

Grundlagentexte Pädagogik

Johannes Baumann | Thomas Götz

# Werteorientierung und Wertebildung in der Schulentwicklung

**BELTZ** JUVENTA

Die Autor:innen

Johannes Baumann, war Lehrer und 30 Jahre Schulleiter am Gymnasium Wilhelmsdorf, war Lehrbeauftragter an der Universität Konstanz, bildet Schulleitungen und Lehrkräfte weiter, ist Schulberater (auch im Rahmen des Deutschen Schulpreises) und Autor (nähere Informationen unter [www.schule-geht-auch-besser.com](http://www.schule-geht-auch-besser.com)).

Thomas Götz, Professor für Bildungspsychologie und gesellschaftliche Veränderungen an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien; Forschungs- und Lehrschwerpunkte in den Bereichen Unterrichtsqualität, Selbstreguliertes Lernen und Emotionen im Lern- und Leistungskontext (weitere Informationen unter <https://bildung-psy.univie.ac.at>).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7786-5 Print

ISBN 978-3-7799-7787-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
<b>1 Ausgangspunkt Menschenwürde</b>	<b>11</b>
<b>2 Wertebildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und globaler Tendenzen</b>	<b>14</b>
2.1 Populismus	14
2.2 Die Polarisierung der Gesellschaft und damit verbundene antidemokratische Tendenzen	15
2.3 Die Bildungsungerechtigkeit	15
2.4 Unbefriedigende Integration und Inklusion	16
2.5 Die Digitalisierung, die Frage ihrer Gestaltung und der Umgang mit ihren Auswirkungen	16
2.6 Umweltzerstörung und Klimawandel	18
2.7 Die Bedrohung von Frieden und Sicherheit	19
2.8 Die Missachtung des Tierwohls	19
<b>3 Defizite der Schulen im Hinblick auf Werte und die Wertebildung</b>	<b>20</b>
3.1 Schulstrukturelle Ursachen negativen Lernens	20
3.2 Lehrpersonenbezogene Ursachen negativen Lernens	22
3.3 Negatives Lernen auf der Ebene der Mitschüler*innen	25
<b>4 Grundrechte, abgeleitete Normen und korrespondierende Haltungen</b>	<b>27</b>
4.1 Vom Outcome her denken	27
4.2 Der normative Ansatz	28
4.3 Auf die Haltung(en) kommt es an	29
<b>5 Wertebildung findet immer in konkurrierenden Kontexten statt – Herausforderungen und Grenzen</b>	<b>33</b>
5.1 Werteorientierung und Wertebildung sind kein Monopol der Schule	33
5.2 Wertebildung ist auch eine Gratwanderung	33
5.3 Der Beutelsbacher Konsens	34
5.4 Eltern, Peers und soziale Medien beeinflussen die Wertebildung	35

<b>6</b>	<b>Wertebildung als Aspekt der Pädagogik der Jugendphase</b>	<b>37</b>
6.1	Die sog. Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen	37
6.2	Veränderungen während der Pubertät und ihre Bedeutung	38
6.3	Die Bedeutung der Herkunftsmilieus	40
<b>7</b>	<b>Wertebildung in der Schule – Handlungsfelder und Konkretisierungsmöglichkeiten</b>	<b>42</b>
7.1	Werte und Kompetenzen	43
7.2	Struktur- und Prozessqualität	44
7.3	Schulische Handlungsfelder	45
7.3.1	Werteorientiertes Setting	46
7.3.2	Die Schulkultur: Innerschulische Wertebildung	51
7.3.3	Gesellschaftlich und politisch relevante Wertebildung	55
7.3.4	Der Wertediskurs im Fachunterricht	64
7.4	Haltungen und Kompetenzen	70
<b>8</b>	<b>Werteorientierte Schulentwicklung</b>	<b>72</b>
8.1	Die werteorientierte Schulentwicklung ist eine permanente Herausforderung	72
8.2	Wer beginnt? – Initiative und Motor	73
8.3	Struktur- und Prozessqualität – zweierlei Formen der Schulentwicklung	76
8.3.1	Die Arbeit an der Strukturqualität	77
8.3.2	Die Weiterentwicklung der Prozessqualität	78
8.4	Fokussieren – nicht alles auf einmal! Aber immer!	84
8.4.1	Arbeit mit Schwerpunkt- oder Phasenleitbildern	85
8.4.2	Evaluationen mit gezielten Fragebögen	86
<b>9</b>	<b>Schulen stärkenorientiert führen – Positive Leadership</b>	<b>92</b>
<b>10</b>	<b>Werteorientierung und Wertebildung: Die Kultur einer offenen Schule</b>	<b>98</b>
10.1	Die offene Gesellschaft im Sinne Karl Poppers	98
10.2	Dimensionen der Kultur einer offenen Schule	101
10.2.1	Offenheit für ein breites Spektrum unterschiedlicher Schüler*innen	101
10.2.2	Zeitliche Offenheit	104
10.2.3	Öffnung von Türen und Räumen	104
10.2.4	Offenheit für Expertise von außen	105
10.2.5	Offenheit für Begegnungen	106
10.2.6	Weltoffenheit	107
10.2.7	Zukunftsoffenheit	108

