



Rheinland-Pfalz

PÄDAGOGISCHES
LANDESINSTITUT

WERTVOLLES LERNEN

Themenheft zu Werteerziehung in der Schule



In den PL-Informationen werden Ergebnisse veröffentlicht, die von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten unter Einbeziehung weiterer Experten erarbeitet und auf der Grundlage der aktuellen pädagogischen oder fachdidaktischen Diskussion für den Unterricht oder die Schulentwicklung aufbereitet wurden. Mit ihnen werden Anregungen gegeben, wie Schulen bildungspolitische Vorgaben und aktuelle Entwicklungen umsetzen können.

Die PL-Informationen erscheinen unregelmäßig. Unser Materialangebot finden Sie im Internet auf dem Landesbildungsserver unter folgender Adresse:

<http://pl.bildung-rp.de/publikationen>

Die vorliegende Veröffentlichung wird gegen eine Schutzgebühr von 6,00 Euro zzgl. Versandkosten abgegeben. Bestellungen richten Sie bitte an das Pädagogische Landesinstitut:
bestellung@pl.rlp.de

IMPRESSUM

Herausgeber:

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
Butenschönstr. 2
67346 Speyer
pl@pl.rlp.de

Redaktion:

Tilbert Müller, freier Mitarbeiter des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz
Claudia Nittl, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
Dr. Birgit Pikowsky, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Layout und Satz:

Harald Goebel, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Druck:

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Erscheinungstermin: Juni 2018

© Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2018

ISSN 2190-9148

Soweit die vorliegende Handreichung Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Sollten dennoch in einigen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz.

INHALT

	Vorwort	5
	Einführung: Werte zählen wieder! (Tilbert Müller)	7
	Grundwerte – theoretische Ansätze	
1	Eine Gesellschaft besinnt sich auf ihre Werte (Sabine Rohmann)	11
2	Werte in jugendlichen Lebenswelten (Peter Martin Thomas)	16
3	Werteerziehung in der Lehrerbildung (Dr. Ute Pres)	25
	Werteerziehung in der Schulpraxis	
4	Werte in der Grundschule – geht das überhaupt? (Christiane Müller und Lena Wolf)	34
5	„Ernstfall“ Demokratie – ein schulischer Ansatz gelebter Werteerziehung (Ralf Haug)	40
6	Lernen als Wert-Schöpfung am Raiffeisen-Campus (Bernhard Meffert)	44
7	Wertebildung in den MINT-Fächern mit Lernen durch Engagement (Franziska Nagy und Sandra Zentner)	49
8	WERTvolles Lernen: Welcome-Boxen und Zeitgeschenke für Menschen, die aus ihrer Heimat geflohen sind (Cordula Sorg und Dr. Simone Waldmann)	56
9	Werte in der Lehrerfortbildung	64
	Autorinnen und Autoren	70

VORWORT

Liebe Leserinnen und Leser,

wozu ein Heft über Werteerziehung in Schule und Lehrerbildung? Und warum gerade jetzt? Die Herausforderungen durch Globalisierung, Digitalisierung und demographischen Wandel und zunehmend individualisierte Lebensläufe nehmen seit Jahren, wenn nicht Jahrzehnten zu und wurden vielfach beschrieben.

Die gesellschaftlich dominierenden Werte haben sich in den letzten Jahrzehnten stets weiterentwickelt. Dies stellt uns vor die Frage: Wie soll der gesellschaftliche Zusammenhalt gestärkt werden bei einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Lebenslagen, Lebensstile und zugrundeliegenden Werte, Einstellungen und Orientierungen? Wie können gesellschaftliche Prozesse und Interaktionen gestaltet werden, um die verschiedenen Lebenswelten miteinander zu verbinden?

Ängste und Unsicherheiten entstehen leicht, wenn Instanzen wegfallen, die erklären, was gut und was schlecht – was erlaubt und was verboten ist und dieses Vakuum nicht gefüllt wird. Was liegt näher, als die Schule als einen zentralen Lebensort für Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen?

Die Kinder bringen ein grundlegendes Wertegerüst aus dem familiären Umfeld mit und sie lernen in der Schule darauf aufbauend, sich in der Gesellschaft zu bewegen. Sie lernen, sich der eigenen Werte als Grundlage für ihr Handeln bewusst zu werden und auch den Eigenschaften und Verhaltensweisen Wertschätzung entgegenzubringen, die in dem eigenen Wertespektrum weniger bedeutsam sind. Wichtig ist dabei ein Grundkonsens, der sich an den allgemein gültigen Menschenrechten und den rechtlichen Grundlagen einer Gesellschaft orientiert, damit nicht einer Beliebigkeit und Folgenlosigkeit von normativen Verstößen Vorschub geleistet wird.

In einer Schule, die nicht nur ein Lernort für kognitive Kompetenzen ist, sondern Kinder für eine demokratische Gesellschaft vorbereitet, sind Lehrerinnen und Lehrer wichtige professionelle Vorbilder, die in ihrem Unterricht wertebasiertes Handeln vorleben und ihr eigenes Handeln reflektieren. Sie machen unterrichtliche Angebote, vereinbaren Regeln und Normen der Schulgemeinschaft, gestalten eine Schulkultur, die durch Respekt, Toleranz, Partizipation und soziales Miteinander geprägt ist. Für diese anspruchsvollen und vielfältigen Aufgaben werden sie in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung unterstützt.

Auch diese Einrichtungen der Lehrerbildung sind geprägt von ihrer Werteorientierung als Grundlage für das eigene Handeln und die Angebote. In unserer Arbeit am Leitbild des Pädagogischen Landesinstituts wird uns immer wieder vor Augen geführt, wie wichtig es ist, wertorientiert zu arbeiten, Werte zu leben, zu reflektieren und auch uns fremde Werte anzuerkennen.

Diese Handreichung soll Ihnen Anregungen und Impulse für die Einbindung dieses wichtigen Themas in Unterricht und Schulleben bieten.

Wir möchten nicht einfach Materialien in die Schulen geben, sondern diese einbetten in konkretes Handeln, in Projekte, Fortbildungen und Beratungsprozesse, von denen wir einige im letzten Abschnitt dieses Heftes kurz dargestellt und mit Hinweisen zu Ansprechpersonen versehen haben.

Wir hoffen, Sie erleben die Arbeit damit genauso bereichernd wie wir und freuen uns auf Ihre Rückmeldungen, Anregungen und Kritik, vor allem auf viele konkrete Beispiele und Weiterentwicklungen.



Dr. Birgit Pikowsky
Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

EINFÜHRUNG: WERTE ZÄHLEN WIEDER!

Tilbert Müller

Der allgemeine Begriff „Werte“ begegnet uns zur Zeit nahezu täglich in immer neuen Kontexten – Werte gelten als Allheilmittel ...

... zur Stütze der Demokratie,

... für ein gelingendes Miteinander in Zeiten der Migration,

... für Nachhaltigkeit und Klimaschutz,

... für den Umgang miteinander in sozialen Netzwerken,

... gegen Fake News,

... für fairen Sport,

... für die Fortentwicklung wirtschaftlichen Handelns und, und, und.

In Zeiten zunehmender Heterogenität, in Krisen und Umbrüchen sollen Werte und Werteerziehung ins Lot bringen was Politik, Gesetze, Behörden, Institutionen, Wissenschaft, Wirtschaft und Technologie in unseren Augen ungeordnet lassen. Sie sollen Orientierung, Halt und Stärke geben.

Was aber sind die Grundwerte, denen wir diese Allheilkraft zuschreiben und die nur selten explizit benannt werden? Die Beiträge im ersten Teil dieses Heftes gehen dieser zentralen Frage nach und beleuchten sie aus ganz unterschiedlichen Perspektiven:

Sabine Rohmann benennt die Auswirkungen von politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen auf die europäische Bildungslandschaft. Im Blick auf die Werteerziehung hinterfragt sie schwerpunktmäßig die Aspekte Bildung für eine demokratische Kultur und für nachhaltige Entwicklung.

Peter Martin Thomas stellt uns „Werte in jugendlichen Lebenswelten“ vor. Anhand der neuesten Ergebnisse aus der SINUS-Studie 2017 nimmt er auch Bezug auf die digitale Welt und zeigt deskriptiv auf, wie soziale Wertschätzung auch Lebenswelten verbinden kann.

„Lehrerbildung muss dafür sorgen, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer für ein ausgeprägtes Problembewusstsein im Blick auf die Werteerziehung sensibilisiert werden und dass ihre Kompetenz zur Wertereflexion gestärkt wird“, schreibt **Dr. Ute Pres**. Anhand von Arbeitsweisen und Methoden zeigt sie auf, wie diese Ziele in der zweiten Phase der Lehrerbildung erreicht werden können.

Werteerziehung – ein Auftrag an die Pädagogik!?

Die Auseinandersetzung mit den Werten, die uns bestimmen oder bestimmen sollen, delegieren wir gerne an die Pädagogik, das weite Feld der Bildung und Erziehung, die Schulen und, insbesondere im Kontext der Lehrerbildung, an die Universitäten und Hochschulen. Aber ist die Pädagogik, sind die Schulen dafür überhaupt die richtigen Ansprechpartner? Die Legitimation ergibt sich klar aus dem Auftrag der Schule in §1 des rheinland-pfälzischen Schulgesetzes und diesen Auftrag der Werteerziehung haben die Schulen längst übernommen. Aber der Begriff Werteerziehung erscheint auch hier nicht explizit. Man muss zwischen den Zeilen lesen. Im Orientierungsrahmen Schulqualität (ORS 2017) finden sich Begriffe, die ich als anzustrebende Haltungen und Tugenden im Hinblick auf die Ausprägung von Wertvorstellungen bezeichnen würde: Verantwortungsbewusstsein, Mitwirkung und Teilhabe, Eigeninitiative, Selbstreflexion, Vertrauen, Teamfähigkeit, Toleranz. Konkreter wird der Auftrag im Blick auf den Umgang mit Vielfalt in der Schule: „*wird mit dem Ziel einer vertrauensvollen Schulkultur ein innerschulischer Wertediskurs geführt*“ (ORS 2017, S. 17) und bei der Teilhabe an der Gestaltung der Schule „*werden verbindliche Absprachen im Hinblick auf demokratiepädagogische Zielsetzungen getroffen*.“ (ORS 2017, S. 18)

Wie geht das nun, Kindern und Jugendlichen in der Schule Werteorientierung zu bieten, Haltungen anzulegen und so Verhaltenssicherheit zu ermöglichen?

