti für zwei“ die Aufgabe, einen komplementären inneren Monolog in Form eines die Verhaltensweise von Heinz kommentierenden Begleittextes verfassen zu lassen. Bei dieser Aufgabenstellung handelt es sich um eine bereits hohe Anforderung an die Empathiefähigkeit der Schüler, da einmal die Sichtweise des Farbigen und - falls die Geschichte noch nicht bis zum Ende gelesen wurde – zudem die vermeintliche Rechtslage von Heinz zu berücksichtigen ist.

Grundsätzlich wird die Bedeutung dieser zuletzt genannten Vorgehensweise gestärkt durch die Aktualität der Thematik und die Notwendigkeit des Umgangs mit Fremdheit.

Klaus Bogdal nennt in seinem Aufsatz Fremdheiten – Eigenheiten vier didaktische Möglichkeiten, sich im Literaturunterricht dem Fremden und dem Eigenen zu nähern, die sich auch auf *Spaghetti für zwei* anwenden lassen (vgl. BOGDAL 1995, S. 24 f.):

1. Das Fremde (also hier Marcel) kann als etwas gesehen werden, das den Normalitätsvorstellungen entspricht, weil es sich nicht um eine substantielle Eigenschaft handelt, sondern ein personales Verhältnis, in dem ein Subjekt (Heinz) zum anderen (Marcel) steht.

---

<sup>128</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen zu L. Kohlberg in Kapitel 3.3.1.2

2. Fremdheit und Befremdung dürfen nicht geleugnet werden, sondern müssen am Text zusammen mit den Schülern auf ihre Ursachen hin ausgehandelt und diskutiert werden (Was ist für Heinz ungewöhnlich? Weshalb ist das ungewöhnlich?).
3. Die Darstellung des Fremden in der Literatur kann als verdichtete Form der Gestaltwahrnehmung, als symbolisierte Abwehr des Fremden aufgedeckt werden: Die dunkle Hautfarbe des Jungen und dessen Verhalten haben katalytische Wirkung und lösen in Heinz eine verstärkte Abwehrhaltung gegenüber Fremdem im Allgemeinen aus.
4. Mit dem Text als Ausgangspunkt können extreme Elemente des Fremden so weit herausgearbeitet oder ausfantasiert werden, bis sie für das eigene Selbstbild Gültigkeit haben (z. B. Heinz' innere Aggressivität angesichts der bestehenden Situation).

Die Tatsache, dass die Hauptfigur Heinz in etwa im gleichen Alter wie die meisten Schüler der achten Jahrgangsstufe ist und dass seine Gedanken in Form des inneren Monologs quasi als steuernder roter Faden die Geschichte durchziehen und den Leser gewissermaßen auf seine Seite ziehen, verleitet den Leser einerseits dazu, genau diese – zunächst auch negativen Gedanken – zu übernehmen. In diesem Fall müsste sich der Leser am Ende der Geschichte ertappt fühlen, denn genau diese Position wird schließlich als Vorurteil aufgedeckt und ad absurdum geführt.

Andererseits weisen Heinz' Gedanken auch positive Ansatzpunkte auf, denn seine von Unmut und Verärgerung geprägten Gedanken werden mehrfach dadurch unterbrochen, dass der Blick des Lesers immer wieder auf Marcel gelenkt wird („Der Schwarze hob abermals den Kopf. Sekundenlang starrten sie sich an“, „Heinz konnte seinen Blick nicht deuten“, „Heiliger Bimbam! Wenn ich nur wüsste, was er denkt!“). Letztlich wird also der Leser auch aufgefordert sich zu fragen, wie und was dieser Marcel fühlt! Angesichts dieser Gegebenheiten kann man durchaus davon sprechen, dass der Leser dieser Geschichte gewissermaßen vor sich selbst auf dem Prüfstand steht.

Die didaktische Reduktion der einzelnen Unterrichtsphasen ließe sich wie folgt begründen: Als Einstieg dient eine sprachlich reflexive Begegnung mit dem Wert der Toleranz. Die Schüler werden - anhand des am konkreten Beispiel aufgeführten reflexiven Umgangs mit Sprache (siehe Unterrichtsverlauf) - grundsätzlich für Rassismen des Alltags sensibilisiert, um so die Basis für ein entsprechendes Entgegenwirken zu schaffen. Darüber hinaus kann auf diese Art und Weise eine Hinführung an die eigentliche Thematik der Stunde erfolgen. Die Erkenntnis, dass erst das Lösen von Vorurteilen die Basis für unvoreingenommene

Begegnungen schaffen kann, ist schließlich Ziel des darauf folgenden fragend-entwickelnden Verfahrens.

In diesem Sinne soll der letztlich positive *Ausgang* der Geschichte, das „Aufbrechen“ der Vorurteile, mit Hilfe dreier ausgewählter Szenen durch Standbilder visualisiert und somit auf einer anderen Ebene nachvollzogen werden: Die am Anfang stehende, auf reinen Vorurteilen beruhende Fassungslosigkeit (vgl. Unterrichtsverlauf - Szene 1) wird im Laufe der Zeit durch die zunehmende Verwirrung abgelöst (Szene 2), der sich Heinz angesichts der sich steigernden Rätselhaftigkeit der Situation ausgesetzt fühlt und mündet schließlich in der gelösten Atmosphäre der dargestellten dritten Situation (Szene 3). Mit Blick auf ein tieferes Verständnis der eigentlichen Bedeutung von tolerantem Verhalten sollen nun die Werteschattierungen von Toleranz - in Abgrenzung zu den Aspekten der Intoleranz – fragend-entwickelnd erarbeitet bzw. aufgezeigt und schließlich festgehalten werden.

Die Wahl des Tafelbilds ergibt sich aus der symbolischen Bedeutung desselben: Die Langsamkeit der Schnecke kann insofern mit der Thematik in Verbindung gebracht werden, als auch die Werthaltung der Toleranz sich erst in einem langwierigen, nur schrittweise Erfolg bringenden Prozess manifestiert (vgl. zudem entsprechende Ausführungen im Unterrichtsverlauf).

Mit dem Ziel, den entscheidenden Perspektivenwechsel zu üben, werden die Schüler in der Vertiefungsphase aufgefordert, sich in Marcells Gedankenwelt hineinzusetzen, womit zugleich kreatives Schreiben praktiziert und gefördert werden soll.

Ein abschließend aufgelegter kurzer Text gegen Ausländerfeindlichkeit soll als Anfrage an unser Denken und Reden über ausländische Mitbewohner den Unterricht abrunden.

Zudem bietet der Text eine Vielzahl von Möglichkeiten, auf integrative Weise auch andere Lernbereiche des Deutschunterrichts zu thematisieren; so könnten beispielsweise sowohl verschiedene Sprachstile (Umgangssprache, Jugendsprache) einander gegenübergestellt und in ihrer Wirkung untersucht als auch einige Merkmale der Kurzgeschichte am Text nachgewiesen werden.

#### 6.4.4 Methodische Überlegungen

Die Wahl der jeweiligen Arbeits- und Sozialformen ist mit Blick auf die didaktischen Zielsetzungen zu verstehen, deren größtmögliche Umsetzung sie bewirken sollen: Als Einstieg dient eine Packung Schokoküsse, die in motivierender Weise Ausgangspunkt und Gegen-

stand des anknüpfenden Unterrichtsgesprächs sein sollen; wichtig erscheint dabei die Überlegung, die Reflexion über Sprache nicht im Abstrakten verlaufen zu lassen.

Das fragend-entwickelnde Verfahren der darauf folgenden Erarbeitungsphase beabsichtigt die eingehende Auseinandersetzung mit der Geschichte *Spaghetti für zwei*; die dafür gewählte Methode ermöglicht es dem Lehrer, durch geeignete Hilfestellungen die Reflexion und den Erkenntnisfortschritt der Schüler und schließlich ein tieferes Verständnis der Thematik zu begleiten, die am Ende der Phase durch die Tafelanschrift bzw. das ausgeteilte Arbeitsblatt gesichert wird. Die dazwischenliegende Darstellung dreier Situationen in Form von Standbildern ist nicht nur aufgrund der wenigen dafür notwendigen Utensilien ohne Umstände zu verwirklichen, sondern dürfte auch bei entsprechender Vorerfahrung mit dieser Technik von den Schülern positiv aufgenommen werden. Auf diese Art und Weise ist es möglich, eine thematische Umsetzung auf visueller Ebene anzubieten.