---

10.3 Mit der Leitidee einer Kultur der offenen Schule arbeiten	110
<b>11 Und wo bleibt die Leistung?</b>	<b>112</b>
11.1 Der eingeschränkte Stellenwert der Werteorientierung in der Schule	112
11.2 Schulen sind auf Leistung getrimmt	112
11.3 Werteorientierung und Wertebildung fördern die Leistungsbereitschaft der Schüler*innen	113
<b>12 Werteorientierung in der Makrosteuerung</b>	<b>116</b>
12.1 Schulbau und Ausstattung der Schulen	116
12.2 Bildungsplan, Qualitätsrahmen und Stundentafel	117
12.3 Noten und Prüfungen	117
12.4 Fortbildung	118
12.5 Supervision und Coaching	118
12.6 Primäre und sekundäre Lehrer*innenbildung	118
12.7 Evaluation	119
12.8 Forschung	119
<b>Anhang</b>	<b>121</b>
<b>Verzeichnis der Kästen und Abbildungen</b>	<b>134</b>
Literatur	135
Die Autoren	137

## Vorwort

Die Wertebildung ist angesichts besorgniserregender gesellschaftlicher und globaler Tendenzen eine der großen Herausforderungen, vor die sich die Schulen zunehmend gestellt sehen. Und weil Schulen unsere Zukunft maßgeblich prägen, ist sie auch mit großer Hoffnung für eine auf Werten basierende Weiterentwicklung von Individuen und damit auch unserer Gesellschaft verbunden. Wertebildung ist jedoch ein immer noch weitgehend vernachlässigtes Thema an Schulen, das für Lehrer\*innen in fundierter Weise gar nicht oder nur zufällig und beiläufig auf der Agenda steht. Vor diesem Hintergrund geht dieses Buch die Thematik von Werteorientierung und Wertebildung systematisch an ohne dabei die schulpraktische Perspektive aus dem Auge zu verlieren.

Wir nehmen als normativen Ausgangspunkt analog zum Grundgesetz die Achtung der Menschenwürde und die damit verbundenen Grundrechte, die nicht nur der Staat seinen Bürger\*innen, sondern diese sich auch wechselseitig zu gewähren haben. Der Impetus, auf die Werteorientierung in den Schulen mit Sorgfalt zu achten, geht auch von dem Sachverhalt aus, dass Werte in der Schule vielfach missachtet und die Würde – nicht nur der Schüler\*innen – im schulischen Alltag häufig verletzt wird.

Es werden die Dimensionen der Werteorientierung und Wertebildung entwickelt und in verschiedenen schulischen Handlungsfeldern dargestellt, so dass die große und diffuse Thematik der Werte in der Schule nicht nur überschaubar, sondern handhabbar (handelbar) gemacht wird. Damit ist der Übergang zur Schulentwicklung in Hinsicht auf Werteorientierung und Wertebildung vollzogen.

Als praktische Hilfestellung werden unter anderem kurze Fragebögen vorgestellt, die im Kontext von permanenten Minileitbildprozessen eingesetzt werden können.

Und wie steht eine Schule am Ende da, wenn sie sich intensiv und erfolgreich – vermutlich über Jahre – der Werteorientierung und Wertebildung gewidmet hat? Ein solche Schule wird eine offene Schule sein, deren Merkmale wir skizzieren. Sie wird eine integrative und inklusive Schule sein. Sie wird offen für Völkerverständigung und auf jeden Fall antirassistisch sein. Sie wird eine weltoffene und zukunfts offene Schule sein. Sie wird innovativ sein. Und es wird eine Schule sein, in die die Schüler\*innen nicht nur gerne gehen und sich in dieser Schule wohl- und geachtet fühlen, weil sie in ihr eine Stimme haben. Es wird auch eine Schule sein, in der seitens der Schüler\*innen eine hohe Leistungsbereitschaft herrscht.

Es gibt zahlreiche Veröffentlichungen zur Demokratiebildung. Aber mit dem umfassenden Ansatz der Werteorientierung und Wertebildung schließt dieses Buch, das sich gleichermaßen an Lehrer\*innen und Schulleitungen wendet, nicht

nur eine klaffende Lücke, sondern öffnet mit seinen innovativen Ansätzen auch neue Perspektiven für die Schulentwicklung.

Wir würden uns freuen, wenn das Buch Mut macht, dieses wichtige Thema der Werteorientierung und Wertebildung anzupacken. Und Schulen zu vorbildlichen Orten erfahrbarer Wertschätzung und zu würdevollen Orten zu machen, ist ein Ziel, das alle Mühe lohnt. Es gibt kaum einen Beruf, der annähernd so (zukunfts-)bedeutsam ist, wie der der Lehrer\*innen.

Wilhelmsdorf und Wien im Mai 2023

Johannes Baumann und Thomas Götz

# 1 Ausgangspunkt Menschenwürde

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“

UN-Menschenrechtserklärung 1948

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist die Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ GG Art. 1 (1). – Mit diesem grundlegenden und markanten Satz beginnt das seit 1949 geltende Grundgesetz. Er verpflichtet – nach den Erfahrungen der nationalsozialistischen Diktatur – in erster Linie den Staat, die Würde der Menschen zu achten. Gleichwohl ist er auch eine Norm, die nicht nur den Staat und seine Institutionen (also auch die Schulen) im Umgang mit den Menschen (in der Schule: mit den Schüler\*innen) bindet, sondern auch jeden einzelnen Bürger. Damit ist diese Norm auch als ein Bildungsziel zu verstehen.