Im Praxisteil unseres Heftes haben wir einige Wege dahin exemplarisch aufgezeigt:

Christiane Müller und **Lena Wolf** von der Grundschule Pfingstweide Ludwigshafen beantworten in ihrem Beitrag die Frage: „Werte in der Grundschule – geht das überhaupt?“ Dazu zeigen sie an fächerverbindenden Praxisbeispielen auf, welchen Beitrag Schule, hier Primarstufe, leisten kann, um bereits frühzeitig moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln und anzuwenden.

Ralf Haug beschreibt in seinem Beitrag „Ernstfall Demokratie – ein schulischer Ansatz gelebter Werteerziehung“, wie seine Integrierte Gesamtschule in Landau/Pfalz in der Dimension „Schulkultur/Schulleben“ mit Ritualen und Strukturen Schülerinnen und Schüler zu gelingendem Wertehandeln anleitet und begleitet.

Für **Bernhard Meffert** am Raiffeisen-Campus, einem privaten Ganztags-Gymnasium in Dernbach, ist „Lernen als Wert-Schöpfung“ essenziell. Die Werte und der genossenschaftliche Gedanke Raiffeisens sind Orientierungs- und Bezugsrahmen für eine innovative Lernkultur, die unter anderem mittels fächerverbindenden Lernateliers die Persönlichkeitsbildung ihrer Schülerinnen und Schüler fördert.

Franziska Nagy und **Sandra Zentner** von der Stiftung Lernen durch Engagement berichten in ihrem Beitrag „Service-Learning in den MINT-Fächern“, wie Schulen naturwissenschaftlich-technische Fachinhalte mit einem gesellschaftlichen Engagement der Schülerinnen und Schüler verknüpfen. In der Reflexion und im konkreten Handeln entwickeln diese ihre Wertvorstellungen weiter.

Cordula Sorg und **Dr. Simone Waldmann** von der Berufsbildenden Schule Bad Dürkheim zeigen mit ihrem Projekt „Welcome-Boxen und Zeitgeschenke für Menschen, die aus ihrer Heimat geflohen sind“ auf, wie schulisches Lernen und gesellschaftliches Engagement verknüpft werden können und wie Schülerinnen und Schüler dadurch Werte finden, sie leben und daran wachsen.

Wertekanon oder Wertepluralität

Ist es möglich, dass alle Schulen eines Bundeslandes, ja gar der ganzen Bundesrepublik einen einheitlichen Wertekanon vermitteln? Ist es möglich, durch einen Wertediskurs auf verschiedensten Ebenen einen solchen Wertekonsens herbeizuführen, von dem sich viele Lösungen und Klärung erhoffen? Ist dies möglich in einer offenen und sich immer weiter öffnenden Gesellschaft, deren Lebensformen immer vielfältiger werden und die gerade im Bildungsbereich nachdrücklich auf Individualisierung setzt? Sind Werte unveränderliche Konstanten oder doch eher Variablen in einer sich immer schneller verändernden Welt?

Ein verbindlicher, allgemein gültiger Wertekanon wird sich wohl kaum verwirklichen lassen, denn Wertebildung ist nicht zu verordnen, Werteerfahrungen müssen erlebbar, erfahrbar, nachvollziehbar und dadurch akzeptierbar sein. Dennoch wird die Einzelschule nicht umhin kommen, einen Meinungsbildungsprozess anzustoßen, um zu klären, welche Werte sie in ihrem Leitbild fest- und fortschreiben möchte. Das Redaktionsteam setzt bei dieser Veröffentlichung auf Wertepluralität und überlässt den Autorinnen und Autoren die Auswahl der Wertvorstellungen in ihren Beiträgen. Alle stellen ihre Ausführungen ganz bewusst in einen Begründungszusammenhang, der neben dem breiten beruflichen Erfahrungshintergrund teilweise auch auf persönliche „Wertungen“ zurückgreift. Denn Werte sind stets auch biographisch und eingebunden in unsere persönliche Welt, sie sind Teil unserer Lebenszusammenhänge, unserer Lebenserfahrung, die in frühester Kindheit beginnt.

Werte in der Schule

Kinder kommen aufgrund ihrer neurophysiologischen Veranlagung und sozio-psychologischen Frühentwicklung bereits mit einem festen Wertegerüst in die Schule. Als Ort der Wertevermittlung verstärkt und korrigiert die Schule die Ausprägung bestimmter Werte. Also ist es die Aufgabe aller Fächer, wertebildendes Lernen in den Unterricht zu integrieren. Hierfür bietet sich z. B. ein offener Projektansatz an, der Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnet, Haltungen und Tugenden erfahrbar zu machen, sie als hilfreich und nützlich erleben zu lassen, um sie dann annehmen zu können. Denn wenn man wirklich versteht, was wichtig ist, dann handelt man auch danach.

Für die Rolle der Lehrkraft ist es zum einen unabdingbar, dass sie selbst für den Begriff Wertebildung sensibilisiert ist, ihr eigenes Rollenverständnis gefunden hat, dieses mit den Anforderungen von Gesellschaft, Eltern und Schülerinnen und Schülern abgleichen und hinterfragen kann und so die jeweilige Interaktion im schulischen Alltag reflektieren kann. Sie sollte zum anderen auch über die Ressourcen verfügen, wertebildendes Lernen in ihren Unterricht zu integrieren.

Werteerziehung in der Schule braucht aber auch einen curricularen und didaktischen Rahmen, der Orientierung und Halt bietet und nicht nur punktuell auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen reagiert. Die großen internationalen Institutionen wie EU, UNESCO und OECD haben sich seit einigen Jahren bereits damit auseinandergesetzt. Ihre Dokumente und Instrumente könnten als Basis dienen für eine nationale Annäherung an dieses Themenfeld.

Am 11. Mai 2017 lief im Deutschlandfunk eine Diskussion zum Thema „Welche Werte sind heute noch gültig?“ Die Gesprächsrunde einigte sich abschließend auf drei Voraussetzungen, die wesentlich sind, um werteorientiert zu leben:

- empathisch sein,
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel haben und
- Reaktionen auf die jeweils eigene Weltsicht zulassen.

Das wäre ein Einstieg in einen, vielleicht in Ihren, schulischen Ansatz zur Werteerziehung. Lassen Sie sich ansprechen von den Beiträgen und Beispielen in diesem Heft und lassen Sie sich darauf ein, ob im Fachunterricht, ob fächerverbindend oder projektorientiert. Es wird Sie und Ihre Schülerinnen und Schüler weiterbringen, es wird Ihren Unterricht und Ihren beruflichen Alltag bereichern.

Literatur:

Ministerium für Bildung (Hg.): Orientierungsrahmen Schulqualität. 5. überarbeitete Auflage, Februar 2017.

GRUNDWERTE – THEORETISCHE ANSÄTZE

1 EINE GESELLSCHAFT BESINNT SICH AUF IHRE WERTE

Europäische Bildungsansätze für eine demokratische Kultur und nachhaltige Entwicklung

Sabine Rohmann

1.1 Einführung

Frei nach Seneca, der die Notwendigkeit verstanden hat, Veränderungen und Wandel zu akzeptieren und sich nicht in einem aussichtslosen Kampf gegen ihn zu wehren, bietet uns der 42. Bericht des Club of Rome „Der Seneca-Effekt“ von Ugo Bardi (2017) eine wichtige Grundlage zur Auseinandersetzung mit dem Wandel unserer Gesellschaften und den Herausforderungen, denen sich die Bildung gegenüber sieht.

Wir sind mit dem massiven und sehr schnelllebigen Wandel auf allen Ebenen des gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und technologischen Lebens konfrontiert. Die Versuchung, sich zurückzuziehen, die Welt von gestern wieder herbeizurufen oder gar sich gegen die Gesellschaft zu stellen, Gemeinschaften, seien sie religiös, ethnisch oder politisch definiert, gegeneinander auszugrenzen und seinen Platz in gewaltvollen Strukturen zu suchen, ist größer geworden – europa- und weltweit. Diese facettenreiche und komplexe Entwicklung stellt uns vor große Herausforderungen, denen sich auch die Bildung nicht entziehen kann.

Es bedeutet auch, dass wir den Wandel nicht nur annehmen müssen, sondern auch die Chance haben, ihn konstruktiv gestalten zu können. Damit uns dies gelingt, sollten wir uns Fragen stellen, die uns gemeinsam auf den Weg zu Lösungen leiten können.

Nachfolgend wird der Versuch unternommen, einige Fragen zu formulieren und diese mit Erläuterungen, Anregungen, Vorstellungen und durchaus auch Wünschen sowie weiterführenden Fragen zu untermauern, die uns gemeinsam helfen, robuste und zukunftsfähige Antworten zu finden. Natürlich können sie nicht erschöpfend sein, diesen Anspruch haben sie nicht, sondern sie sollen der Auseinandersetzung, dem Austausch und der Sensibilisierung für die Neuorientierung dienen. Denn wenn wir auf die politische und gesellschaftliche Landschaft der Welt schauen, dann braucht diese eine neue Balance!

1.2 Fragen

Warum sprechen wir gerade jetzt wieder über Werte?

Eine offene und pluralistische Gesellschaft erfordert starke, selbstständige und verantwortungsbereite Menschen, die auf dem Fundament unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung ihr privates, gesellschaftliches und professionelles Leben gestalten. Es gibt Menschen, denen dies gelingt und andere, die ängstlich und unsicher werden.