In der anschließenden Vertiefungsphase tritt die Stillarbeit in den Vordergrund, da die Einübung eines echten Perspektivenwechsels mit Blick auf ein toleranteres Verhalten von jedem Schüler selbstständig und eigenverantwortlich vollzogen werden muss; auch der damit verbundene kreative Schreibprozess, der eine jeweils individuelle Schwerpunktsetzung möglich macht, spricht für eine entsprechende Einzelarbeit. Für die am Ende stehende Anfrage an unser Denken und Reden schien der textgebundene Impuls als evtl. Anstoß zur Selbstkritik besonders geeignet. Abschließend lässt sich sagen, dass nicht nur auf einen möglichst häufigen Methodenwechsel, sondern auch auf einen abwechslungsreichen Einsatz von Medien / Materialien Wert gelegt wurde.

#### 6.4.5 Unterrichtsverlauf

Die Unterrichtsstunde beginnt damit, dass die Lehrkraft eine Packung Schokoküsse mit in die Klasse bringt und die Schüler unvermittelt fragt, warum diese Süßigkeiten im allgemeinen Sprachgebrauch „Mohrenköpfe“ oder „Negerküsse“ genannt werden; das Zurückführen der Verwendung dieser Bezeichnung auf den dunklen Schokoladenüberzug liegt für die Schüler mit Sicherheit nahe. Das Interesse des Lehrers, ob den Jugendlichen beim aufmerksamen Einkauf im Supermarkt aufgefallen ist, was heute auf den entsprechenden Verpackungen steht, geht dahin, auf den Begriff „Schokokuss“ zu verweisen, womit man - der political correctness folgend - die Bezeichnung „Neger“ zu umgehen sucht. Grund dafür sind die nicht verkennbaren diskriminierenden Tendenzen, wie sie sich in paralleler Weise auch bei

dem aus dem 19. Jahrhundert (der Zeit der Kolonialisierung) stammenden Begriff „Mohrenkopf“ abzeichnen. Vor diesem Hintergrund ist auch das Spiel *Wer hat Angst vorm schwarzen Mann*, das den Schülern vermutlich bekannt ist, einzuordnen: In der Nachkriegszeit unter amerikanischer Besatzungsmacht entstanden, spiegelt es die auf Misstrauen und Vorurteilen basierende Angst der Kinder vor der Begegnung mit dem „großen Unbekannten“ wider.

Im Anschluss daran wird die Geschichte *Spaghetti für zwei* von Federica de Cesco ausgeteilt, die von den Schülern abwechselnd vorgelesen wird, wobei sie aufgefordert sind, insbesondere auf die unterstrichenen Stellen zu achten.

Um sicher zu stellen, dass der Inhalt des Textes sinngemäß erfasst wurde, soll einer der Schüler diesen in einem mündlichen Beitrag in zwei bis drei Sätzen zusammenfassen; die 'Überlegungen' was die markierten Stellen beinhalten, rücken in ihrem Ergebnis die Gedanken von Heinz in den Mittelpunkt und bilden somit den Ausgang für ein fragend-entwickelndes Fortfahren: „Welche Meinung hat Heinz anfangs über Marcel?“, „Inwiefern ändern sich im Laufe der Erzählung die Gedanken, die Heinz sich über seinen Tischnachbarn macht?“, „Was könnte der Grund dafür sein?“. Dabei soll zunächst ganz allgemein die positive Entwicklung, die Heinz im Umgang mit Marcel durchläuft sichtbar werden: Während seine Gedanken zunächst stark von vorgefertigten Meinungen geprägt sind - so steht es für ihn außer Frage, dass der Farbige, den er für einen hungrigen, der deutschen Sprache nicht mächtigen Asylbewerber hält, im Unrecht ist -, wird bald deutlich, dass er daneben auch interessierte Überlegungen bezüglich Marcells Situation anstellt, dass bei längerem Nachdenken sein Verständnis für sein Gegenüber wächst; wieder hervorbrechende Vorurteile („Haut der tatsächlich ab? Jetzt ist aber das Maß voll! [...] Also doch: Der Mensch hat Geld! Aber bildet der sich vielleicht ein, daß ich ihm den zweiten Gang bezahle?“) werden durch entscheidende Überraschungsmomente zunichte gemacht:

„Jetzt stand er vor der Kasse und -wahrhaftig- er bezahlte! [...] Heiliger Strohsack! Dieser Typ forderte ihn tatsächlich auf, die Spaghetti mit ihm zu teilen!“ Die Ungereimtheiten, die die Situation mit sich bringt, mutieren schließlich nach dem Erkennen des Missverständnisses in eine gelöste, nahezu freundschaftliche Atmosphäre; erst das vollständige Lösen von Vorurteilen macht eine unvoreingenommene Begegnung im Letzten möglich.

Im Folgenden sollen drei ausgewählte Situationen der Geschichte von jeweils zwei Schülern als Standbilder visualisiert werden; die Darsteller erhalten hierbei die den Szenen entsprechenden kurzen Textabschnitte auf Karteikarten:

## Situation 1:

Als er [Heinz] zu seinem Tisch zurückstapfte, traute er seinen Augen nicht: Ein Schwarzer saß an seinem Platz und aß seelenruhig seine Gemüsesuppe! Heinz stand mit seinem Löffel fassungslos da, bis ihn die Wut packte.

## Situation 2:

Das leichte Klirren des Löffels, den der Afrikaner in den leeren Teller legte, ließ Heinz die Augen heben. Der Schwarze hatte sich zurückgelehnt und sah ihn an. Heinz konnte seinen Blick nicht deuten. In seiner Verwirrung lehnte er sich ebenfalls zurück.

## Situation 3:

Auf einmal warf Marcel den Kopf zurück, brach in dröhnendes Gelächter aus. Zuerst brachte Heinz nur ein verschämtes Glucksen zustande, bis endlich der Bann gebrochen war und er aus vollem Halse in das Gelächter einstimmte.

Auf diese Art und Weise wird es der übrigen Klasse ermöglicht, die dargebotene Entwicklung zum Positiven visuell nachzuempfinden; ausgehend von den im anschließenden fragend-entwickelnden Verfahren angestellten Überlegungen, wie sich - mit Blick auf die dargestellten Szenen - die Stimmung Marcells ändert, sollen die Wertschattierungen der am Ende gewonnenen Toleranz den Aspekten der anfänglichen Intoleranz mit Hilfe entsprechender Textbeispiele gegenübergestellt und schließlich auf einem Arbeitsblatt (vgl. Anlage 1) festgehalten werden. Das engstirnige und egozentristische Überzeugt sein vom Unrecht des anderen wird manifest in Heinz' Fassungslosigkeit und dem daraus resultierenden ablehnenden, von Vorurteilen geprägten Verhalten gegenüber Marcel: „Zum Teufel mit diesen Asylbewerbern! Der kam irgendwo aus Uagadugu, wollte sich in der Schweiz breitmachen, und jetzt fiel ihm nichts Besseres ein, als ausgerechnet seine Gemüsesuppe zu verzehren!“, „Und Deutsch kann er anscheinend auch nicht, sonst würde er da nicht sitzen wie ein Klotz“.

Dass sich zwischen die Vorurteile bereits Heinz' Interesse an Marcel mischt („Schon möglich, daß sowas den afrikanischen Sitten entsprach...“, „Ob Schwarze wohl rot werden können?“, „Junger Kerl. Etwas älter als ich. Vielleicht sechzehn oder sogar schon achtzehn. Normal angezogen: Jeans, Pulli, Windjacke. Sieht eigentlich nicht wie ein Obdachloser aus“), das durch den Perspektivenwechsel Ansätze wirklichen Verständnisses zulässt („Vielleicht hat der Mensch kein Geld, muß schon tagelang hungern. Dann sah er die Suppe da stehen und bediente sich einfach.“), zeigt, dass es sich dabei um keine geradlinige Entwicklung zu

tolerantem Verhalten handelt. Erst der hier wörtlich zu nehmende Blick über den Tellerrand schafft den eigentlichen Ausgangspunkt dafür, dass Heinz seine Vorurteilsposition zu überdenken beginnt.