## Exkurs Menschenwürde

Eine Ethik der Menschenwürde ist ein ethischer Ansatz, der weit über die minimalistische Sozialmoral (nicht töten, nicht stehlen etc.) traditioneller Stammesethiken hinausgeht. Historisch gesehen ist die Idee und der damit verbundene Anspruch der Menschenwürde vergleichsweise sehr jung. Zwar gibt es unterschiedliche Strömungen, die für die Idee der Menschenwürde historisch Pate gestanden sind (eine Wurzel wird in dem Gottebenbildlichkeitsgedanken des Menschen im Judentum und Christentum gesehen), an Fahrt aufgenommen – vor allem praxisrelevant – hat der Gedanke der Menschenwürde (und der damit verbundene Ansatz der Grund- und Menschenrechte) erst in der Aufklärung und den mit ihr in Verbindung stehenden Revolutionen in Amerika und Frankreich am Ende des 18. Jahrhunderts. Ist der Gedanke der Menschenwürde aber einmal in der Welt und Teil von bestehenden Rechtsordnungen (wie etwa im Grundgesetz der BRD), entfaltet dieser Ansatz notwendiger Weise einen universalen, kulturunabhängigen Anspruch. Da die Menschenwürde jedem Menschen qua Menschsein zukommt, kennt sie keine Schranken. Sie ist sozusagen per definitionem unteilbar und universal. Sie gilt als vorstaatlich. Sie gilt – im Gegensatz zu den Bürgerrechten – nicht nur für Mitglieder eines Staates, sondern wird allen Menschen gewährt.

Als eine späte Errungenschaft in der Menschheitsgeschichte war und ist die Idee der Menschenwürde und der Menschenrechte der Menschheit nicht in die Gene geschrieben. Sie ist kein evolutionärer Zielpunkt, sondern eine kontingente Erscheinung, eine Konvention, die sich im Wesentlichen (zunächst) nur in einem Teil der Welt entwickelt hat. Ihre Erscheinung war nicht notwendig. Man kann die Idee der Menschenwürde auch als eine Konvention verstehen, die aber in einer bestimmten Gesellschaft – insbesondere einer zunehmend anonymen Massen- und Weltgesellschaft, in der die Kräfte der Stammesmoral an Tragkraft verlie-

ren – durchaus eine hohe Plausibilität hat. Sie ist als eine der größten Errungenschaften der Menschheit zu sehen. Und sie muss sorgfältig gepflegt und weitergeben werden. Sie ist – einmal bejaht – eine Grundnorm, hinter die man nicht zurückfallen, die nicht aufgeweicht werden darf.

Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 ist zwar ein offizielles, aber kein völkerrechtlich bindendes Dokument der VN und auch nicht von allen Staaten der Welt ratifiziert, dennoch kommt dieser Erklärung argumentativ eine große Bedeutung zu. Eine offene Ablehnung der Menschenrechte ist kaum mehr möglich. Eher wird immer wieder von autokratisch regierten Ländern (deren Zahl derzeit leider zuzunehmen scheint) darauf verwiesen, dass die Menschenrechte aus einer bestimmten Kultur entstanden sind oder dass sie als ein postkoloniales Bevormundungsinstrument des kulturellen Westens genutzt werden.

„Die Würde des Menschen ist unantastbar“ bedeutet für die Schulen in Deutschland mindestens zweierlei: Zum einen, die Schule so zu führen und ihre Entwicklung so voranzutreiben, dass die Würde der Kinder und Jugendlichen (und natürlich auch aller am Schulleben Beteiligten) umfassend gewahrt wird (Kap. 7), was in der Praxis des Schulalltags auf personeller und struktureller Ebene nicht immer gewährleistet ist (Kap. 3) und immer wieder neu angestrebt werden muss. Hierbei ist in besonderer Weise zu bedenken, was es gerade innerhalb einer Schule, also gegenüber Heranwachsenden – Kindern und Jugendlichen – bedeutet (Kap. 6), im Rahmen des Bildungsauftrags die Menschenwürde umfassend zu achten. Die auf der Menschenrechtskonvention aufbauende „UN-Kinderrechtskonvention formuliert eine anwaltschaftliche Grundeinstellung, nach der es ein lebensaltersspezifisches Recht auf Wohlergehen gibt – ein Wohlergehen, das sich neben leiblicher und seelischer Unversehrtheit auch in dem Zugang zu Entwicklungschancen ausdrückt,“ resümiert Ralf Koerrenz (2019). Zum anderen geht es nicht nur um die Gewährleistung der Menschenwürde, sondern auch um die Bildung der Kinder und Jugendlichen im Sinne von Menschenwürde. Das Letztere ist ohne das Erste nicht denkbar. Die Wertebildung geschieht dabei innerhalb der Schulen in einer Zeit und Welt, die von teils globalen Strömungen und Tendenzen geprägt ist, die sich als besondere Herausforderungen für die Erziehung zur Menschenwürde darstellen, weil sie diese zu untergraben drohen. Erschwert wird die diesbezügliche schulische Wertebildung durch die Globalität und Abstraktheit dieser Bedrohungen (Kap. 2). So stellt sich immer wieder die Frage nach den Möglichkeiten des Einzelnen in einer global vernetzten und undurchsichtig interdependenten Welt. Auch die Zukunftsbezogenheit vieler notwendiger Entscheidungen (z. B. im Bereich des Klimaschutzes – Auto: groß oder klein, oder lieber doch ÖPNV) fordert ein Abstrahieren-Können vom Hier und Jetzt. Das stellt die heutige Generation und insbesondere die Schulen vor ethische Herausforderungen, wie sie zuvor in der Geschichte noch kaum gegeben waren. Damit stehen die Schulen vor dem doppelten Auftrag, den Schüler\*innen zukunftsfähige fachliche und überfachliche

Kompetenzen zu vermitteln, ihnen aber auch eine solide Werteorientierung im Sinne der Menschenwürde mit auf den Weg zu geben.