Ängste und Unsicherheiten werden bei Menschen hervorgerufen, wenn

- Instanzen wegfallen, die erklären, was gut und was schlecht ist, was ich tun darf und was nicht,
- heterogene Lebensformen möglich, aber nicht immer für alle verständlich sind,
- die Komplexität der Welt nicht mehr durchschaubar ist und somit auch schwer erklärbar,
- das Gefühl aufkommt, zurückgelassen worden zu sein und die eigene Identität nicht mehr stimmig ist,
- Veränderungen von außen als Bedrohungen für die subjektive Lebenswelt wahrgenommen werden.

Die Menschen heute sind gezwungen, sich permanent mit neuen Situationen auf der gesellschaftlichen wie auch auf der beruflichen Ebene auseinanderzusetzen – und dies in immer kürzeren Abständen. Das macht rast- und ruhelos und erzeugt Stress. Es bleibt immer weniger Zeit, sich mit dem Anderen zu beschäftigen, das Miteinander zu gestalten.

Die Menschen spüren dies, sind sich dessen immer mehr bewusst und deshalb sprechen wir gerade jetzt über unsere Werte. Eine Wertediskussion ist überfällig, bedeutet aber auch eine große Herausforderung – für uns alle!

Welchen Herausforderungen stehen wir gegenüber?

Es sind deren viele. An dieser Stelle können wir nur einige, die die oben genannten Brüche am besten konkretisieren, beispielhaft illustrieren:

Soziale Ungerechtigkeit und sozialer Zusammenhalt

Die Schere zwischen arm und reich wird in allen (europäischen) Ländern zurzeit immer größer. Ein nicht zu unterschätzender Teil der Menschen fürchtet das Abrutschen in das Prekariat, viele junge Menschen sind arbeitslos, haben keinen schulischen Abschluss oder müssen einen langen Weg gehen, um eine Familie gründen und selbstständig leben zu können. Es ist eine Frage der **Solidarität**.

Wir sind auf dem Weg in multikulturelle Gesellschaften. Flüchtlinge und Migranten prägen immer mehr das Bild unserer Gesellschaften. Unterschiedliche Kulturen und Religionen treffen aufeinander und die Menschen müssen lernen, **miteinander** zu leben, ohne Ausgrenzung, Diffamierung oder Fremdenhass. Es ist eine Frage des **Respekts**, des **gegenseitigen Verstehens** und der **Offenheit**.

Geopolitische Entwicklungen

Neben den verschiedenen, zum Teil sehr gefährlichen Regionen mit kriegerischen Auseinandersetzungen, die zu Flucht und Verschiebungen der Grenzen führen oder diese festzurren, ohne Rücksicht auf kulturelle Begebenheiten der Bevölkerung, haben die klimatischen Veränderungen eine große

Auswirkung auf die Gesamtsituation und den Frieden in der Welt. Es ist eine Frage der **Verantwortung** und der **Solidarität**.

Technologische Revolution

Sie gehört zu den für unser Leben bedeutsamsten Veränderungen und hat Auswirkungen auf unser gesamtes Leben: die sozialen Medien, das Internet, das Gesundheitswesen, die Genetik, die Biologie. Sie verändert schnell und massiv die Arbeitswelt.

Die Schnittstelle Mensch-Maschine greift in Arbeitsabläufe und in Arbeitsplätze ein. Wo wird der Mensch noch benötigt und wo nicht mehr? Nehmen wir das Beispiel des 3D-Druckers. Er beeinflusst nicht nur die Produktion von Gegenständen des täglichen Lebens, er ist in der Lage, Organe zu „drucken“, d. h. er kann zum Guten gebraucht und zum Schlechten missbraucht werden. Es ist eine Frage der Bildung, der Qualifizierung und insbesondere des **ethischen Verhaltens**.

Radikalismus und Extremismus, die zu Terrorismus führen

Es beginnt mit Beschimpfungen, mit Mobbing, Hassreden und gewalttätigen Aktionen gegen Einzelne oder Gruppen und endet in dem sinnlosen Töten von Menschen. Von Menschen, die eine andere Lebensform leben, die eine andere Meinung vertreten oder die einer anderen ethnischen, religiösen oder kulturellen Gruppe angehören.

Die Ursachen sind zu komplex, als dass sie hier untersucht werden können, aber wir sollten uns die Frage stellen, ob junge Menschen, die keine Perspektiven haben, einen Platz in ihrer Gesellschaft zu finden, die sich nicht anerkannt, sondern allein gelassen fühlen, nicht empfänglich dafür sind, für eine scheinbar gute Sache zu kämpfen und nicht verstehen, dass sie instrumentalisiert werden. Es ist eine grundlegende Frage, wie wir mit unseren Mitmenschen **umgehen**, wie wir uns für sie einsetzen oder wie wir sie ausgrenzen.

Wie muss sich Bildung ausrichten?

Dieser massive Wandel und die damit einhergehenden Herausforderungen werden nicht vor der Bildung haltmachen. Die großen internationalen Institutionen haben seit den menschenverachtenden Anschlägen im Jahr 2015 reagiert und sich mit dem Thema Bildung und auch dem einer Werteerziehung auseinandergesetzt. Diese Arbeit führte zu einer Anzahl an Dokumenten und Instrumenten für den Bildungsbereich:

2015	Pariser Erklärung der Bildungsminister	Europäische Union
	Europäischer Referenzrahmen „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“	Europarat
	Bericht zur Rolle des interkulturellen Dialoges, der kulturellen Vielfalt und der Bildung zur Förderung der Grundwerte der EU	Europaparlament
2016	Erklärung von Incheon und Ziele für nachhaltige Entwicklung	UNESCO
	Globale Kompetenzen für eine inklusive Welt und PISA 2018	OECD

Es seien an dieser Stelle zwei für die Bildung wichtige Ansätze und Konzepte erwähnt.

1. Der europäische Referenzrahmen „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“

Bildung für eine demokratische Kultur heißt zu lernen, das Miteinanderleben zu gestalten. Wie gehe ich mit meinen Mitmenschen um? Wie lerne ich sie zu respektieren, auch in ihrer Andersartigkeit? Wie gehe ich mit dem Andersartigen um? Wie schaffe ich es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ein Miteinander zu bringen?

Wie bilde ich mir eine Meinung, kann sie vertreten und die Meinung der Anderen achten und wertschätzen? Wie erkenne ich die Grenzen der Meinungsfreiheit? Wo wird sie übergreifig und missachtend oder gar verletzend?

Dies alles sind Fragen, mit denen Lehrende und Lernende sich beschäftigen müssen. Sie betreffen den Unterricht eines jeden Faches ebenso wie die Schulkultur. Die Schule ist ein Lern- und Lebensort, an dem Kinder und junge Menschen lernen, demokratische Werte zu verstehen und sie zu leben; in anderen Worten: Das Ziel ist, eine demokratische Kultur zu vermitteln.

Der Europäische Referenzrahmen bietet den Schulen mit seinen 20 Kompetenzen, die die Akquisition einer demokratischen Kultur erlauben, und mit den zahlreichen Deskriptoren ein hilfreiches und unterstützendes Bezugssystem.



Abb. 1: Kompetenzen für eine demokratische Kultur, Europarat, Juni 2016

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Wertediskussion und Werteerziehung sind grundlegend für das aktive, demokratische Zusammenleben der Menschen, doch braucht es auch Handlungsstrategien im täglichen Leben, die ökologische, ökonomische und soziale Aspekte miteinander in Einklang bringen und einen mehr oder wenig direkten Einfluss auf Gesellschaft haben.

Für die Kinder und Jugendlichen bedeutet dies, dass sie lernen, Verantwortung für sich, für ihr Umfeld und für die Gesellschaft zu übernehmen. Es bedeutet auch, über die eigene, regionale und nationale Ebene hinaus zu denken. Sie lernen, Menschen in ihrer Kultur und in ihrer konkreten Situation zu verstehen und entsprechend kompetent zu handeln.

1.3 Fazit

Beides, Bildung für eine demokratische Kultur und für nachhaltige Entwicklung, sind heute die neuen Friedensfaktoren. Robert Schuman hat 1963 in seinem Buch „Für Europa“ unsere Aufgabe so definiert: Unsere Verantwortung ist es, eine Gesellschaft mit allen für alle aufzubauen (vgl. Schuman 2000, S. 56).

„Eine Weltepoche, die anders als jede frühere geprägt ist durch Weltpolitik, Welttechnologie, Weltwirtschaft und Weltzivilisation, bedarf eines Weltethos.“ (Küng 1993/Stiftung Weltethos)

Beide, der Politiker und der Wissenschaftler, haben uns als Visionäre und Humanisten Wege eröffnet. Es ist nun unsere gemeinsame Verantwortung – politische Entscheidungsträger, Schule, Schulaufsicht, Eltern, Kommunen, Zivilgesellschaft, Kultur und Wirtschaft – unsere Kinder und Jugendlichen zu starken, selbstständigen und verantwortlichen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, also zu aktiven Demokratinnen und Demokraten.

Ein langer und nicht leichter Weg liegt vor uns, aber nehmen wir diesen Wandel an und gestalten wir ihn konstruktiv! Dies schulden wir unseren Kindern und Jugendlichen.

Literatur:

Bardi, Ugo: Der Seneca-Effekt. oekom 2017, 42. Bericht des Club of Rome.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): <https://www.unesco.de/bildung/bildung-2030.html>.

Entel, Stefan Alexander: Die Geburtsstunde Europas: 9. Mai 1950. Media for Europe, 2016.

Europarat (Hg.): Europäischer Referenzrahmen „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“. <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>.

Europarat (Hg.): Weißbuch „Interkultureller Dialog“. https://www.coe.int/T/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf.

EU/Europäischer Rat (Hg.): Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung. https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/va/Grundlagendokumente/Pariser_Erklaerung_EU_Bildungsminister_2015.pdf.

Küng, Hans: „Projekt Weltethos“. Piper, 14. Auflage 2014.

OECD (Hg.): Global Competences for an inclusive world (OECD, PISA 2018). <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.

Schuman, Robert: Pour l'Europe, Ecrits politiques. (Vorwort von Jacques Delors) Nagel 2000.