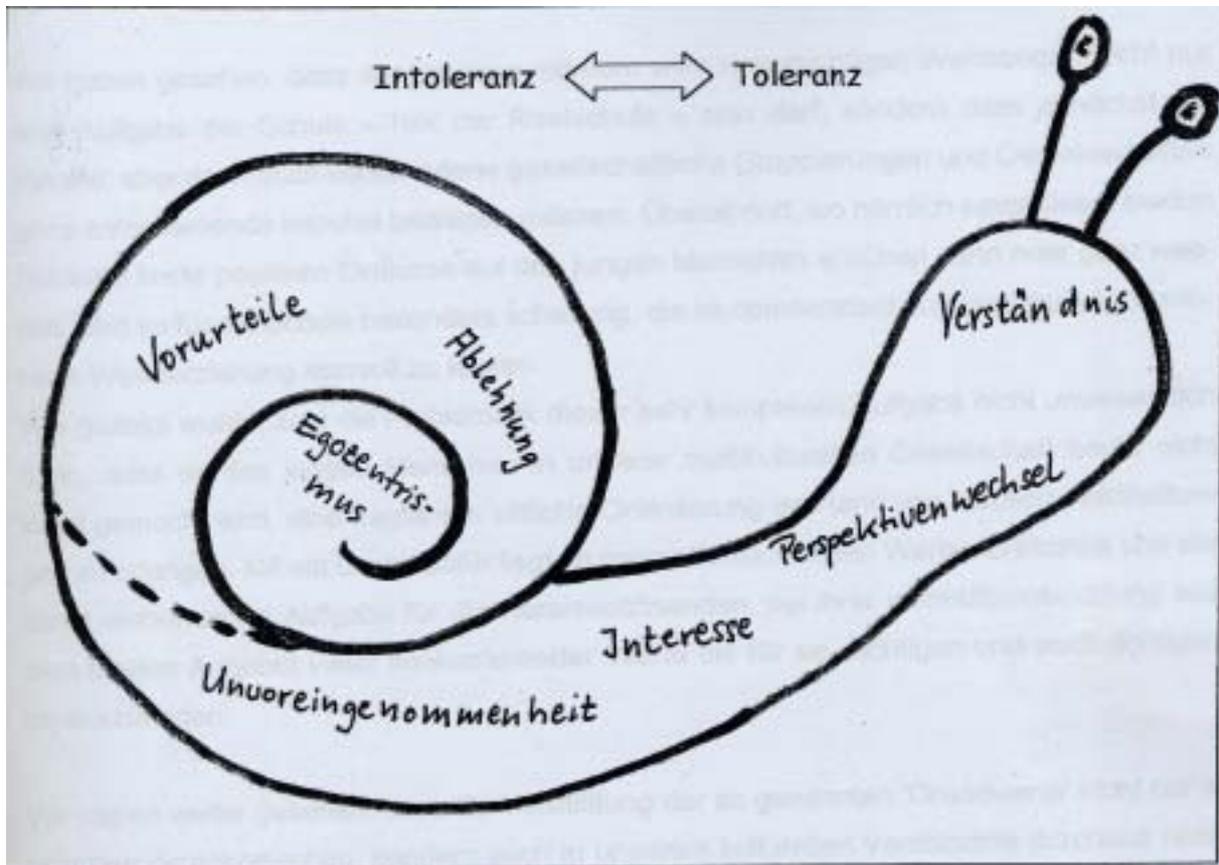
Bei der Vervollständigung des Arbeitsblattes sollen die Schüler die symbolische Bedeutung der Schnecke möglichst in Eigenleistung entdecken: Die geistige Enge des Schneckenhauses wird in dem Moment aufgebrochen, in dem man mit Hilfe des Perspektivenwechsels tastend und fühlend Interesse und Verständnis für seine Umgebung und damit für seine Mitmenschen bekundet. Sinn der anschließenden Vertiefungsphase ist es, eben diesen Perspektivenwechsel einzuüben:

Ausgehend von der Textstelle „Heiliger Bimbam! Wenn ich nur wüßte, was er denkt!“, sollen die Schüler sich nun in Marcells Gedankenwelt hineinversetzen und diese in Form eines fiktiven Tagebucheintrags aus der Sicht des Jungen schriftlich zum Ausdruck bringen. Diese Arbeiten können hier allerdings nur begonnen werden; sie sollen in einer Hausaufgabe vervollständigt und differenziert werden, um sie schließlich in der nächsten Unterrichtsstunde nochmals heranzuziehen.

Die am Ende der Stunde als abschließender Impuls aufgelegte Folie (vgl. Anlage 2) soll im Sinne einer Gesamtsicherung noch einmal als eine Anfrage an unser Denken und Reden über Ausländer dienen.

Anlage 1:

Tafelanschrift / Arbeitsblatt



Anlage 2:

OHP-Folie

Dein Christus ein Jude  
Dein Handy japanisch  
Deine Pizza italienisch  
Dein Kaffee brasilianisch  
Dein Urlaub Türkei  
Deine Zahlen arabisch  
Deine Schrift lateinisch  
Deine Lieblingsgruppe englisch  
Und dein Nachbar nur ein Ausländer?

## 7. Zusammenfassung

Wir haben gesehen, dass der Umgang mit dem sehr vielschichtigen Wertebegriff nicht nur eine Aufgabe der Schule – hier der Realschule – sein darf, sondern dass zunächst die Familie, aber dann auch verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen und Gemeinschaften ganz entscheidende Impulse beitragen müssen. Überall dort, wo nämlich einer dieser beiden Faktoren keine positiven Einflüsse auf den jungen Menschen ausüben kann oder ganz wegfällt, wird es für die Schule besonders schwierig, die im demokratischen Grundauftrag verankerte Werteerziehung sinnvoll zu leisten.

Wie gezeigt wurde, liegt die Problematik dieser sehr komplexen Aufgabe nicht unwesentlich darin, dass es den jungen Menschen in unserer multikulturellen Gesellschaft heute nicht leicht gemacht wird, eine tragfähige sittliche Orientierung an Hand von stabilen Werthaltungen zu erlangen. Mit ein Grund dafür liegt im ganz offensichtlichen Wertpluralismus und der damit verbundenen Aufgabe für die Heranwachsenden, bei ihrer Identitätsentwicklung aus dem breiten Angebot vieler konkurrierender Werte die für sie wichtigen und auch richtigen herauszufinden.

Wir haben weiter gesehen, dass die Vermittlung der so genannten 'Grundwerte' nicht nur in unserem demokratischen, sondern auch in unserem kulturellen Verständnis durchaus noch ganz oben auf der Wunschliste der Generationen-Pflege steht. Gleichfalls musste aber auch festgestellt werden, dass das Alltagsleben den jungen Menschen nicht selten eine andere Werte-Realität präsentiert, da die Lebenswirklichkeit der Menschen - gemeint ist hier ihr Umgang miteinander - eben nicht immer diesen als „vorbildlich“ gesetzten Werten entspricht: Die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse haben nämlich auf allen Ebenen nicht nur das öffentliche, sondern eben auch das private und zwischenmenschliche Leben teilweise stark verändert. Die Folge ist, dass tradierte Werthaltungen nicht mehr selbstverständlich von der nächsten Generation übernommen werden, sondern einige Werte für die jungen Menschen „frag-würdig“ geworden sind. Dadurch erhalten viele ehemals unantastbare Werthaltungen eine andere Gewichtung, da neue Perspektiven in der Lebensverwirklichung hinzugekommen sind.

Häufig unbewusst, aber vielleicht gerade deswegen umso nachhaltiger wird den Heranwachsenden – oft ohne die notwendige Differenzierung - eine radikale Anpassung an die neuen Bedingungen der Modernisierung abverlangt. Dies beinhaltet ohne Zweifel zahlreiche Vorteile und Bequemlichkeiten, die für die Bewältigung eines modernen Lebens nicht nur sehr angenehm, sondern mittlerweile oft erforderlich sind.