Eine Haltung, die die Menschenwürde achtet, kann nicht länger nur reaktiv sein. Dafür sind die Herausforderungen auf den verschiedensten Feldern (Kap. 2) zu dramatisch. Heute kommt es darauf an, Menschenwürde als einen initiativen und proaktiven Ansatz zu vertreten und entsprechende Konzepte auch in den Schulen anzubahnen. Wie vielfältig die Herausforderungen sind und wie sehr die Schulen dabei zum Teil auch mit sich selbst beschäftigt sind bzw. sich selbst sogar im Wege stehen, wird sich im Folgenden (Kap. 3) zeigen. Werfen wir aber zunächst einen Blick auf die eher globalen Herausforderungen, vor denen unsere Welt zurzeit steht.

## 2 Wertebildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und globaler Tendenzen

Gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen tangieren in besonderer Weise auch die Schule und weisen ihr im Hinblick auf die Erziehung und Persönlichkeitsbildung im Sinne der Menschenwürde und im Hinblick auf die Zukunftsbedeutung und Zukunftsorientiertheit der Gesellschaft eine zentrale Rolle zu.

Es sind teils dramatische Entwicklungen und Tendenzen in unserer Zeit, die für die Schulen im Hinblick auf Wertebildung große Herausforderungen darstellen. Einige dieser beobachtbaren Entwicklungen werden hier kurz beschrieben. Es wird dabei ein erster Blick auf die Schule und ihre Bedeutung für die Wertebildung geworfen.

### 2.1 Populismus

In der heutigen Gesellschaft – ein weltweites Phänomen – greift ein zunehmender (insbesondere rechtsorientierter) Populismus um sich. Er ist teilweise bis in die höchsten Kreise salonfähig geworden. Der Populismus kann als das Bemühen um Manipulation möglichst großer Kreise der Bevölkerung verstanden werden. Seine Wirksamkeit verdankt er insbesondere auch den sozialen Medien. Mit populärer Rhetorik werden bestimmte Themen aufgegriffen, emotional aufgeladen, um vorhandene Stimmungen auszunutzen oder Stimmungen hervorzurufen. Dabei werden politische Zwecke so verfolgt, dass sie die eigene Position stärken, den Machterhalt oder Machtgewinn unterstützen. Was auf der Strecke bleibt, ist nicht nur die Wahrheit bzw. das ergebnisoffene Bemühen um sie, sondern schon im Vorfeld der faire Diskurs. Fakten werden ignoriert, geleugnet oder als erfunden dargestellt. Der Populismus hat den Verlust einer Kultur des Zuhörens und des Aushandelns von politischen und gesellschaftlichen Kompromissen zur Folge. Er trägt zur Spaltung der Gesellschaft in zunehmend unversöhnliche Lager bei. Populismus kann von links und von rechts als machtpolitisches Instrument genutzt werden. Derzeit sind es überwiegend rechtsorientierte bzw. rechtsradikale Strömungen, die sich in besorgniserregender Weise populistischer Methoden bedienen. Für die Schule und ihr Bildungsbemühen ist der Populismus in der Tat eine große Herausforderung. Ziel sollte sein, die Selbstständigkeit und Mündigkeit der Schüler\*innen, eine gründliche selbstständige Urteilsfähigkeit und damit Unabhängigkeit zu generieren.

---

## 2.2 Die Polarisierung der Gesellschaft und damit verbundene antidemokratische Tendenzen

Der Populismus trägt ohne Zweifel zur Spaltung von Gesellschaften in ideologischer Hinsicht (rechts und links) bei. Allerdings gibt es eine Reihe von weiteren Spaltungslinien. So ist seit Jahren – global und national – ein Auseinanderdriften von Unten und Oben, von Arm und Reich zu beobachten bei einer gleichzeitigen Erosion der für die Kohärenz und die Stabilität einer Gesellschaft so wichtigen Mitte (vgl. Butterwege <sup>2</sup>2020). Dem sagenhaften und sich jedem Vorstellungsvermögen entziehenden Reichtum einiger weniger und dem großen Reichtum der oberen Mittelschicht steht die immer größer werdende Gruppe derer, die irreversibel in Armut versinken, gegenüber. Arm geboren zu werden, wird immer mehr – trotz aller Beteuerungen der Chancengleichheit – zu einem bereits mit der Geburt festgelegten Schicksal. Damit wird die moderne Gesellschaft auf eine neue Weise wieder von quasi standesgesellschaftlichen (mittelalterlichen) Verhältnissen geprägt, die eigentlich als überwunden galten. Natürlich wird auch dieser Sachverhalt – teilweise populistisch verkürzt – durch spezielle Sichtweisen auf die Gesellschaft zu legitimieren versucht (Arbeit muss sich lohnen, alle haben die gleichen grundlegenden Chancen etc.). Die Herausforderung für Schule und Bildung, so sie denn an den grundlegenden Werten der Menschenwürde orientiert sein will, besteht auch in dieser Hinsicht darin, in umfassender Weise Chancengerechtigkeit herzustellen, Benachteiligte kompensatorisch zu fördern und die grundlegenden Werte unserer Gesellschaft erlebbar und positiv konnotiert zu machen.