Stiftung Weltethos (Hg.): <http://www.weltethos.org/>.

2 WERTE IN JUGENDLICHEN LEBENSWELTEN

Peter Martin Thomas

Wenn sich die Welt verändert ...

Bereits vor mehr als dreißig Jahren hat Ulrich Beck in seinem Buch „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) beschrieben, dass sich Lebensformen enttraditionalisieren, Lebenslagen pluralisieren und Lebensläufe individualisieren. Seitdem hat sich die Gesellschaft in Deutschland – vor dem Hintergrund von Globalisierung, Digitalisierung und demographischem Wandel – weiter ausdifferenziert und spürbar verändert. Viele aktuelle Entwicklungen lassen sich ohne große soziologische Fachkompetenz im Alltag beobachten: „Oben“ und „Unten“ sind – zumindest aus der subjektiven Perspektive vieler Menschen – auseinander gedriftet, ebenso die Mitte und die Peripherie der Gesellschaft. Zugleich lässt sich eine Erosion der gesellschaftlichen Mitte beobachten, begleitet durch eine teilweise gesellschaftliche Entsolidarisierung (vgl. Sinus 2017).

Mit der Digitalisierung und Multimedia-Revolution ist die Wissensgesellschaft entstanden, zugleich aber auch die digitale Spaltung („digital divide“). Ebenso wie in der alltäglichen sozialen Welt finden in der digitalen Welt Ausschlussprozesse einiger Bevölkerungsgruppen statt, zum Beispiel von Menschen mit Behinderung, älteren Menschen oder Menschen mit geringer formaler Bildung. Aktuell gibt es vor diesem Hintergrund Anzeichen für das Ende der Internet-Euphorie. (Digitale) Informationsquellen werden einerseits zunehmend kritisch geprüft. Andererseits gibt es eine Tendenz zur „postfaktischen“ Meinungsbildung. Man glaubt denen, denen viele glauben oder deren Aussagen die größte Plausibilität für den eigenen Alltag haben.

Viele Menschen fühlen sich nicht getragen, sondern getrieben durch die technische Beschleunigung, die Beschleunigung des sozialen Wandels und die Beschleunigung des Lebenstempos (vgl. Rosa 2013).

... dann verändern sich auch die Werte

Vor dem Hintergrund des widersprüchlichen und beschleunigten Wandels entwickelt sich eine wechselnde Konjunktur gesellschaftlich dominanter Werte. Diese Konjunktur ist dabei sowohl eine Voraussetzung als auch die notwendige Folge technologischer und sozialer Veränderungen.

Die gesellschaftlich dominierenden Werte haben sich in den letzten Jahrzehnten stets weiterentwickelt. Standen in den fünfziger Jahren noch Pflichterfüllung und Selbstdisziplin im Vordergrund, hat sich in den siebziger Jahren die Wende zur Authentizität, Emanzipation und Selbstverwirklichung vollzogen. Auf die bereits oben beschriebene Individualisierung und Pluralisierung folgte in den neunziger Jahren die Neigung zu Multi-Optionalität und Pragmatismus sowie wenige Jahre später die Betonung von Flexibilität als wichtigem gesellschaftlichen Leitwert.

Insbesondere Jugendliche werden ständig konfrontiert mit neuen Werten, Wertehierarchien und Kombinationsmöglichkeiten von Werten. In einer Phase der intensiven Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sind sie besonders offen für vielfältige „Werte-Anbieter“ im direkten sozialen Umfeld, in den

Medien oder den Religionsgemeinschaften. Sie experimentieren mit verschiedenen Werten und Haltungen. Entsprechend zeigen sich in dieser Phase der biografischen Öffnung mögliche zukünftige Werte und Lebensstile deutlicher als in den späteren biografischen Phasen, in denen sich die Persönlichkeit und das soziale Umfeld bereits stabilisiert haben. Aktuelle Beispiele sind erste Anzeichen der digitalen Sättigung oder der wieder stärker werdende Wunsch nach deutlicher Trennung von Arbeits- und Privatleben („work-life-separation“) bei jungen Menschen. Trotzdem darf der Wertewandel nicht als jugendkulturelles Phänomen missverstanden werden.

Denn insgesamt, also nicht nur bei Jugendlichen, lässt sich die Annäherung und das Auseinanderstreben alter und neuer Werte beschreiben, sogenannte Wertekonvergenzen und -divergenzen. Einerseits werden Leistung, Pragmatismus und Multioptionalität hohe Bedeutung zugemessen. Andererseits sind eine Tendenz zum „Regrounding“, der Suche nach Anker, Geborgenheit und Entschleunigung sowie eine Neuinterpretation traditioneller Werte und ein selektiver Idealismus zu beobachten. Menschen, die durch die technologische, soziale und individuelle Beschleunigung, die Vielfalt der Möglichkeiten, durch Pluralisierung und Individualisierung überfordert werden, erleben Orientierungslosigkeit und Sinnverlust. Es hat sich eine Gesellschaft entwickelt, *„in der moderne, postmoderne und prämoderne Lebensweisen und -einstellungen nebeneinander und oft genug auch im Streit widereinander existieren.“* (Hempelmann 2013, S. 13)

Werte sind eine zentrale Dimension jugendlicher Lebenswelten

Die Sozial- und Jugendforschung des SINUS-Instituts aus Heidelberg untersucht diese Gleichzeitigkeit verschiedener Lebensweisen und -einstellungen mit seiner Milieu- und Lebensweltforschung. Lebensweltforschung erfasst alle wichtigen Alltagsbereiche aus der jeweiligen subjektiven Sicht der Personen, die diesen Alltag erleben. Ziel ist ein ganzheitliches Verstehen der Menschen, eine sogenannte „Ethnologie des Alltags“.

Die Werte – im Sinne subjektiver Einstellungen, Kognitionen, Orientierungen und Interessen – bilden dabei eine wichtige Dimension der Lebenswelten. Die anderen beiden Dimensionen bilden die soziale Lage und der Lebensstil, so wie sie in der nachfolgenden Grafik dargestellt sind. Werte werden dabei verstanden als ein Alltagsbegriff der Menschen im Sinne von „Das ist mir wichtig!“ Umgangssprachlich vermischen sich oftmals Begriffe wie Werte, Normen, Ziele, Visionen und Wünsche. Viele Menschen formulieren beispielsweise „Gesundheit“ als einen wichtigen Wert in ihrem Leben, wobei es sich genau genommen jedoch um den Wunsch für einen guten physischen und psychischen Zustand handelt.

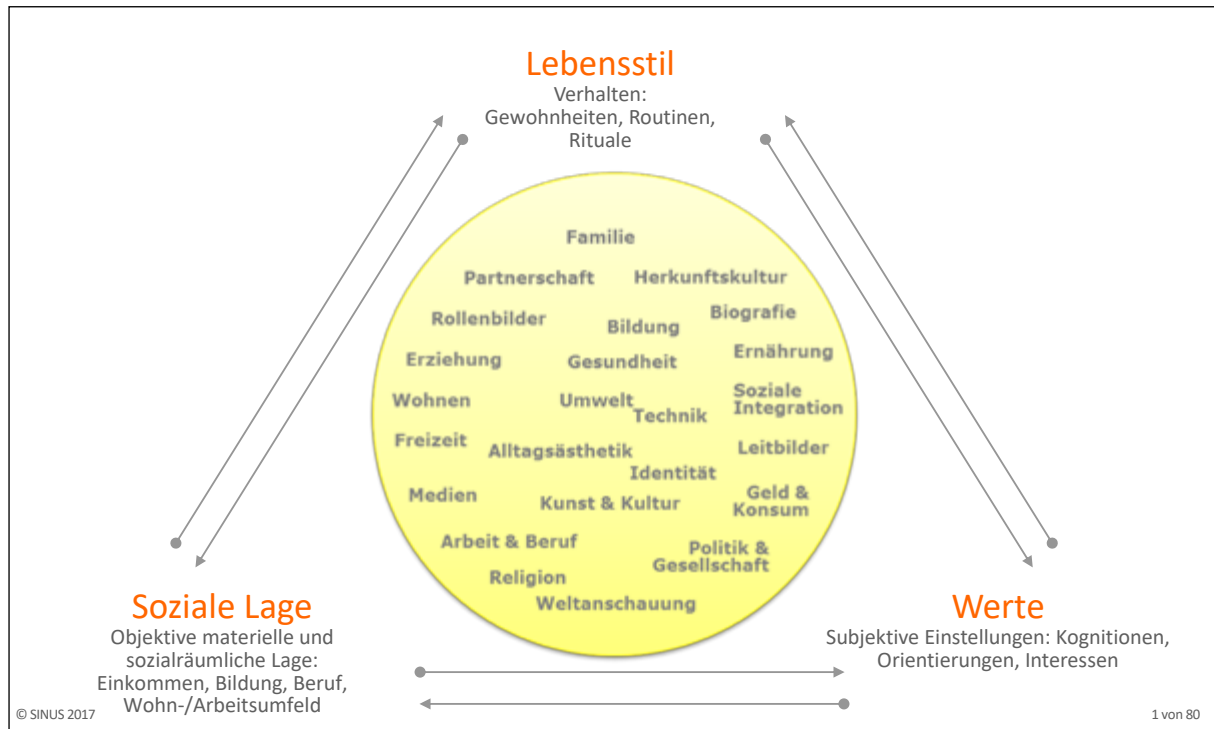


Abb. 2: Dimensionen der Lebenswelt, © SINUS 2017

Bei den Jugendlichen dominiert heute eine postmodern-flexible Wertekonfiguration. Es gilt nicht mehr die Logik des „Entweder-Oder“ bei den Werten, sondern das „Sowohl-als-auch“. Jugendliche greifen auf „traditionelle“, gesellschaftlich weit verbreitete Werte wie Sicherheit, Familie und Freundschaft zurück, deuten diese zugleich um, aktualisieren sie und kombinieren sie mit hedonistischen Werten und individualistischem Leistungsethos. Materialistische Werte wie Geld und Besitz spielen gleichermaßen eine Rolle wie postmaterielle Werte, also beispielsweise Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Charakteristisch ist die Gleichzeitigkeit von auf den ersten Blick unvereinbaren Werterhaltung (vgl. Calmbach u. a. 2012, S. 28 ff.).