Wie zu sehen war, stehen daneben allerdings auch zahlreiche Schwierigkeiten und Probleme, die mit dem Erwachsen werden verbunden sind. Zu nennen sind hier die angesprochenen psycho-sozialen Prozesse und Entwicklungsphasen der Personalisation, der Sozialisation und der Enkulturation, die im jungen Menschen stattfinden und ihn auf das Erwachsenenleben vorbereiten. Gerade hier entstehen im Zusammenhang mit neuen Werthaltungen immer wieder Spannungsfelder und Konflikte mit der älteren Generation. Erschwerend kommt für die jungen Menschen sicherlich hinzu, dass nicht selten Erwachsene den Globalisierungsprozessen in Wirtschaft, Technik und im Umgang mit den neuen Medien nicht gewachsen sind und in eine Art Erklärungsnotstand geraten, wenn mit diesen Lebensbereichen Stellungnahmen zu Werthaltungen in Verbindung gebracht werden.

In Anbetracht dieser Sachlage ist es demnach erforderlich, dass die Schule im Allgemeinen und die Lehrkräfte im Speziellen möglichst professionell mit den spezifischen Problemfeldern umgehen. Deshalb wurde in Kapitel drei sehr ausführlich dargestellt, wie am Beispiel des Deutschunterrichts in der Realschule werteprozessspezifische Aspekte auf verschiedenen Ebenen aufgegriffen und thematisch verknüpft werden können. Da hierbei neben den drei Ebenen des Lehrplans vor allem die einzelnen Teilbereiche des Fachlehrplans Deutsch Berücksichtigung finden sollten, erschien es sinnvoll, unterschiedliche Thematisierungsmöglichkeiten zu einzelnen Werthaltungen in exegetischer Abstimmung mit dem Fachlehrplan für Deutsch aufzuzeigen.

Besondere Berücksichtigung galt in diesem Zusammenhang dem Lehrer selbst als Persönlichkeit sowie den Möglichkeiten, aber auch Grenzen, die ihm als Pädagogen und Erzieher im Rahmen der Werteerziehung gegeben sind.

Eng damit verbunden sind auch offene Fragen in der Lehrerbildung. Als Abschluss von Kapitel drei wurde mit dem Konzept von „S.E.T.“ (Studienseminare – Entwicklung – Training) ein bisher ausschließlich realschulspezifisches Modell vorgestellt. Eines der Ziele liegt darin, die jungen Lehrkräfte im Studienseminar sowohl bei der Stabilisierung ihres eigenen Werteverständnisses als auch bei ihrer Aufgabe als Werte-Vermittler noch besser zu unterstützen.

Der Schwerpunkt in Kapitel vier galt der genaueren Betrachtung spezifischer Werthaltungen von Jugendlichen. Die Auswertung der Schülerbefragung an der Realschule in Neuhaus am Inn erbrachte in Anlehnung an die Shell-Jugendstudie ein keineswegs überraschendes Gesamtergebnis hinsichtlich der bei den Jugendlichen präferierten Werthaltungen. Nicht bestätigt werden konnte das Vorurteil den Jugendlichen gegenüber, dass diese immer selbstüchtiger würden und ohne Rücksicht auf den Nächsten nur dem eigenen Glück hinterher liefen. Wie meistens, verzerren auch hier Verallgemeinerungen nur ein vielschichtiges Gesamtbild.

Deutlich dominierten deshalb bei den Schülern die pro-sozialen bzw. personenbezogenen vor den ideellen Werten, gefolgt von den materiellen Werten sowie den Erlebniswerten und schließlich den institutionellen Werten. Damit wurde klar, dass so genannte Grundwerte wie *Freundschaft, Ehrlichkeit, Vertrauen, Solidarität* oder *Toleranz* auch für die Heranwachsenden keinesfalls bedeutungslos sind. Neu ist allerdings, dass sich die Jugendlichen nicht ganz ohne Kalkül auf den eigenen Vorteil eine Art individuellen „Werte-Cocktail“ für ihr Leben mixen, was sich an einer Durchmischung der eher traditionellen Werte mit den materiellen Werten und den Erlebniswerten zeigt. Das, was sie für wichtig und essentiell erachten, schätzen sie und dafür setzen sie sich auch ein.

Anders wäre auch kaum zu erklären, weshalb bei Fernsehbildern von der Flutkatastrophe im Osten Deutschlands im August 2002 immer wieder entschlossene Jugendliche beim Sandsäckeschleppen zu sehen waren, mit dem Ziel ihre Heimat zu erhalten. Viele Schüler nutzten ihre Ferienzeit, um sich spontan als Hilfskräfte zu melden oder mischten sich solidarisch unter die Einheimischen, um mit vereinten Kräften die Überreste fremden Hab und Guts von Schlamm und Schutt zu beseitigen.

Kapitel fünf thematisierte im Anschluss an einen historischen Exkurs einige für die Wertethematik bedeutsame didaktische Querverweise und Entwicklungstendenzen. Anschließend wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Werthaltungen der Schüler im Rahmen des Unterrichts gemessen werden können.

An einem konkreten Textbeispiel wurde in Kapitel sechs versucht, „das Lernen im Medium von Geschichten“ (RASKE 1998, S. 103) darzustellen. An Hand von Goethes *Werther* wurde gezeigt, dass auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine mittels Textrezeption gesteuerte Vorgehensweise die Thematisierung aktueller Werthaltungen ermöglicht. Bewusst wurde deshalb der Kanontext einem Beispiel der neueren Kinder- und Jugendliteratur vorgezogen. Drei besondere Gründe waren für diese Entscheidung ausschlaggebend:

Einmal verwirklicht sich über den Kanontext insbesondere im Wertebereich ein Stück Erkenntnis der Vergangenheit, was für die Schüler heute auch hilfreich sein kann, heuristisch zu einer differenzierten Wahrnehmung und zum Verständnis der eigenen gegenwärtigen Situation zu finden. Gerade diese Leistung wäre an Beispieltexten der neueren Kinder- und Jugendliteratur nur bedingt oder gar nicht zu erbringen gewesen.

Außerdem konnte gezeigt werden, dass Goethes *Werther* sowohl über die besondere Erzählstruktur des Briefromans als auch über die Parallelgeschichten und die Erzählspiegel unterrichtlich sehr gut nutzbare Anknüpfungspunkte zu Werthaltungsaspekten abgibt.

Und schließlich ließ sich mittels Werthers grenzenloser Leidenschaft, die ihn an Lotte fesselte, ein negatives 'Vor-Bild' für den Umgang mit den pro-sozialen Werten der *Freund-*

---

*schaft* und der *Liebe* polarisierend darstellen. Da hier Werthers durchaus ausgeprägter, aber im pro-sozialen Verständnis dennoch defizitärer Ich-Wert ein sehr griffiges negatives Vorbild abgibt, war es möglich, an Hand dieses Romans eine maßlos übersteigerte Werthaltung von Liebe nachzuweisen, die letztendlich nur scheitern konnte. Damit war eine brisante Thematik auf literarischer Ebene aufgegriffen, die sicherlich für viele Schüler der achten Jahrgangsstufe eng verbunden ist mit Erlebnissen aus dem eigenen Lebensalltag.

Da sich mit einem Projektunterricht die Bearbeitung einer komplexeren Aufgabe anbietet, die mehr als die Lösung eines einzelnen Problems verlangt, hatten die Schüler einer 5. Klasse die Möglichkeit, mit dem durchgeführten Märchen-Projekt ihre eigenen Werthaltungen anwendungsbezogen einzusetzen. Bei den unterschiedlichen Aufgaben ging es nicht primär um problemlösende Einzelaufgaben, sondern immer wieder um die assoziative Anbindung eigener Werthaltungsaspekte an Bilder, die sowohl aus materiellen Lebensbereichen als auch aus Ideen, Inwertsetzungen, Imaginationen und Intuitionen der Schüler abgerufen werden konnten (vgl. KRUCKMEYER 1998, S. 162).

Folglich sollte das Endprodukt nicht vorrangig schreibdidaktischen Ansprüchen genügen, sondern es galt auch „nach Hinterwelten hinter Welten und nach Subtexten hinter Texten zu fahnden“ (ebd.).

So entstand im Ergebnis ein Gemeinschaftsprojekt in Form eines Märchenbuches, das sich aus insgesamt 25 individuellen Textbeiträgen zusammensetzte. Produktbezug, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Selbstbestimmung, Arbeitsteilung und Interdisziplinarität waren auch hier wesentliche Kriterien, die dazu beitrugen, ganz unterschiedliche und auch latente Werthaltungen im Unterricht zu thematisieren.