## 2.3 Die Bildungsungerechtigkeit

Damit sind wir bei der chronischen Bildungsungerechtigkeit – und damit endgültig bei der Arbeit der Schulen – angekommen. Chronisch ist die Bildungsungerechtigkeit insofern, als nun schon seit über 20 Jahren – seit der ersten PISA-Erhebung – insbesondere den deutschen Schulen eine erhebliche Schwäche bei der Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit – ein entscheidender Aspekt der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – attestiert wird. Natürlich ist diese fehlende Bildungsgerechtigkeit zu weiten Teilen nicht der einzelnen Schule anzulasten, sondern häufig politisch verursacht (durch entsprechende Schulstrukturen [Gliedrigkeit des Schulsystems, fehlender Ganztage], durch Unterfinanzierung und durch Mängel in der Professionalität [keine Multiprofessionalität an Schulen, d. h. fehlende Fachkompetenz; Ausbildungsdefizite etc.]). Dennoch ist es die Aufgabe jeder einzelnen Schule, im Rahmen ihrer Möglichkeiten der Bildungsungerechtigkeit nach Kräften entgegenzuwirken.

## 2.4 Unbefriedigende Integration und Inklusion

Auch Integration und Inklusion – nach den obigen Ausführungen keine Überraschung – entsprechen in Deutschland nicht den immer wieder bekundeten politischen Absichten. Die Schwächen bei der Integration zementieren die soziale Ungleichheit und leisten der Entstehung von Parallelgesellschaften Vorschub, müssen aber politisch-gesellschaftlich perspektivisch als destabilisierend und zunehmend teuer angesehen werden. Von der mangelnden Integration sind im Raum der Schule Kinder aus sozial schwachen Milieus betroffen. Völlig unbefriedigend läuft die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und auch von Kindern von Geflüchteten.

Auch die Inklusion von Menschen mit Behinderung gelingt in Deutschland nicht wirklich. Zwar sind Versuche, die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen umzusetzen, seit Jahren zu beobachten, doch tut sich Deutschland im Rahmen der traditionell und vor allem im Hintergrund immer noch präsenten Dreigliedrigkeit des Schulsystems schwer, die Inklusion schlüssig und einheitlich umzusetzen. Vielfach bleibt die Aufgabe der Inklusion am guten Willen und der Vor-Ort-Kompetenz der Einzelschule hängen.

Dennoch können sich Schulen offen für Integration und Inklusion zeigen und damit auch im Hinblick auf diese gesellschaftlich und menschenrechtlich relevanten Fragen einen Lernraum schaffen, in dem Begegnung und Miteinander glaubhaft und spürbar praktiziert und Berührungspunkte abgebaut werden.

## 2.5 Die Digitalisierung, die Frage ihrer Gestaltung und der Umgang mit ihren Auswirkungen

Eine weitere Herausforderung stellt die nicht mehr wegzudenkende Digitalisierung dar, die mit unglaublicher Dynamik sich weiterentwickelt und die Realität der Menschen verändert. Die Digitalisierung hat längst in den Schulen Einzug gehalten (wenn auch für viele nicht schnell und umfassend genug) und wird massiv weiter ausgebaut. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die Schulen im Hinblick auf die technische Ausstattung und bei der Entwicklung und Vermittlung von Kompetenzen der Wirtschaft, Industrie und den Freizeitwendungen hinterherhinken werden (die Geschwindigkeit schulischer Reformen könne nicht mit der Geschwindigkeit der Digitalisierung standhalten. [Eickelmann/Drossel 2019, S. 447]). Natürlich schafft die Digitalisierung (Big Data, KI, VR) ungeahnte Möglichkeiten, erweitert und beschleunigt das Spektrum unseres Handelns und bietet viele Chancen, insbesondere, wenn man gelernt hat, die Instrumente der digitalen Welt souverän zu nutzen. Aber sie ist auch mit ganz besonderen ethischen Herausforderungen verbunden:

- 
- **Diffuse Informationsvielfalt und Unübersichtlichkeit.** Alle Menschen, die über digitale Medien verfügen, sehen sich einer unglaublichen und bisher nicht gekannten Informationsfülle und der Konfrontation mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsempfehlungen gegenüber. Diese Vielfalt und Unübersichtlichkeit und die Dynamik der Entwicklung können als Stressor empfunden werden oder auch Resignation, das Gefühl der Hilflosigkeit und Angst auslösen. Damit Jugendliche von ihrem Selbstentfaltungsrecht (und damit von ihrem Grundrecht der Freiheit) Gebrauch machen können, ist es wichtig, dass sie mit den Möglichkeiten der Digitalisierung vertraut gemacht werden und Strategien vermittelt bekommen, sich in einer diffus erscheinenden und von Algorithmen gesteuerten Informationswelt sicher zu bewegen.
  - **Zugangsbarrieren.** Auf der anderen Seite gibt es viele Menschen, die nicht über die gleichen Zugangsmöglichkeiten in die digitale Welt verfügen. Das schafft Ungleichheit und entspricht nicht dem Gerechtigkeits- und Chancengleichheitsgebot. Die Schule kann zwar eine materiale Gleichheit außerhalb der Schule nicht herstellen, sie kann aber dafür sorgen, dass in der Schule hinsichtlich der technischen Ausstattung die gleiche Zugänglichkeit für alle (auf einem hohen Niveau) und das Erlernen des Umgangs mit den entsprechenden Medien auf gleiche Weise ermöglicht werden.
  - **Beschleunigung.** Die Dynamik und Geschwindigkeit der digitalen Entwicklung fordern nicht nur eine gute Antizipation von Entwicklungen, sondern auch auf Seiten der Schüler\*innen eine Offenheit und Bereitschaft, lebenslang zu lernen. Es ist auch hier an den Schulen, nicht nur Ängste abzubauen, sondern entsprechende Grundhaltungen – flankiert durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit – aufzubauen.
  - **Anonymisierung.** Begleiterscheinung der Digitalisierung können Anonymisierung und Vereinsamung sein. Man droht in der namenlosen Masse einer anonymen digitalen Welt unterzugehen. Auf gewisse Weise treibt die Digitalisierung die Massengesellschaft auf die Spitze. Selbstwert – und immer auch der Respekt vor dem mit dem Begriff der Würde ausgestatteten Wert des anderen – und eine nach Bedarf individuell austarierte Balance zwischen der realen sozialen Welt (mit Beziehungs-, Partnerschafts- und Freundschaftserfahrungen) und den ‚sozialen‘ Medien muss im Interesse der Jugendlichen in der Schule vermittelt werden. Und dass in den sozialen Medien, die – trotz ihrer rund-um-die-Uhr-Verfügbarkeit und ihres Echtzeitanpruchs – Beziehungen zum Teil anonymisieren oder irgendwie in die Ferne rücken (bei gleichzeitigen gruppendynamischen Prozessen), auch menschenverachtende Prozesse wie