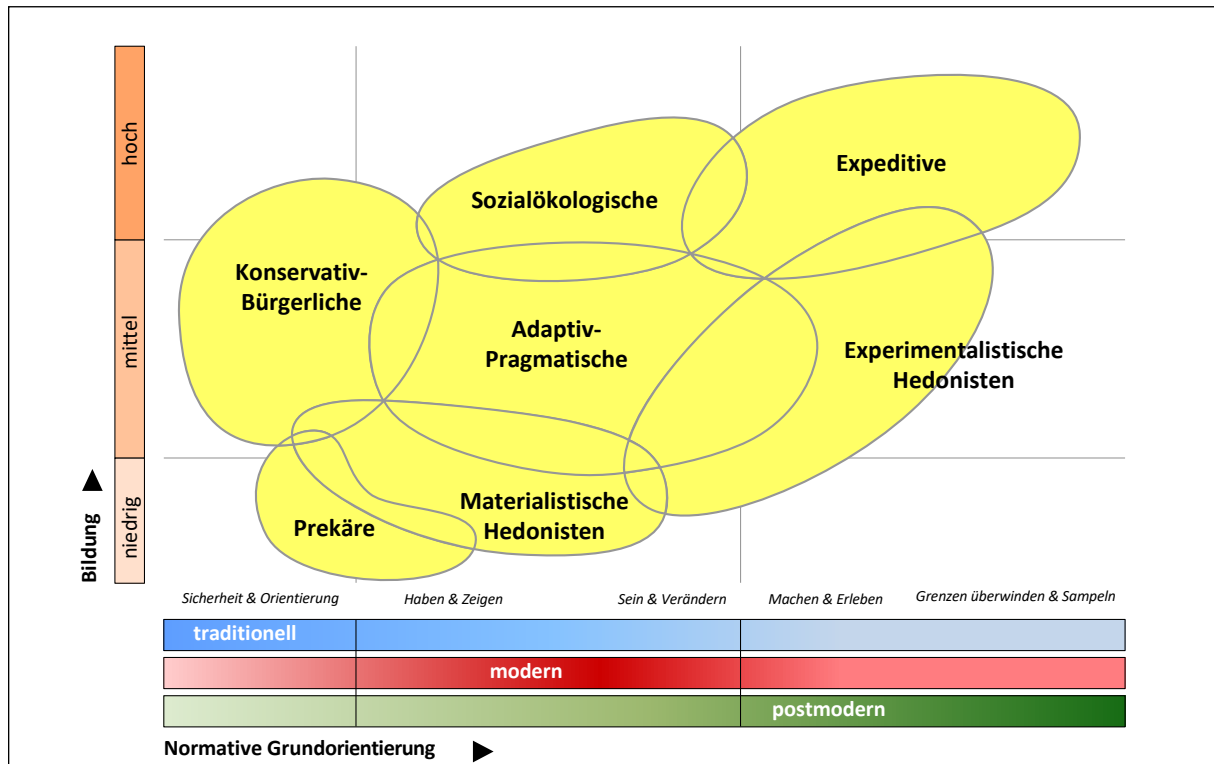


Abb. 3: Sinus-Lebenswelten u18, © SINUS 2017

Auch bei den Jugendlichen lassen sich allerdings Schwerpunkte in den drei – oben in etwas anderen Worten beschrieben – gleichzeitig vorhandenen traditionellen, modernen und postmodernen Lebensweisen erkennen. Sie werden in der Grafik zu den Sinus-Lebenswelten u18 als übereinanderliegende horizontale Achsen abgebildet. Diese Achsen bilden die normative Grundorientierung – also die Werte und den Lebensstil – junger Menschen ab. Die vertikale Achse beschreibt den Bildungsgrad. Je höher eine Lebenswelt in dieser Grafik angesiedelt ist, desto gehobener ist die Bildung und damit die soziale Lage; je weiter rechts sie positioniert ist, desto moderner ist die Grundorientierung.

Auch wenn sich die Lebenswelten in den letzten Jahren nicht grundlegend verändert haben, lässt sich im Vergleich der Sinus-Jugendstudien 2012 und 2016 beobachten, dass jugendliche Abgrenzungsbemühungen gegenüber der Erwachsenenwelt abgenommen haben. Viele Jugendliche zeigen eine neue Sehnsucht nach Normalität. Sie akzeptieren Leistungsnormen und Sekundärtugenden und legen besonderen Wert auf soziale Werte, beispielsweise Nächstenliebe und Hilfsbereitschaft. Dies lässt sich als die Suche nach Halt und Orientierung in den unübersichtlichen Verhältnissen einer globalisierten Welt interpretieren. Lediglich die Jugendlichen, die sich in dem oben gezeigten Modell auf der postmodernen Achse befinden, folgen nicht dem jugendlichen Mainstream.

Zugleich hat die Akzeptanz von kultureller und religiöser Vielfalt bei Jugendlichen zugenommen. Die Norm der religiösen Toleranz hat sich verfestigt. Vor dem Hintergrund der weltweiten „religiösen“ Konflikte, scheint den jungen Menschen bewusst zu sein, dass Werte wie Toleranz und Aufklärung die Grundlage für das Zusammenleben in Freiheit und Wohlstand bilden (vgl. Calmbach u. a. 2016, S. 475 f.).

Jugendliche Werte bewegen sich zwischen Tradition, Moderne und Postmoderne

Am Beispiel der konservativ-bürgerlichen, der adaptiv-pragmatischen und der expeditiven Jugendlichen lässt sich exemplarisch etwas genauer zeigen, wie die jungen Menschen einerseits durch die postmodern-flexible Wertekonfiguration verbunden und sich andererseits durch spezifische Schwerpunkte innerhalb ihres Wertesystems unterscheiden. Die zwei zuerst genannten Lebenswelten folgen der beschriebenen Sehnsucht zur Normalität, die dritte Lebenswelt grenzt sich deutlich ab vom jugendlichen Mainstream.

Ohne auf die einzelnen Lebenswelten tiefer einzugehen, kann mit dem jeweiligen „Werteuniversum“ dargestellt werden, welche Werte in den einzelnen Lebenswelten im Mittelpunkt stehen und welche lediglich am Rand eine Rolle spielen¹. Im Rahmen der Sinus-Jugendstudie 2016 haben die befragten Jugendlichen ein Werteuniversum vorgelegt bekommen, indem sie die Aspekte einkreisen konnten, die ihnen wichtig sind und die Punkte durchgestrichen haben, die ihnen überhaupt nicht wichtig sind. Es wurden den Jugendlichen keine Einzelbegriffe, sondern jeweils kurze Aussagesätze vorgelegt.

Anschließend wurden die Markierungen der Jugendlichen aus einer Lebenswelt zusammengefasst und grafisch aufbereitet. Werte, zu denen die Jugendlichen eine Affinität haben, wurden grün eingefärbt. Werte, von denen sich die Jugendlichen distanzieren, wurden rot eingefärbt. Werte, die nicht markiert wurden, werden grau dargestellt. Je größer ein Wert dargestellt wird, desto größer ist die Affinität oder Distanz. Zusätzlich wurde das Wertesystem mit einem Koordinatensystem ausgestattet. Die waagerechte Achse bewegt sich zwischen Stabilität und Veränderung. Die senkrechte Achse hat die Pole Materialismus und Postmaterialismus.

Auf der folgenden Seite findet sich beispielhaft das Werteuniversum der adaptiv-pragmatischen Jugendlichen.