Abschließend wurde an Hand der Kurzgeschichte *Spaghetti für zwei* aufgezeigt, wie eine Literaturstunde im Zusammenhang mit der Werteerziehung – hier dem Wert der Toleranz - als konkretes Unterrichtsbeispiel aufgebaut sein könnte. Dabei wurden vor allem die einzelnen didaktischen Vorüberlegungen wie der Lehrplanbezug, die Sachanalyse, die didaktische Analyse und die methodische Strukturierung ausführlich dargestellt.

## 8. Literatur

- Abraham, Ulf: Sich ins Spiel bringen. In: Beisbart, Ortwin et al. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Donauwörth 1993. S. 185-194.
- Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth 1998.
- Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen/Wiesbaden 1998.
- Abraham, Ulf: Vorstellungsbildung. In: PD. Heft 154 (1999). S. 14-22.
- Abraham, Ulf: Vorstellungsbildung und Literaturunterricht. In: Spinner, Kaspar (Hrsg.): Perspektiven. Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover 1999. S. 10-20.
- Abraham, Ulf/Launer, Christoph: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Hohengehren 2002.
- Adalbjarnardottir, Sigrun: Zur Entwicklung von Lehrern und Schülern: Ein soziomoralischer Ansatz in der Schule. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001. S. 213-232.
- Adle-Amini, Bijan: Krisenpädagogik – Gedanken über eine neue Subdisziplin in der Erziehungswissenschaft. In: Fritsch, Ursula/Maraun, Heide-Karin (Hrsg.): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim 1998. S. 28-46.
- Albrecht, Clemens: Werteerziehung und Werturteilstreit. Die Aktualität einer alten Debatte. In: Benner, Dietrich et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6 (2001). S. 879-892.
- Andresen, Ute: So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule. Weinheim und Basel 1992.
- Anz, Thomas: Lesen, Lust und emotionale Intelligenz. In: Maiwald, Klaus/Rosner, Peter (Hrsg.): Lust am Lesen. Bielefeld 2001. S. 9-34.
- Baacke, Dieter: Jugendliche Lebensstile: Vom Rock`n Roll bis zum Punk. In: Bildung und Erziehung 38 (1985). S. 201-212.
- Baacke, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim 1987.
- Baacke, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. 3. Auflage. Weinheim und München 1999.
- Bahrdt, Hans Paul: Umwelterfahrung. München 1974.
- Baumann, Jürgen/Ludwig, Otto: Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben. In: PD. Heft 168 (2001). S. 6-11.
- Baumann, Ulrike: Ethische Erziehung und Wertwandel. Weinheim 1987.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: KMS V/2-S6400 5/116487 vom 06.11.2000.
- Behrendt, Richard F.: Der Mensch im Licht der Soziologie. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1962.
- Behrmann, Gisela: Werte und Sozialisation. In: Breit, Gotthard und Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2000. S. 136-162.
- Beisbart, Ortwin: Leseförderung und Leseerziehung. Donauwörth 1993.
- Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. München 1999.
- Billen, Josef: Literaturdidaktische Konzeptionen der Nachkriegszeit. Grundlinien – Schwerpunkte – Tendenzen. Heidelberg 1993. S. 1-23.
- Bischof-Köhler, Doris: Von Natur aus anders. Stuttgart 2002.
- Bittlinger, Ludwig: Die Zielklasse „Werten“ im Lehrplan – ein Vorschlag zu ihrer Weiterentwicklung. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.): Unterrichtsplanung durch Lernziele. Donauwörth o. J. S. 92-99.
- Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik. Heidelberg 1973.
- Blunck, Brunhilde und Jürgen: Werte-Erziehung in der Familie. Hgg. von Wolfgang Neuser. Ohne Ort und Jahr.
- Böhm, Maria: Konservative Werterziehung. Weinheim. 1986.
- Bofinger, Jürgen: Schüler – Freizeit – Medien. Ein Modellversuch und seine Folgen. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München 2000. S. 151- 165.
- Bogdal, Klaus-Michael: Fremdheiten - Eigenheiten. In: PD. Heft 134 (1995). S. 20-27.
- Bogdal, Klaus-Michael: Generationskonflikte in der Literatur. In: Der Deutschunterricht. Hgg. von Klaus-Michael Bogdal. Heft 5 (2000). S. 3-12.
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Konstanz 1986.
- Brezinka, Wolfgang: „Werte-Erziehung“ in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: H. Huber (Hrsg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993.
- Brocher, Tobias: Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung. Opladen 1971.
- Bucher, Theodor.: Werte im Leben des Menschen. Überlegungen, Orientierung, Erziehungshilfen. Bern 1984.
- Bühler, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen. 6. Auflage. Frankfurt/Main 1975.
- Busemann, Adolf: Kindheit und Reifezeit. Stuttgart 1965.

- Cesco, Federica de: Spaghetti für zwei. In: Der neue Kolumbus 7. Lesebuch für Realschulen. Hgg. Von Hans Gerd Rötzer. Bamberg 1995. S. 44-46.
- Corbineau-Hoffmann, Angelika: Einführung in die Komparatistik. Berlin 2000.
- Corell, Werner: Lernen und Verhalten. Frankfurt/Main 1976.
- Dahrendorf, Ralf: Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln/Opladen 1971.
- Das Hirschgraben Sprachbuch 5. Realschule Bayern. Handbuch für den Unterricht. Hrsg. vom Cornelsen Verlag. Berlin 2002. S. 35-37.
- Daubert, Hannelore: Jugendliteratur im Unterricht der Sekundarstufen. In: Spinner, Kaspar (Hrsg.): Perspektiven. Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover 1999. S. 42-53.
- Debl, Helmut: Schulpädagogik. Eine Einführung in ihre Kategorien und Grundfragen. München 1974.
- Dehner, Klaus: Lust an Moral. Die natürliche Sehnsucht nach Werten. Darmstadt 1998.
- Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Handreichung zu neuen Lehrplänen für bayerische Schulen. Hgg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). München 1995.
- Detjen, Joachim: Werterziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralphysikologie in der politischen Bildung. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000. S. 303-335.
- Dikow, Joachim: Grundwerte in der Schule. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Grundwerte in der Schule. Freiburg 1980. S. 13-21.
- Domin, Hilde: Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft. München 1968.
- Domin, Hilde: Literatur im Vorratsschrank. In: Mainusch, Heribert (Hrsg.): Literatur im Unterricht. Kritische Information. München 1979. S. 65-67.
- Drosdowski, Günther (Hrsg.): Duden „Etymologie“: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2. Auflage. Mannheim/Wien/Zürich 1989.
- Dürr, Rolf: Moralerziehung- Erziehung zur Demokratie. In: Bovet, G./ Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Berlin 1994. S. 47- 62.
- Düwell, Marcus: Ästhetische Erfahrung und Moral. In: Mieth, Dietmar (Hrsg.): Erzählen und Moral. Tübingen 2000. S. 11 – 35.
- Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel 2001.
- Eggersdorfer, Franz Xaver: Der Geist der Gemeinschaft als Erziehungsfaktor. In: Jugenderziehung. Hgg. von Alois Fischer. München 1962. S. 73-85.
- Eibach, Ulrich: Voll Wert leben. Wertevermittlung im Wertewandel. Kasseler Hefte Nr. 2 (1999).
- Engfer, Dietmar: Werteerziehung im öffentlichen Schulwesen? Zwischen Ideologie und Desorientierung. Münster 1999.
- Enzensberger, Hans Magnus: Kritische Sichtung der Medientheorien. ohne Ort und Jahr.
- Erikson, Erik H. : Die Wurzeln der Tugend. In: Huxley, Julian (Hrsg.): Der evolutionäre Humanismus. München 1964. S. 155-182.
- Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/Main 1976.
- Eucker, Johannes/Kämpf-Jansen, Helga: Es sieht so echt aus. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): kunst/visuelle kommunikation. Gießen 1973.
- Felke, Helmuth/Ludwig, Otto: Autobiographisches Erzählen. In PD. Heft 152 (1998). S. 15-25.
- Fingerhut, Karlheinz: Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft. In: Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Hohengehren 1996. S. 50-72.
- Fix, Ulla: Wie wir mit Textsorten umgehen und sie ändern – die Textsorte als ordnender Zugriff auf die Welt. In: Der Deutschunterricht. Hgg. von Helmuth Felke. Heft 3 (2000). S. 54-65.
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart 1996.
- Fritzsche, Yvonne: Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Werteheimmel“. In: Fischer, Arthur et. al. (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Bd. 1. Opladen 2000. S. 93-156.
- Frommer, Harald: Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation. Hannover 1988.
- Geißler, Rolf: Wozu Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch (Hrsg.) Ide, Heinz/Ivo Hubert/Thiel, Hans. Heft 1 (1970). S. 11-15.
- Gensicke, Thomas: Wertewandel und Familie. Auf dem Weg zu egoistischem oder kooperativem Individualismus? In: Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte 30. 1994. S. 36-47.
- Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1999.
- Ginsberg, Morris: Fortschritt in humanistischer Sicht. In: Huxley, Julian (Hrsg.): Der evolutionäre Humanismus. München 1964.