Cybermobbing ablaufen, ist aus ethischer Sicht und im Interesse aller Jugendlichen eine Herausforderung für die Schulen.

- **Verlust von Persönlichkeitsrechten.** Als Einzelner wird man in der digitalen Welt in jeder Hinsicht vermessen. Dem anonymen Netz bleibt keine Neigung, kein Interesse einer Person verborgen. Das öffnet der Manipulation von Menschen Tür und Tor. Diese Manipulation zielt – keineswegs harmlos – bestenfalls auf das Kaufverhalten von Menschen (Degradierung des Menschen zum Konsumenten), schlimmstenfalls auf die Beeinflussung ihrer Meinung und die Steuerung ihres gesellschaftlichen und politischen Verhaltens. Diese Prozesse sind zwar durch die Schulen nicht wirklich heilbar, fordern aber eine intensive Aufklärung und die Vermittlung von Kompetenzen, um die eigene Autonomie zu wahren.

Um die Digitalisierung im Zuge der eigenen Selbstentfaltung (ein zentraler Aspekt des Grundwertes der Freiheit) nutzen zu können (was Sich-schützen-können, aber vor allem auch Kreativ-sein-können umfasst), bedarf es – wie wir an einigen Beispielen gesehen haben – nicht nur der Vermittlung von Werten, sondern im Sinne dieser Werte auch des Aufbaus zahlreicher Kompetenzen, deren Erlernung in der Schule im wohlverstandenen Interesse der Kinder und Jugendlichen auf der Agenda stehen sollte.

## 2.6 Umweltzerstörung und Klimawandel

Gegenwärtige Tendenzen im Umgang mit unserer Umwelt, ihrer Ausbeutung, beim Verbrauch von Rohstoffen und dem Ausstoß von Schadstoffen haben dazu geführt, dass es fraglich ist, ob gegenwärtige und insbesondere zukünftige Generationen – überall auf der Welt – noch ein ‚gutes Leben‘ (Bormann 2019, S. 459) führen können. Ein Scheitern hat – wie heute allgemein bekannt – weitreichende Folgen. Umweltkatastrophen, Nahrungsmittelknappheit, das Ansteigen des Meeresspiegels, Zunahme des Hungers auf der Welt und durch diese Phänomene ausgelöste Migrationsbewegungen oder kriegerische Auseinandersetzungen sind das jetzt schon sich abzeichnende Szenario. Jenseits (aber auch in Anerkennung) der Proteste von Jugendlichen (z. B. Fridays for Future) ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Aufgabe der Schule. Nur eine intakte Umwelt ist dauerhaft – und vor allem weltweit gedacht! – die Grundlage für einen menschenwürdigen Wohlstand für alle und für den Erhalt des Friedens. Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt auf ethische Einsicht (Umweltethik) und eine ethische Grundhaltung im Sinne der Menschenwürde für alle (wobei hier auch zukünftige Generationen mitgedacht werden müssen). Wie bei anderen Herausforderungen muss die ethische Einsicht und die Vermittlung von einer Grundhaltung der Verantwortung verbunden sein mit dem Erlernen spezifischer Kompetenzen. So sollen Ler-

nende in die Lage versetzt werden, „komplexe Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung kritisch zu reflektieren und zu verstehen. Lernende sollen die Fähigkeit erwerben, gemeinsam mit anderen strategische Entscheidungen zu treffen, die dazu beitragen, eine nachhaltige Entwicklung zu gestalten, damit heutige und künftige Generationen ein gutes Leben führen können. Dazu bedürfen Lernende nicht nur eines tiefen fachlichen Wissens, sondern ebenso die Fähigkeit zum vernetzten, interdisziplinären Denken.“ (Bormann 2019 S. 466)

## 2.7 Die Bedrohung von Frieden und Sicherheit

Im Hinblick auf die Zunahme militärischer Gewalt und um sich greifenden Militarisierung zahlreicher, vor allem autokratisch regierter Länder und der weltweit ansteigenden Rüstungsausgaben ist es wichtig, nicht nur eine grundlegende menschenrechtliche Einstellung aufzubauen, sondern auch friedenspädagogische Aspekte in der Schule nicht nur zu thematisieren, sondern – etwa über in der Schule angewandte Konfliktlösungsstrategien – erfahrbar zu machen.