1 Eine ausführliche Beschreibung aller Lebenswelten findet sich in der Studie „Wie ticken Jugendliche 2016?“

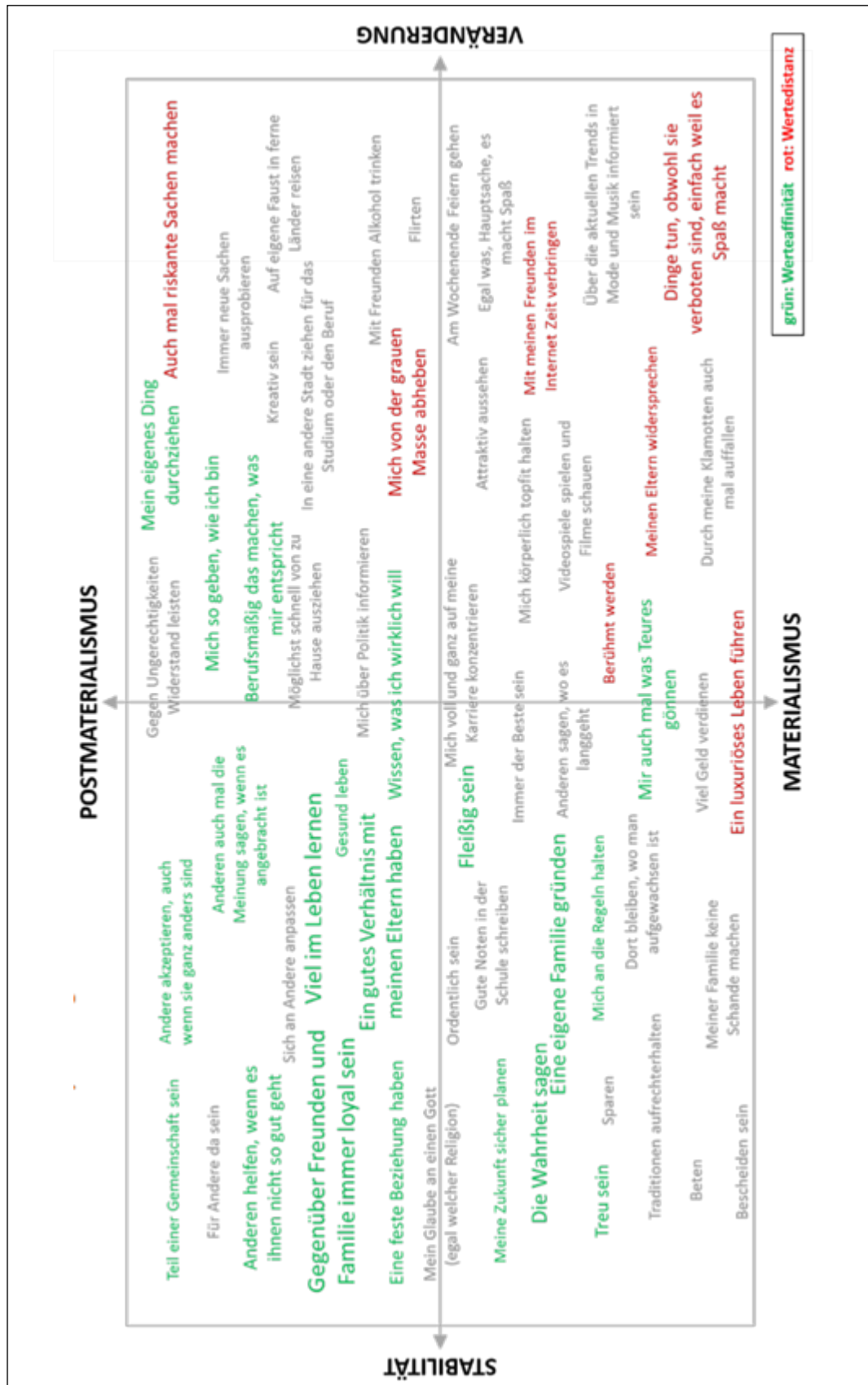


Abb. 4: Wertuniversum adaptiv-pragmatische Jugendliche, © SINUS 2017

Konservativ-bürgerliche Jugendliche – die sich im Modell der Lebenswelten auf der Achse der Tradition befinden – zeigen überwiegend Werte auf der Seite der Stabilität. Werte, die in Richtung Veränderung gehen, werden häufig abgelehnt. Postmaterielle Werte sind etwas wichtiger als materielle Werte. Erkennbar ist eine starke Betonung von Gemeinschaftswerten. Insgesamt zeigt diese Lebenswelt noch einen relativ zurückhaltenden und für bürgerliche Milieus vertrauten „Werte-Mix“.

Die adaptiv-pragmatischen Jugendlichen haben viele gemeinsame Werte mit den konservativ-bürgerlichen Jugendlichen. Beide Lebenswelten lehnen beispielsweise riskante und verbotene Aktivitäten ab. Sie zeigen jedoch deutliche Unterschiede bei den Werten, die die berufliche und individuelle Entwicklung in den Mittelpunkt stellen. Dazu gehören Aussagen wie „Viel im Leben lernen“, „Wissen, was ich wirklich will“, „Mein eigenes Ding durchziehen“ oder „Mir auch mal was Teures gönnen“.

Die Werte der expeditiven Jugendlichen unterscheiden sich sehr deutlich von den anderen beiden Lebenswelten. Sie grenzen sich eindeutig vom Mainstream der anderen Lebenswelten ab. Viele Aussagen werden genau umgekehrt bewertet wie bei den konservativ-bürgerlichen Jugendlichen. Hedonistische Werte und Werte, die in Richtung Veränderung gehen, werden stark betont. Sie werden jedoch kombiniert mit Leistungsaussagen, z. B. „Immer der Beste sein“ oder „Viel im Leben lernen“. Die Expeditiven zeigen damit am deutlichsten, wie sich eine postmodern-flexible Wertekonfiguration im Alltag darstellt: Postmaterielle und hedonistische Werte werden kombiniert mit Leistungswerten, individuellem Erfolg und Gemeinschaftsorientierung.

Die drei Beispiele machen deutlich, dass junge Menschen, die zur gleichen Zeit in der gleichen Gesellschaft aufwachsen, einerseits einige Werte teilen, sich andererseits jedoch je nach sozialer Lage und Grundorientierung stark unterscheiden. Im Alltag lässt sich dies dann an vielen praktischen Beispielen verdeutlichen: Während für manche hedonistisch-orientierte Jugendliche das Auto weiterhin ein Statussymbol darstellt, bauen viele postmoderne Jugendliche auf die Shareconomy. Während die konservativ-bürgerlichen und adaptiv-pragmatischen weiterhin auf einen sicheren Arbeitsplatz und geregelte Karrieremöglichkeiten bauen, denken die expeditiven Jugendlichen hier in Kategorien von projektbezogenen und temporären Arbeitsverhältnissen. Neigen die Jugendlichen auf der traditionellen Werteachse vor dem Hintergrund der technischen und sozialen Beschleunigung eher zur defensiven Verweigerung, entscheiden sich die Jugendlichen auf der postmodernen Achse für das offensive Mitmachen. Dort wo die adaptiv-pragmatischen Jugendlichen die Begrenzung und Überschaubarkeit im Alltag suchen, suchen die expeditiven Jugendlichen nach Entgrenzung und wollen die Welt erobern. Die einen vertrauen auf die Familie und die Freunde, die anderen vertrauen nur auf sich selbst.

Soziale Wertschätzung kann die Lebenswelten verbinden

Bei dieser großen Vielfalt und Breite der Werte stellt sich die Frage, was die Lebenswelten – über die kleine Schnittmenge gemeinsamer Werte hinaus – miteinander verbinden kann. Es lässt sich kein Werteverfall beschreiben, verfallen oder in viele verschiedene Richtungen auseinandergefallen sind jedoch in den letzten Jahrzehnten die großen Ideologien, Utopien und Religionen. Wenn der gesellschaftliche Zusammenhalt und Konsens nicht über diese Religionen oder Ideologien hergestellt werden kann, bedarf es anderer gesellschaftlicher Prozesse, um die verschiedenen Lebenswelten miteinander zu verbinden.

Dabei geht es ganz zunächst konkret um die Begegnung junger Menschen aus verschiedenen Lebenswelten, mit unterschiedlicher Herkunft, Religion und Kultur im Alltag. Dazu können die Schule, die

Jugendarbeit, die kulturelle und politische Bildung, Akteure der Zivilgesellschaft und der öffentliche Raum einen wichtigen Beitrag leisten. Diese Begegnungen können dann gelingen und den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken, wenn sie von einer Haltung gegenseitiger Anerkennung getragen sind.

Axel Honneth hat drei Formen der Anerkennung beschrieben: Liebe und Freundschaft als Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstvertrauen. Moralischen Respekt, der anderen moralische Zurechnungsfähigkeit zugesteht und damit ihre Selbstachtung stärkt. Und soziale Wertschätzung, die die Fähigkeiten und Eigenschaften der anderen anerkennt und ihnen damit Selbstschätzung ermöglicht (vgl. Honneth 1994). Die grundlegende Anerkennungsform der Liebe erfahren Kinder – so ist zumindest die allgemein formulierte Erwartung – in ihrer Familie. Spätestens, wenn Kinder in der Grundschule auf Kinder aus anderen Lebenswelten, Kulturen und Religionen stoßen, müssen sie darin bestärkt werden, moralischen Respekt für die anderen Kinder zu entwickeln. Die Kinder müssen lernen, dass die anderen Kinder in gleicher Weise moralisch zurechnungsfähig sind, auch wenn sie an andere Dinge glauben und andere Werte vermittelt bekommen haben. In dem Maße, wie die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten der Heranwachsenden eine immer größere Bedeutung für die eigene Identität bekommen, hoffen junge Menschen auf soziale Wertschätzung für das, was sie tun und die Art und Weise, wie sie sich darstellen. Wieder gilt es zu verstehen und zu üben, auch den Eigenschaften und Fähigkeiten Wertschätzung entgegenzubringen, die im eigenen Werteuniversum vielleicht weniger bedeutsam sind. Selbstverständlich ist dabei ein minimaler Grundkonsens, der sich beispielsweise an den allgemeingültigen Menschenrechten und den gültigen Gesetzen orientiert, eine notwendige Voraussetzung.

Wie wenig es aktuell gelingt, eine Kultur der Anerkennung auch in der digitalen Welt zu etablieren, zeigen die vielfältigen Berichte über Mobbing, Stalking oder Hassreden („hate speech“) in den sozialen Medien wie Facebook oder YouTube. Vielleicht ist auch dies eine Ursache für die aufkeimende digitale Sättigung bei jungen Menschen oder für die Entstehung des Trends zur digitalen Entgiftung („digital detox“). Das Deutsche Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet aus Hamburg hat bereits 2014 gefragt, ob wir einen digitalen Kodex für Deutschland brauchen (vgl. DIVSI 2014). Junge Menschen würden sich in jedem Fall wünschen, in der Schule und an anderen Lernorten mehr Kompetenzen für ein selbstbestimmtes, digitales Leben vermittelt zu bekommen. Das Internet ist als „elternfreie Zone“ zu einem zentralen Ort der Auseinandersetzung mit Meinungen, Werten und Haltungen geworden. Würde es gelingen, gemeinsam mit den jungen Menschen, in der digitalen Welt eine Kultur der Anerkennung zu etablieren, hätte dies mit Sicherheit starken Einfluss auf die anderen Lebensbereiche. Insofern können heute der Dialog über Werte, die Entwicklung von gesellschaftlichem Zusammenhalt und die Vermittlung von Medienkompetenz nur noch als untrennbarer Dreiklang gedacht werden.

Literatur:

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.

Calmbach, Marc; Thomas, Peter Martin; Borchard, Inga; Flaig, Berthold Bodo: Wie ticken Jugendliche? 2012:

Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf 2012.

Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold Bodo: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Berlin 2016.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI): Themenpapier: Was ist ein Digitaler Kodex? online: <https://www.divsi.de/publikationen/schriften/braucht-deutschland-einen-digitalen-kodex/annex/themenpapier-was-ist-ein-digitaler-kodex/>.

Hempelman, Heinzpeter: Prämodern – Modern – Postmodern. Warum „ticken“ Menschen so unterschiedlich? Basismentalitäten und ihre Bedeutung für Mission, Gemeindearbeit und Kirchenleitung. Neukirchen-Vluyn 2013.