- Gintner, Rudolf: Werte und Normen. Göttingen/Düsseldorf 1982.
- Girschner-Woldt, Ingrid: Gesellschaft und Macht. In: Ide, Heinz (Hrsg.): projekt deutschunterricht 3. Stuttgart 1972.
- Glück, Gerhard: Küssen, Petting, große Liebe. In: Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1996. Liebe und Sexualität. S. 29-33.
- Goethe, Johann Wolfgang von: Die Leiden des jungen Werthers. In: Insel Verlag (Hrsg.): Insel Goethe Werkausgabe in 6 Bänden, Bd. 4. Frankfurt/Main 1979. S. 8-112.
- Gratzke, Michael: Liebesschmerz und Textlust. Figuren der Liebe und des Masochismus in der Literatur. In: Würzburger wissenschaftliche Schriften. Bd. 304. Würzburg 2000.
- Grübel, Rainer/Grüttemaier Ralf/Lethen, Helmut: Orientierung Literaturwissenschaft. Hamburg 2001.
- Haas, Gerhard: Märchen heute. In PD. Heft 103 (1990). S. 11-17.
- Haker, Hille: Narrative und moralische Identität. In: Mieth, Dietmar (Hrsg.): Erzählen und Moral. Tübingen 2000. S. 37-65.
- Hanssmann, Friedrich: Christliche Perspektiven in Wirtschaft und Wirtschaftswissenschaften. In: Beckers, Eberhard et al. (Hrsg.): Pluralismus und Ethos der Wissenschaft. 1. Symposium des Professorenforums. Gießen 1999. S. 15-32.
- Harecker, Gabriele: Werterziehung in der Schule. Anwendung der Werttheorie im Unterricht der Volksschule. Wien 1991.
- Harecker, Gabriele: Werterziehung in der Schule. Wege zur Sinnfindung im Unterricht. Wien 2000.
- Hartmann, Nicolai: Ethik. Berlin 1949.
- Hauskeller, Michael: Versuch über die Grundlage der Moral. München 2001.
- Heck, Alexander: Unternehmensethik und Kirche. In: Der evangelische Erzieher. Sept. 1995.
- Henkenborg, Peter: Politische Bildung durch Demokratie-Lernen im Schulalltag. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft. Schwalbach/Ts. 1999. S. 241-257.
- Hentig, Hartmut von: Ein Ort, an dem Wagenschein würde lehren wollen. In: Neue Sammlung 30, Heft 1 (1990). S. 132/133.
- Henz, Hubert: Wertorientierung in der Erziehung. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Grundwerte in der Schule. Freiburg 1980. S. 104-132.
- Hermand, Jost: Geschichte der Germanistik. Hamburg 1994.
- Hillmann, Karl-Heinz: Werte und Werterziehung im gegenwärtigen Krisenzeitalter. Das Wertproblem aus soziologischer Sicht. In: Bayerische Schule. 55. Jg. Heft 3 (2002). S. 91-95.
- Himmelfmann, Gerhard: Integration durch Wertebildung oder durch Einübung von demokratischen Verhaltensweisen? In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000. S. 249-262.
- Hinke, Helga: Heimatbewußtsein und Heimatgefährdung. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): Lernort Heimat. Wolnzach 1993. S. 9-18.
- Höfer, Joseph/Rahner Karl (Hrsg.): Lexikon für Theologie und Kirche in 10 Bänden. Bde. 6 und 10. Freiburg 1961 bzw. 1965.
- Höffe, Otfried: Gewissen. In: Rombach, Heinrich (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden. Bd. 1. Freiburg 1977. S. 29-31.
- Huber, Herbert: Ethische Themen in Märchen und Sagen. Donauwörth 1997.
- Hurrelmann, Klaus et al. (Hrsg.): Anti-Gewalt-Report. Ohne Ort 1995.
- Huwendiek, Volker: Didaktisches Handeln. In: Huwendiek, V./Bovet, G. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 1994. S. 91-156.
- Ivo, Hubert: Rückschau als Orientierungshilfe. In: Ivo, Hubert et al. (Hrsg.): Diskussion Deutsch. Heft 58 (1981). S. 107-116.
- Ivo, Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe. Hohengehren 1999.
- Jörns, Gerald: Sex and Crime in der Kinderstube. In: Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1996. Liebe und Sexualität. S. 18-20.
- Jugend 2000. Hauptergebnisse der 13. Shell-Jugendstudie. In: Internet: <http://www.shell-jugend2000.de/>
- Käser, Rudolf: Die Schwierigkeit, ich zu sagen. Rhetorik der Selbstdarstellung in Texten des „Sturm und Drang“. Herder – Goethe – Lenz. Bern 1987.
- Kagerer, Hildburg: Von „KidS-Kreativität in der Schule“ zu einer „Schule im gesellschaftlichen Verbund“. In: Hanckel, Christoph et al. (Hrsg.): Schule zwischen Realität und Vision. Bonn 2001. S. 111-123.
- Kant, Imanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Akademie-Ausg. Bd. 4, 1903.
- Kayser, Wolfgang: Das sprachliche Kunstwerk. München 1965.
- Katzenberger, Lothar: Werteerziehung. In: Bayerische Schule. 55. Jg. Heft 3 (2002). S. 90.
- Keller, Monika: Moral in Beziehung. Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001. S. 111-140.
- Kempf, Hans-Peter: Mit dem Gruppenunterricht neue Kräfte entdecken. In: Bayerischer Realschullehrerverband e. V. (Hrsg.): Die bayerische Realschule. Heft 8 (2000). S. 34-36.