## 2.8 Die Missachtung des Tierwohls

Tierrechte zu beachten, lässt sich anthropozentrisch (Tiere sind wichtig für den Menschen) oder pathozentrisch (über ihre Fähigkeit, Leiden zu empfinden) begründen. Aber zunehmend wird heute gesehen – und über Tierschutzbestimmungen wird dem auch ein Stück weit Rechnung getragen –, dass Tieren auch eigene Rechte zukommen. Sie sind ein Teil unserer Mitwelt. Es ist hier nicht der Ort, eine Tierethik zu entwerfen, aber für den schulischen Kontext ist es wichtig, dass auch bei Jugendlichen in der Schule eine Reflexion über den Stellenwert und Eigenwert von Tieren angestoßen wird und eine achtsame Haltung, die auf das Tierwohl zielt, angebahnt wird.

Allerdings sind die Kinder und Jugendlichen und die Schulen für die beschriebenen Problematiken nicht ursächlich. Alle genannten Punkte sind zutiefst politische Gestaltungsaufgaben. Dennoch sind Lösungen ohne eine entsprechende auch ethische Bildung im Rahmen der Schule dauerhaft und zukunftswirksam nicht denkbar.

In der Praxis bedeutet das, dass der schulischen Wertebildung im Interesse einer auch zukünftig für alle lebenswerten Welt größte Sorgfalt gewidmet werden muss. Die Schulen müssen die Wertebildung nicht nur auf ihre Agenda setzen, sondern ihr schnellstmöglich sehr viel Sorgfalt widmen.

## 3 Defizite der Schulen im Hinblick auf Werte und die Wertebildung

Es sind nicht nur Tendenzen der Gegenwart, die ein neues Nachdenken über die schulische Wertebildung notwendig machen. Schon immer sind Schulen Orte, eines teilweise indifferenten Lernens im Hinblick auf Werte. Das bedeutet, dass an Schulen in der täglichen Praxis – freilich in der Regel ungewollt, und meist wohl unbemerkt – im Hinblick auf Werte negatives Lernen z. T. in beträchtlichem Umfang stattfindet. Damit entspricht die tägliche Praxis in einem ernst zu nehmenden Umfang nicht den erklärten Absichten und Zielvorstellungen, wie sie vielleicht in den Leitbildern der Schule formuliert sind. Es ist auch davon auszugehen, dass negatives Lernen trotz aller Bemühungen nicht gänzlich unterbunden werden kann. Aber es kann minimiert werden. Und diese Minimierungsaufgabe ist und bleibt eine permanente Aufgabe jeder Schule.

Doch werfen wir zunächst einen Blick auf das, was wir mit negativem Lernen bezeichnen, versuchen wir zu erklären, wie es – selbst ungewollt – immer wieder stattfindet, worauf es zurückzuführen ist und wie es in seinen Wirkungen zu beurteilen ist. Negatives Lernen ist – neben allen anderen Begründungen – einer der wichtigsten Gründe, warum sich Schulen mit der Frage der Werteerziehung und Wertevermittlung dauerhaft und immer wieder neu beschäftigen sollten.

Wenn positives Lernen an der Menschenwürde orientiert ist, lässt sich das – was wir später noch ausführlicher tun werden – an elementaren Rechten konkretisieren. Aus der Menschenwürde ergeben sich Werte wie Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit und Selbstbestimmung. Wertschätzung in den Interaktionen auf den verschiedenen Ebenen einer Schule ist – wenn sie echt ist – immer an diesen Werten orientiert. Wie oben angedeutet, werden diese grundlegenden Werte in der Schule aus unterschiedlichen Gründen nicht immer berücksichtigt. Zum einen gibt es dafür Ursachen, die unmittelbar mit der traditionellen und weitestgehend akzeptierten Konzeption von Schule zusammenhängen. Zum anderen liegt es an der Komplexität und Unkontrollierbarkeit zahlreicher schulischer Prozesse.

### 3.1 Schulstrukturelle Ursachen negativen Lernens

Beginnen wir mit den schulstrukturellen Ursachen, die durchaus vielfältig sind.

- **Fremdbestimmung.** Nicht zuletzt wegen der Schulpflicht sind Schulen durch ein hohes Maß an Fremdbestimmung geprägt. Von Schüler\*innen werden

vielfältige und hohe Anpassungsleistungen erwartet. Die Selbstbestimmung – wenn auch häufig als Ziel ausgegeben – nimmt dagegen einen vergleichsweise kleinen Raum ein, auch wenn man optimistisch davon ausgehen kann, dass sie altersgemäß etwas zunimmt. Die Schulpflicht bedeutet, dass die schulischen Unterrichtszeiten (Unterrichtsbeginn, Unterrichtsende) eingehalten werden müssen. Insbesondere der schulische Vormittag ist durch die im Stundenplan (der sich an der vorgegebenen Stundentafel orientiert) vorgesehene Fächerabfolge bestimmt. Die Lerninhalte sind im verpflichtenden Bildungsplan festgelegt. Im Unterricht selbst ist der Regie der Fachlehrer\*innen und dem vorgesehenen Stundenverlauf sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht zu folgen. Die Lerngemeinschaft – teilweise bis zur Sitzordnung – ist meist vorgegeben. Das hohe Maß an Fremdbestimmung – bis hin zu Sanktionsmöglichkeiten – wurde früher (bis in die 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts) durch das besondere Gewaltverhältnis innerhalb der Schule legitimiert. Heute ist die Schule längst kein rechtsfreier Raum mehr, dennoch haben Lehrer\*innen gegenüber Schüler\*innen weitreichende Rechte. Die Einschränkung der Selbstbestimmung wird dadurch legitimiert, dass Schulen auch eine Erziehungs- und Disziplinierungsfunktion im wohlverstandenen Interesse der Kinder und Jugendlichen haben.