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Berlin 1994.

Rosa, Hartmut: Beschleunigung und Entfremdung. Berlin 2013.

Sinus-Institut: Informationen zu den Sinus-Milieus® 2017, online: <http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/>.

Sinus-Institut: Wie ticken Jugendliche 2016? Kostenloses E-Book unter: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-12533-2>.

3 WERTERZIEHUNG IN DER LEHRERBILDUNG

Dr. Ute Pres

3.1 Werteeziehung in der pluralistischen Gesellschaft

Aktuelle gesellschaftliche Veränderungen werfen zunehmend die Frage auf, wie ein gleichgewichtiges Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft möglich ist. Die Ereignisse nach dem 11. September 2001, eine damit einhergehende Zunahme an Konflikten und ein darüber hinausgehendes Anwachsen an weltweiten Krisen spiegeln sich in einer steigenden Zuwanderung von Geflüchteten wieder, in deren Konsequenz die Vielfalt an Kulturen wächst. Damit geht ein Werte-Import einher, der die Frage aufwirft, wie viel Vielfalt und Verschiedenheit eine Gesellschaft, unsere Gesellschaft aushalten kann, formen doch Werte das Grundgerüst des Zusammenlebens, bieten Orientierung und bilden wichtige Grundsätze jeweiliger Gesellschaften. Diese können Schnittmengen aufweisen, sich aber auch erheblich unterscheiden.

Versteht man die Ethik als Theorie der menschlichen Lebensführung, so gilt es zu klären, welche Identitätsmerkmale uns Menschen und unsere Lebensführung auszeichnen, wo Lebensführungen voneinander abweichen und sich gar in Form grundlegender Überzeugungen widersprechen.

Für Kant ermöglichen die Antworten auf folgende drei zentralen Fragen eine menschliche Lebensführung:

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was darf ich hoffen? (Vgl. Huber 2013)

Daraus leitet Prof. Dr. Wolfgang Huber die normativen und evaluativen Grundfragen eines moralischen Miteinanders ab:

- Was schulde ich anderen?
- Was schulde ich mir selbst?
- Was gilt für alle?
- Was gilt für mich? (Vgl. Huber 2013)

Jürgen Rekus betont: „*Es ist nicht so, dass es heute an Werten fehlt, im Gegenteil, das Problem besteht eher darin, dass es eine Fülle von Werten gibt, die in Konkurrenz zueinander stehen.*“ (Ladenthin/Rekus 2008, S. 4)

Wird die Vielfalt an Menschenführungen auf die Religion oder Staatszugehörigkeit reduziert, so wird nach Huber der Mensch auf ein Merkmal seiner Identität reduziert. Diese Identitätsfalle führt oftmals und nahezu wie selbstverständlich zu Intoleranz und Auseinandersetzungen. Die Aufgabe unserer Gesellschaft und insbesondere der Bildungseinrichtungen ist es daher, unterschiedliche Wertüber-

zeugungen zu verdeutlichen, um insbesondere Kindern eine Orientierung sowie Verhaltenssicherheit zu ermöglichen.

Wir treffen an kaum einem anderen Ort der Gesellschaft auf so viele unterschiedliche Wertevorstellungen wie in einer Schule. Deswegen sind Bildungs- und Sozialisationsprozesse, die Lebensführung und Zusammenleben fördern, in Schule und Unterricht von besonderer Bedeutung.

Um ein erfolgreiches Heranwachsen von Kindern zu ermöglichen, hat die Schule daher den Auftrag, neben kognitiven Fähigkeiten auch Haltungen anzulegen, die den Schülerinnen und Schülern das Erleben eines zufriedenen Heranwachsens und das Erlernen eines freiheitlich-demokratischen Grundverständnisses und sozialen Miteinanders erlauben. Bei dem Versuch, Werteerziehung als Fach zu konzipieren, muss die Schule als Institution allerdings scheitern. Die Schülerinnen und Schüler kommen bereits aufgrund ihrer frühkindlichen Entwicklung mit einem nahezu fundierten Wertegerüst in die Schule. Die Definition von Werten schließt eine didaktisch-methodische Vermittlung oder gar einen moralisierenden Transfer per se aus.

So muss Werteerziehung in der Schule vielmehr prozessorientiert auf vier Ebenen erfolgen:

- Durch unterrichtliche Angebote, welche angemessene Auseinandersetzungen mit den Inhalten erlauben und die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion anregen.
- Durch Regeln und Normen, die mit der Schulgemeinschaft vereinbart und abgestimmt sind und für alle Geltung haben. Für Lehrende wie Lernende.
- Durch eine Schulkultur, welche von Respekt, Toleranz und sozialem Miteinander geprägt ist.
- Durch das professionelle Vorleben, welches Werte erlebbar und erfahrbar macht.

Also ist es die Aufgabe aller Fächer, wertbildendes Lernen in den Unterricht zu integrieren. Dies geschieht durch eine Konfrontation mit Sachverhalten, welche Erfahrung von Grundwerten ermöglichen. Diese zu erleben, sie im Handeln zu verstehen und sachbezogen zu reflektieren, ermöglicht nachhaltige Bildung und lässt Werteerziehung zum fächerübergreifenden Prinzip werden.

Kinder und Erwachsene brauchen umfassende Gelegenheiten, Verantwortung zu übernehmen. Sie müssen an Entscheidungsfindungen beteiligt werden, abwägen und Strategien erlernen, um Konfliktsituationen zu bewältigen. Nur so können die Schülerinnen und Schüler schon früh erfahren und lernen, dass *„wir stets bereit sein sollten, andere Menschen ihre Identität selbst definieren zu lassen, und dass wir nicht darauf bestehen sollten, sie nach unseren eigenen Kriterien einzuteilen, so wohlgemeint es auch sein mag.“* (Annan 2003)

Natürlich verfügen auch Lehrerinnen und Lehrer über ein individuelles Wertesystem. Ihre Aufgabe kann es nicht sein, Schülerinnen und Schüler zur Vermittlungsinstanz eigener Werte zu instrumentalisieren. Sie müssen vielmehr ständig ihr eigenes Rollenverständnis mit den Anforderungen von Gesellschaft, Eltern und Schülerinnen und Schülern, also verschiedene Werte, abgleichen und hinterfragen und so die gegenwärtige Interaktion im schulischen Alltag reflektieren.

Werteerziehung in der Schule braucht mutige Lehrerinnen und Lehrer, welche ihr Rollenbild gefunden haben, so dass sie die gesetzlichen Vorgaben und den schulischen Alltag in Einklang bringen können.

Die schulischen Rahmenpläne helfen, nachhaltige Erfahrungen erlebbar zu machen. Der ihnen zugrunde liegende Kompetenzansatz, der auf Können zielt, verfolgt die Entwicklung von Kompetenzen: An exemplarischen Inhalten werden Kompetenzen angebahnt und diese tragen zur indirekten Werteerziehung bei.

3.2 Werteerziehung in der Lehrerbildung

Auslöser und Rahmen für die erfolgten Reformen der Lehrerbildung waren bundesweit der Bologna-Prozess und das Abschneiden bei den Schulleistungsvergleichsstudien wie z. B. der PISA-Studie. Ein Ziel der Lehrerbildungsreform in Rheinland-Pfalz war deswegen eine bessere Ausrichtung der Lehrerausbildung an das Berufsleben und den Anforderungen der Schulen. So fand nicht nur die Umstellung auf das Bachelor- und Masterstudium statt. Es wurden auch die Bildungswissenschaften in allen Lehrerinnen- und Lehrerausbildungen aufgenommen. Über curriculare Standards wurden die Inhalte sowohl für die erste als auch die zweite Phase der Lehrerausbildung festgelegt, um neben fachspezifischen Inhalten auch fächerübergreifende Kompetenzen anzubahnen.

Zu diesen interdisziplinären Kompetenzen gehört auch die Wertevermittlung:

„Die Lehrkraft vertritt einen integrativen Ansatz, der Schule als Lebensform und Leistungspartnerschaft versteht. In diesem Sinne fördert sie demokratisches Wertebewusstsein und Verantwortungsgefühl sowie die emotionale und soziale Bildung der Lernenden und unterstützt und fördert sie bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit, insbesondere auch im Kontext der Rahmenbedingungen der Ganztagschulen.“
(MBWWK 2013, S. 6)

Mit den verpflichteten Inhalten der curricularen Standards der Lehrerbildung soll gewährleistet sein, dass die zukünftigen Lehrkräfte sich Kompetenzprofile aneignen, die sie befähigen, den heutigen schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Die Lehrerbildung muss somit dafür sorgen, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für ein ausgeprägtes Problembewusstsein im Blick auf die Werteerziehung sensibilisiert werden und dass ihre Kompetenz zur Wertereflexion gestärkt wird. Die Grundlagen hierzu bilden unter anderem das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, die Präambeln der Landesgesetze, die Leitlinien der unterschiedlichen Schularten, der Orientierungsrahmen Schulqualität und die curricularen Standards der Lehrerbildung.

Die erste Phase der Lehrerbildung legt zunächst die theoretischen Grundlagen in den unterschiedlichen curricularen Standards.

In Bezug auf die Werteerziehung werden die pädagogischen Grundmodelle und deren diskursive Inhalte erarbeitet, ergänzt durch die Ergebnisse der Hirnforschung. Parallel dazu schärfen die Grundlagen der Entwicklungspsychologie den Blick für die unterschiedlichen Könnens-Stufen der zukünftigen Schülerinnen und Schüler. Die interdisziplinären Inhalte müssen in den unterschiedlichen fachspezifischen Schwerpunkten konkret thematisiert und didaktisch reflektiert werden. So werden die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer befähigt, wertorientiertes Unterrichten zu erlernen, kritisch zu hinterfragen und dies bewusst im Unterricht anzuwenden.