- Kettner, Matthias: John Deweys demokratische Experimentiergemeinschaft. In: Brunkhorst, Hauke (Hrsg.): Demokratischer Experimentalismus. Frankfurt/Main 1998. S. 44-66.
- Keupp, Heiner: Der verrückte Hunger nach der Psychologie. In: Das Argument 4 (1989). S. 582-593.
- Kirchhöfer, Dieter: Der Markt und seine wertbildenden Wirkungen in der Jugend. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Bd. 331. Bonn 1995. S. 333-346.
- Klein, Ansgar/Speth, Rudolf: Demokratische Grundwerte in der pluralistischen Gesellschaft. Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerschaftlichem Engagement. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000. S. 30-55.
- Kleiter, Ekkehard F.: Egozentrismus, Selbstverwirklichung und Moral. Bd. I: Theoretischer Teil. Weinheim 1999.
- Kleiter, Ekkehard F.: Egozentrismus, Selbstverwirklichung und Moral. Bd. II: Empirischer Teil – Kinder und Jugendliche. Weinheim 2000.
- Kmiecik, Peter: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen einer interdisziplinären und empirischen Wertforschung. Göttingen 1976.
- Koch, Friedrich: Die Fallen der Aufklärung. In: Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1996. Liebe und Sexualität. S. 126-128.
- Köck, Peter: Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens. Donauwörth 1995.
- König, Rene (Hrsg.): Soziologie. Das Fischer Lexikon. Frankfurt/Main 1962.
- König, Rene : Soziologische Orientierungen. Vorträge und Aufsätze. Köln/Berlin 1965.
- Köster, Juliane/Spinner, Kaspar: Vergleichendes Lesen. In: PD. Heft 173 (2002). S. 6-14.
- Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. In: Habermas, Jürgen et al. (Hrsg.). Frankfurt/Main 1974.
- Krejci, Michael: Unterrichtsmedien: Lesebuch und Sprachbuch. In: Lehmann, J./Stocker, K. (Hrsg.): Handbuch der Fachdidaktik Deutsch. 1981. S.157-178.
- Kruckemeyer, Frauke: Dechiffrierungskünste von „Bildern“ in Natur- und Geisteslandschaften. Bilder zwischen Wahrhaftigkeit und Lüge. In: Fritsch, Ursula / Maraun, Heide-Karin (Hrsg.): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim 1998. S. 161-179.
- Küchler-Sakellariou, Petra: Zur ethischen Dimension des Deutschunterrichts. Überlegungen zur Förderung moralischer Reflexion und Handlungskompetenz. In: Der Deutschunterricht. Heft 3 (1999). S. 189-196.
- Kügler, Hans: Literatur und Kommunikation. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie und methodischen Praxis. Stuttgart 1971.
- Kupffer, Heinrich: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim 1990.
- Lange, Günther: Die Bilder zum Sprechen bringen. Über kulturelle Praxis im Deutschunterricht. In: Sonderheft „Schreiben“. PD 1996. S. 49-56.
- Launer, Christoph: 'Heimat' als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Franz, Kurt / Lange, Günter / Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Kinder- u. Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren, Themen, Vermittlung. Hohengehren 2000. S. 128-161.
- Lautmann, Rüdiger: Wert und Norm. Opladen 1969.
- Lehrplan für die sechsstufige Realschule. Hgg. vom Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 2001.
- Lewis, Marc D. and Ferrari, Michel: Cognitive-emotional self-organization in personality development and personal identity. In: Bosma, Harke A./Kunnen, Saskia E. (Hrsg.): Identity and emotion. Cambridge 2001. S. 177-198.
- Limbeck, Bernhard/Johannkemper, Rüdiger: Wertevermittlung durch Rechtskundeunterricht. In: Gauger, Jörg-Dieter (Hrsg.): Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung. Sankt Augustin 1998. S.121-147.
- Ludwig, Otto: Pisa 2000 und der Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht. Heft 2 (2002). S. 82-85.
- Ludwig, Peter: Veränderung von Leistung und Leistungserwartung durch mentale Vorstellungen. In: Tarnai, Christian (Hrsg.): Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung. Münster 1993. S. 80-100.
- Lübbe, Hermann: Sinn und Wert des Lebens. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Aktuelle Standpunkte zur Wertediskussion. Dokumentation zum Bildungskongress des Bay. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München. 1998. S. 67-81.
- Macha, Hildegard: Bildung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens. Donauwörth 2001. S. 188-205.
- Mann, Thomas: Goethes Werther. In: Mayer, Hans (Hrsg.): Goethe im 20. Jahrhundert. Spiegelungen und Deutungen. Hamburg 1967. S. 7-18.
- Marburger, Helga: Ayse fehlt immer in Sexualkunde. In: Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1996. Liebe und Sexualität. S. 122-125.
- Markl, Hubert: Bildung für die Welt von morgen. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Aktuelle Standpunkte zur Wertediskussion. Dokumentation zum Bildungskongress des Bay. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München 1998. S. 39-65.
- Meier, Ludwig: Einführung in das Modell der Nachmittagsbetreuung an der Albert-Schweitzer-Realschule. In: Bayerischer Realschullehrerverband e. V. (Hrsg.): Die bayerische Realschule. Heft 4 (2002). S. 9-10.
- Merkelbach, Valentin: Das literarische Gespräch zwischen Leselust und Lehrgang. Aporie des Literaturunterrichts. In: Fritsch, Ursula/Maraun, Heide-Karin (Hrsg.): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim 1998. S. 83-92.

- Mettler-v. Meibom, Barbara/Kaltenborn, Olaf: Pädagogik muß immer aufs Ganze zielen. Menschliche Zuwendung ist unteilbar. In: Schaar, Erwin/Schorb, Bernd/Theunert, Helga (Hrsg.): Medien + Erziehung. 40. Jg. , Nr. 4, August 1996. S. 209-212.
- Meyer, Hilbert: Unterrichts-Methoden II: Praxisband. Frankfurt/Main 1995.
- Mieth, Dietmar: Die neuen Tugenden. Ein ethischer Entwurf. Düsseldorf 1984.
- Niggli, Günter: Studien zur Literatur der Goethezeit. Berlin 2001.
- Neuland, Eva: Gesprächskultur heute. In: Der Deutschunterricht. Heft 6 (2001). S. 2-4.
- Nowak, Claus: Werte, Empfindungen, Identifikationen ... In: Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1996. Liebe und Sexualität. S. 114-117.
- Nunner-Winkler, Gertrud: Eine weibliche Moral? Die These der Geschlechterdifferenz als Waffe im Verteilungskampf. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Bd. 331. Bonn 1995. S. 281-299.
- Nutz, Maximilian: Literaturgeschichte? - Differenzenerfahrung und kulturelles Gedächtnis. In: Spinner, Kaspar (Hrsg.): Perspektiven. Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover 1999. S. 21-32.
- Oberndörfer, Dieter: Der Wahn des Nationalen. Die Alternative der offenen Republik. Freiburg 1993.
- Oelkers, Jürgen/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001.
- Oppen, Dietrich von: Das personale Zeitalter. Formen und Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens im 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1960.
- Oppolzer, Alfred: Wertewandel und Arbeitswelt. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 6 (1994). S. 349-357.
- Ortner, Reinhold: Pädagogik: Wo bleibt die Ausrichtung auf Gott? In: Beckers, Eberhard et al. (Hrsg.): Pluralismus und Ethos der Wissenschaft. Gießen 1999. S. 69-78.
- Orwell, George: 1984. Frankfurt/Main/Berlin/Wien 1976.
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang: Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001. S. 233-265.
- Pallasch, Waldemar/Kölln, Detlef: Pädagogisches Gesprächstraining. Weinheim und München 2002.
- Parsons, Talcott: Gesellschaften. Frankfurt/Main 1975.
- Paus-Haase: Identitätsgenese im Jugendalter. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München 2000. S. 55-81.
- Pette, Corinna: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. In: Hurrelmann, Bettina/Wilkending, Gisela (Hrsg.): Lesesozialisation und Medien. Weinheim und München 2001.
- Pieper, Gerhard: Wertevakuum. In: Verband deutscher Realschullehrer (Hrsg.): Realschule in Deutschland. Heft 6 ( 2001). S. 10-13.
- Pregler, Jutta: Wertezeitung. Realschule Neuhaus am Inn. Mai 1999.
- Pretzmann, Gerhard (Hrsg.): Umwelt Ethik. Manifest eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur. Graz / Stuttgart 2001.
- Raske, Michael: Im Medium von Geschichten lernen. In: Fritsch, Ursula / Maraun, Heide-Karin (Hrsg.): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim 1998. S. 102-113.
- Raths, Louis/Harmin, Merill/Simon, Sidney: Werte und Ziele: Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München 1976.
- Rebenstorf, Hilke: Autoritäre Reaktion und Erziehungsstil. Zur Entwicklung autonomer Persönlichkeit. In: Kuhn, Hans-Peter et al. (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen 2000. S. 37-58.
- Reger, Harald: Literatur- und Aufsatzunterricht in der Grundschule. Lernzielorientierte Konzeption und Erprobung. Baltmannsweiler 1984.
- Reheis, Fritz: Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. Darmstadt 1998.
- Richter, Dagmar/ Weißeno, Georg (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Bd. 2: Didaktik und Schule. Schwalbach 1999.
- Richter, Dieter: Die „Bremer Stadtmusikanten“ in Bremen. Zum Weiterleben eines Grimmschen Märchens. In: Uther, Hans-Jörg (Hrsg.): Märchen in unserer Zeit. Zu Erscheinungsformen eines populären Erzählgenres. München 1990. S. 27-38.
- Rico, Gabriele L.: Garantiert Schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek bei Hamburg 2001.
- Riesmann, David: Die einsame Masse. Mit einer Einführung in die deutsche Ausgabe von Schelsky, Helmut (Hrsg.). O.O. 1958.
- Röhrich, Lutz: Märchen und Wirklichkeit. Wiesbaden 1974.
- Rogers, Carl R.: Weg von den moralischen Konditionierungen – zurück zur Weisheit des Organismus! In: Schreiner, Günter (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig 1983. S. 68-84.
- Rumpf, Horst: Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, Arno/Helpser, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main 1996. S. 472-500.
- Rupp, Gerhard: Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn 1987.
- Sander, Wolfgang: „... erkennen, als jemand, der einmalig ist auf der Welt“. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000. S. 184-201.