- **Kompetitives Denken.** Tief im Schulsystem (und natürlich auch in der Gesellschaft) verankert ist auch der kompetitive Ansatz. Schüler\*innen werden permanent beurteilt, geprüft und benotet. Auch im Unterrichtsgeschehen finden – teilweise subtil – Bewertungen statt, die die Schüler\*innen nicht unbedingt bloßstellen (auch das kommt leider noch viel zu häufig vor), sondern innerhalb einer Klasse oder im Vergleich zu einem\*r Mitschüler\*in einordnen. Heute ist es nur noch wenig zu beobachten, war aber bis vor einigen Jahren noch gängige Praxis, dass z. B. eine Klassenarbeit sortiert nach Noten und mit entsprechenden Kommentaren zurückgegeben wurde. Jedem\*r Schüler\*in und der ganzen Klasse war damit klar, wer leistungsmäßig im Vergleich zu anderen wo steht. Und dabei ging es nicht nur um das Leistungsvermögen („Du bist besser/schlechter als ...“), sondern wurde oft auch klassenöffentlich das Verhalten von Schüler\*innen beurteilt („Du warst fleißig/faul“ etc.). Die Schüler\*innen übernehmen und verinnerlichen auf dem Hintergrund der allgegenwärtigen Notenpraxis dieses kompetitive Denken, es prägt ihre Art, sich in der Gesellschaft zu bewegen. Und es prägt die Art des Mit- oder Gegeneinanders in der Gesellschaft. Latent gefördert durch die tiefe Verankerung des kompetitiven Denkens wird möglicherweise auch eine gewisse Rivalität (Konkurrenzdenken) zwischen Mitschüler\*innen und eine sich daraus ergebende Ellenbogenmentalität. Trotz aller begrüßenswerten Entwicklungen bleibt der kompetitive Ansatz des Gemessen- und Verglichenwerdens mit seinen zahlreichen teils problematischen und unwürdigen Begleiterscheinungen (tendenzielle Re-

duzierung der Persönlichkeit auf eine fachliche Kompetenz, Leistungsdruck, meritokratisches Prinzip) durch die schulische Notengebungspflicht bestehen. Für ‚auffällige‘ oder ‚schlechte‘ Schüler\*innen seien „in erheblichen Teilen des Bildungswesens während der Jahre ihres Aufwachsens systematisch keine Quellen von Anerkennung vorgesehen.“ (Prenzel, 2020, S. 101). Weiter spricht Prenzel von ‚leistungsbezogenen Diskriminierungsformen‘.

- **Unbefriedigende Integration.** Schulen – in der Regel auch entgegen aller erklärten politischen Absicht – wirken häufig wenig integrativ. Man kann ihre Wirkung auch als diskriminierend bezeichnen. Das trifft leider in vielfältiger Hinsicht zu.
  - Trotz der UN-Behindertenkonvention und aller Bemühungen, sie umzusetzen, ist das deutsche Schulsystem mit seiner Vielgliedrigkeit weit von wirklicher Inklusion entfernt.
  - Für Schüler\*innen mit Migrationshintergrund gibt es zu wenig kompensatorische Angebote. Der schleppende Ausbau der Ganztagschulen benachteiligt sie prinzipiell.
  - Ähnliches gilt für Schüler\*innen aus sozial schwachen Familien. Herkunftseffekte werden in den Schulen nicht ausreichend kompensiert.
- **Wenig schülergerechte Architektur und Schulgestaltung.** Die Gestaltung der Schulräume wirkt herkömmlich nicht gerade wertschätzend für die Schüler\*innen, die sich einen beträchtlichen Teil ihrer Lebenszeit in diesen Räumen aufhalten müssen. Noch immer sind Klassenzimmer an einer Tafel und dem Lehrerpult ausgerichtet, noch immer unterstützt die Architektur des Klassenzimmers vor allem die auf die Lehrkraft ausgerichtete Unterrichtsform. Die von den in Reihen sitzenden Schüler\*innen erwartete Haltung ist die der kognitiven Aufmerksamkeit. Diese Form von Schule entspricht nicht den natürlichen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen. Sich Wohlfühlen, sich bewegen können, die Schule auch als einen Lebensraum zu gestalten, war über Jahrzehnte nicht auf dem Schirm der schulischen Raumgestaltung. Auch die Ausstattung und Pflege der Räume – man denke an so manche Schultoilette – ist oft alles andere als vorbildlich und keinesfalls wertschätzend.

### 3.2 Lehrpersonenbezogene Ursachen negativen Lernens

Neben den sozusagen in der Struktur der Schulen verankerten Ursachen kann man negatives Lernen und weitere Defizite bei der Werteorientierung und Wertebildung ausmachen, die eher auf die Komplexität, den Stress im System oder auf an der Person der Lehrkräfte zu verankernde Ursachen zurückgehen.

Schulen reproduzieren nicht nur über ihre Struktur, sondern auch infolge ihrer