- Schardt, Friedel: Wertorientierung durch Literatur? Stuttgart 1998.
- Schasching, Johannes: Kirche und moderne Gesellschaft. Wien 1960.
- Schellberger, W.: "Heimat". In: *Microsoft® Encarta® 99 Enzyklopädie*. © 1993-1998 Microsoft Corporation.
- Schelte, Andreas: Schlüsselqualifikationen/Vorbereitung auf die Arbeitswelt/Lebenslanges Lernen. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Aktuelle Standpunkte zur Wertediskussion. Dokumentation zum Bildungskongress des Bay. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München 1998. S. 283-293.
- Schiele, Siegfried: Möglichkeiten und Grenzen bei der Vermittlung von Werten. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000. S. 1-15.
- Schiller, Friedrich: Naive und sentimentalische Dichtung. In: Gesamtausgabe in einem Band, Haag. Verlagsbuchhandlung der Gebrüder Hartmann. O. O. 1830. S. 1271-1288.
- Schmidt, Siegfried J.: Werturteile in der empirischen Literaturwissenschaft: Thesen und Kommentare. In: Finke, Peter/Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Analytische Literaturwissenschaft. Braunschweig 1984.
- Schneewind, Klaus A.: Familienpsychologie. Stuttgart 1999.
- Schneider, Siegfried: Reform der Lehrerbildung in Bayern. Positionspapier der Projektgruppe Lehrerbildung der CSU-Landtagsfraktion unter Vorsitz von MDL Siegfried Schneider. München 2000.
- Schneider, Sven: Die Bedeutung des Medienkonsums für die Sozialisation am Beispiel bundesdeutscher Talkshows. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 52. Jahrgang, 2000. S. 14-20.
- Schober, Otto: Studienbuch Literaturdidaktik. Neuere Konzeptionen für den schulischen Umgang mit Texten, Analysen und Materialien. Kronberg 1977.
- Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. München 2001.
- Schüz, Gottfried: Lebensganzheit und Wesensoffenheit des Menschen. Würzburg 2001.
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/New York 1995.
- Schuster, Karl : Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler 1998.
- Schuster, Karl : Mündlicher Sprachgebrauch. In: Lange, Günter et al. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1. Hohengehren 1998. S. 172-197.
- Schuster, Karl: Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Hohengehren 1998.
- Schwab, Jürgen/Stegmann, Michael: Die Windows-Generation. Profile, Chancen und Grenzen jugendlicher Computeraneignung. München 1999.
- Simon, Peter: Werte, Normen und erzieherische Entscheidungsbegründung. Frankfurt/Main 1978.
- Sowinski, Bernhard: Werbeanzeigen und Werbesendungen. München 1979.
- Spinner, Kaspar: Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: PD. Heft 95 (1989). S. 13-19.
- Spinner, Kaspar: Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht. Lehrerband zu Geschichten 5.-10. Schuljahr. Frankfurt / Main 1990.
- Spinner, Kaspar: Kreatives Schreiben. In: PD. Heft 119 (1993). S. 17-23.
- Spinner, Kaspar: Konstruktivistische Grundlagen für eine veränderte Deutschlehrausbildung. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Verbessern heißt Verändern. Hohengehren 1998. S. 15-25.
- Spinner, Kaspar: Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, Kaspar (Hrsg.): Perspektiven. Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover 1999. S. 33-41.
- Spinner, Kaspar: Vielfältig wie nie zuvor. In: PD. Heft 162 (2000). S. 16-20.
- Spinner, Kaspar: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens. Donauwörth 2001. S. 23-31.
- Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters. 26. Auflage. Heidelberg 1960.
- Steffani, Winfried: In: Wörterbuch der Soziologie. O.O. 1969.
- Stein, Peter (Hrsg.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart 1980.
- Stierlin, Helm et al.: Zentrifugale und zentripetale Ablösung in der Adoleszenz: zwei Modi und einige ihrer Interpretationen. In: Döbert, Rainer/Habermas, Jürgen/Nunner- Winkler, Gertrud (Hrsg.): Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt/Main 1975. S. 46-68.
- Stoiber, Edmund: Eröffnungsrede. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Aktuelle Standpunkte zur Wertediskussion. Dokumentation zum Bildungskongress des Bay. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München 1998. S. 15-24.
- Struck, Peter: Schulreport. Reinbek 1995.
- Stumpf, Luitgard: Mentale Repräsentation von Vertrauen. Frankfurt/Main 2000.
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Göttingen 1970.

- Tietz, Karl-Ewald: Erleben und Bewältigen von Fremdheit im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht. Hgg. von Gerd Antos. Heft 6. 1997. S. 71-82.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Streß mit Mädchen – Streß mit Jungen. In: Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1996. Liebe und Sexualität. S. 49-51.
- Trunz, Erich (Hrsg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 6. München 1977.
- Uhl, Siegfried: Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten. In: Gauger, Jörg-Dieter (Hrsg.): Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung. Sankt Augustin 1998. S. 148-170.
- Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II. Stuttgart 1966.
- Verfassung des Freistaates Bayern: Hrsg: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. München 1983.
- Wagner, Jörg: „Komische Chips“ und „irgendwelche Datenbanken“. In: Der Deutschunterricht. Heft 6 (1997). S. 21-33.
- Waldmann, Günter: Überlegungen zu einer kommunikations- und produktionsorientierten Didaktik literarischer Texte. In: Mainusch, Heribert (Hrsg.): Literatur im Unterricht. Kritische Information. München 1979. S. 328-347.
- Weber, Albrecht: Grundlagen der Literaturdidaktik. München 1975.
- Weber, Heinz-Dieter: Didaktische Folgen der Rezeptionsästhetik. In: Der Deutschunterricht. Heft 2 (1977). S. 3-12.
- Welsch, Wolfgang: Zur Aktualität ästhetischen Denkens. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990. S. 46-78.
- Wermke, Jutta: Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Spinner, Kaspar (Hrsg.): Perspektiven. Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover 1999. S. 54-63.
- Wermke, Jutta: Ästhetische Perspektiven der Medienerziehung. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München 2000. S. 197-226.
- Weiß, Carl: Pädagogische Soziologie IV. Regensburg 1971.
- Willenberg, Heiner: Fremdes Verstehen. In: Der Deutschunterricht. Heft 4 (1989). S. 3-6.
- Wilms, Wilfried: Im Griff des Politischen – Konfliktfähigkeit und Vaterwerdung in Emilia Galotti. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Heft 1 (2002). S. 50-73.
- Wissenschaftsrat: Positionspapier mit Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin 2001.
- Williams, Francis: Demokratie als Aufgabe. In: Huxley, Julian (Hrsg.): Der evolutionäre Humanismus. München 1964.
- Wöhe, Günter: Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. In: Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 18. Auflage. München 1993.
- Wollenweber, Horst: Zum Erziehungsauftrag der Realschule in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: Die Realschule 101 (1993). H 9, S. 368-372.
- Wollenweber, Horst: Werteorientierung im erziehenden Unterricht. In: Verband Deutscher Realschullehrer (Hrsg.): Realschule in Deutschland. Heft 7 (2001). S. 12-16.
- Wrangsjö, Björn: Jugendliche brauchen Werte. Bern/München/Wien 1979.
- Zehetmair, Hans: Bildungsoffensive Bayern. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Aktuelle Standpunkte zur Wertediskussion. Dokumentation zum Bildungskongress des Bay. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München 1998. S. 25-37.
- Ziesenis, Werner: Märchen. In: Lange, Günter et al. (Hrsg.): Textarten didaktisch. Hohengehren 1998. S. 100-105.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Dissertation in allen Teilen selbstständig angefertigt habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe,
- dass ich die Dissertation vorher weder als Doktor-, Magister oder Diplomarbeit noch als Dissertation bei einer anderen Universität eingereicht habe.

Veitshöchheim, 2. November 2002