In den unterschiedlichen Praktika können erste Erfahrungen zu den theoretischen Erkenntnissen gesammelt werden. Die Aufgabenkataloge geben hierzu konkrete Hilfen, wie z. B. im Hinblick auf das Orientierungspraktikum der Grundschule:

„2. Erfahrungsbereich Erziehung: Um den erzieherischen Anteil des Lehrerinnen- und Lehrerberufs genauer wahrzunehmen, können Sie

2.1. auf Regeln und Rituale in einer Lerngruppe im Laufe eines Schultages achten und diese beschreiben,

2.2. Regeln und Rituale innerhalb der Schule zusammenstellen,

2.3. das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers in verschiedenen Situationen beobachten,

2.4. exemplarisch die Lebenswelten einer Schülerin oder eines Schülers erfragen und einordnen.“

(MBWWK Praktikumsanleitung 2013, S. 15)

Hilfreich wäre es für die Studierenden, wenn sie schon an dieser Stelle auf die besondere Notwendigkeit der Werteerziehung von den betreuenden Ausbildern hingewiesen würden, um zu reflektieren, wie Werte konkret an ihrer Praktikumsschule gelebt und erlebt werden.

In der **zweiten – und oft auch der dritten – Phase der Lehrerbildung** helfen konkrete Projektangebote und Seminartage, das theoretisch Gelernte anzuwenden. Darüber hinaus soll den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern Gelegenheit gegeben werden, ihre eigenen Wertvorstellungen zu reflektieren. So werden wichtige Stufen zur authentischen Lehrerpersönlichkeit durch vielfaches Auseinandersetzen durchlaufen und ein entsprechendes Kompetenzprofil angelegt.

In den curricularen Standards für die Ausbildung der 2. Phase heißt es im Kompetenzbereich 2 (Über Konzepte und Methoden erzieherischen Handelns verfügen): *„Die Anwärterinnen und Anwärter nutzen schulische Situationen, um eine Verständigung über gemeinsame Werte zu initiieren.“* (MBWWK Vorbereitungsdienst 2013, S. 6)

Im Rahmenkonzept zur Umsetzung von Inklusion im Vorbereitungsdienst der Lehrkräfteausbildung (Stand 19.08.2014) wird die Werteerziehung über das Anliegen „Inklusion im schulischen Bereich“ in den Ausbildungsmodulen noch einmal verstärkt ausgeführt:

- *„Modul 1 Schule und Beruf
Selbstkonzept und wertebewusstes Handeln als lebenslange Entwicklungsaufgabe*
- *Modul 3 Kommunikation und Interaktion
professionelle Weiterentwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit durch Analyse und (Selbst-)Reflexion von Kommunikations- und Interaktionsmustern*
- *Modul 4 Unterricht
individuelle, soziale und interkulturelle Vielfalt als Herausforderung und Chance für Unterricht/Inklusion als Schwerpunkt des eigenen Handelns
Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung.“*
(Rahmenkonzept Inklusion S. 5, 6, 8)

Für die schulische Umsetzung sollen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in der Lehrerbildung drei Ebenen der Wertevermittlung kennenlernen:

- Im **Unterricht** zielen ausgewählte Themen, die Werteauseinandersetzung zum Inhalt haben, darauf, die Kompetenz der Wertereflexion anzubahnen.
- Das Konzept einer Schule beinhaltet eine wertorientierte Schulkultur mit gelebten Werten wie z. B. Wertschätzung, Respekt, Anerkennung und Selbstverpflichtung.
- Die Lehrpersonen sind die verlässlichen Repräsentanten von Werthaltungen und Wertekonzept der Schule.

Mit dem modifizierten Orientierungsrahmen Schulqualität (ORS 2017) wird deutlich, dass die Schule mehr ist als nur Wissensvermittlung. Sie will vielmehr Schülerinnen und Schüler durch verlässliche Vorgaben in ihrer Identitätsfindung unterstützen.

Konkrete Zielsetzungen gibt der ORS im Bereich Schulkultur: *„Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag geht über das fachliche und überfachliche Lernen im Unterricht hinaus. Das Treffen gemeinsamer Absprachen, wie das Schulleben gestaltet werden kann, ist in diesem Kontext hilfreich. Auf der Grundlage gemeinsamer Werte und Haltungen können verbindliche Routinen etabliert werden, sodass Schülerinnen und Schüler bestmögliche Unterstützung erfahren.“* (S. 17)

Und im Unterbereich „Umgang mit Vielfalt:

„In der Schule

- *wird eine Kultur gepflegt, in der sich alle willkommen fühlen,*
- *wird auf einen wertschätzenden Umgang miteinander geachtet,*
- *wird allen Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern die Teilhabe am Schulleben ermöglicht,*
- *wird bei unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten die kulturelle und religiöse Vielfalt der an der Schule beteiligten Personen und Gruppen beachtet,*
- *wird die Akzeptanz von Menschen mit unterschiedlichen Lebensweisen gefördert, wird der respektvolle Umgang mit behinderten Menschen gefördert,*
- *werden Kunst und Kultur genutzt, um sich mit Interkulturalität auseinander zu setzen,*
- *wird mit dem Ziel einer vertrauensvollen Schulkultur ein innerschulischer Wertediskurs geführt,*
- *wird eine Form von Toleranz eingeübt, die die Unterschiedlichkeit religiöser und konfessioneller Traditionen ernst nimmt und als Chance für ein friedliches Miteinander nutzt,*
- *wird die Übernahme von Verantwortung gefördert.“* (S. 17)

Da der ORS eine wichtige Grundlage zur Konzeption und Umsetzung des Unterrichtshandelns für die Auszubildenden der 2. Phase bedeutet, wird dieser auch genutzt, um die Kriterien für die Unterrichtsbeurteilung zu Grunde zu legen. Neben fachlichen und überfachlichen Kriterien spielen der soziale, respektvolle und wertschätzende Umgang der Auszubildenden mit der Lerngruppe und in der Lerngruppe eine bedeutsame Bewertungsgrundlage.

3.3 Genügen die in den Leitlinien und den curricularen Standards der Lehrerbildung gestellten Anforderungen?

Die Auszubildenden können meines Erachtens den vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs nur gerecht werden, wenn alle an der Ausbildung Beteiligten Antworten auf die eingangs gestellten Fragen von Huber haben:

- Was schulde ich anderen?
- Was schulde ich mir selbst?
- Was gilt für alle?
- Was gilt für mich?

Antworten in Bezug

- auf ihre (Lehrer)-Persönlichkeit,
- auf ihr Lehrerhandeln,
- auf die Auswahl der zu vermittelnden Ausbildungs- und Unterrichtsinhalte,
- auf den respektvollen Umgang in Ausbildung und Schule.

Aber auch Antworten in Bezug auf

- indirekte Werteerziehungsprozesse contra Problemkonstellationen,
- Schulkonzepte mit verstärktem Anspruch des wertschätzenden Miteinanders,
- konkrete Unterrichtsinhalte und Projekte mit Reflexionsmöglichkeiten zum eigenen Wertehandeln.

So muss das „Wertehandeln“ in das Bewusstsein der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer gerückt werden, um den Herausforderungen unserer pluralistischen Gesellschaft gerecht zu werden.

3.4 Konkrete Beispiele von Wertevermittlung in der Lehrerbildung

Sowohl an den Universitäten als auch in den Studienseminaren sowie in der Lehrerfortbildung stellen sich die Verantwortlichen den Herausforderungen der Wertevermittlung. Vielfach werden zu aktuellen Anlässen Aktions- oder Studientage initiiert, welche exemplarisch bedeutsame Themen aufbereiten und Probleme sichtbar machen. Einige Beispiele aus der alltäglichen Seminararbeit der Studienseminare sollen einen kleinen Ausschnitt der Möglichkeiten zeigen.

Beispiel 1: Wie gelingt es, einen Wertekonsens in Ihrer Schule herzustellen?

In jeder Schule brauchen die Schülerinnen und Schüler eine verlässliche Schulkultur: Eine Wertediskussion im Rahmen der Schulentwicklung sollte dazu führen, dass die Schüler- und Lehrerschaft im schulischen Alltag Werte als eine verlässliche Konstante erlebt, danach handelt und über Rituale diese verinnerlicht.

Arbeitsauftrag:

- Schreiben Sie in Einzelarbeit Ihre zehn wichtigsten Werte auf, die Ihr demokratisches Handeln im Alltag bestimmen.
- Mit der Schneeballmethode einigen Sie sich zuerst in der Zweiergruppe, dann in der Vierergruppe danach in der Achtergruppe usw. auf die gemeinsamen fünf wichtigsten Werte, die in Ihrem zukünftigen Schulkonzept die Grundlage für Regeln, Rituale und Normen im schulischen Alltag bilden sollen.
- Reflexion: Wie verlief Ihre Diskussion? Konnten Sie sich auf fünf Werte einigen? Was bedeutet diese Einigung für Ihr schulisches Handeln, wenn Sie diese Werte verlässlich im schulischen Alltag leben?

Beispiel 2: Wie sieht die Auflösung einer Dilemmasituation aus?

1. Phase: Vorstellen der Dilemma-Methode in Anlehnung an Lawrence Kohlberg (vgl. Oser/Althof 1994).
2. Phase: Erprobung an einer Dilemmasituation zum Thema Freundschaft:
 - Meine Freundin bzw. mein Freund macht etwas Ungesetzliches/Unmoralisches und ich sehe es. Verrate ich sie bzw. ihn?
 - Diskussionsrunde mit Austausch der Argumente: Wie entscheide ich mich?
 - Entscheidung: Ja oder nein
 - Reflexion
3. Phase: Arbeitsauftrag:
 - Entwickeln Sie für Ihre Klassenstufen geeignete Dilemmasituationen! Folgende Schritte sollten Sie bedenken :
 - i. Bestimmen Sie zunächst die Fächergruppen, die sich Ihrer Meinung nach eignen.
 - ii. Untersuchen Sie ihre curricularen Vorgaben/Schulbücher nach möglichen Themenbereichen.
 - iii. Entwickeln Sie jetzt Beispiele für Dilemmasituationen zur ganzheitlichen Förderung des Wertebewusstseins Ihrer Schülerinnen und Schüler. Planen Sie eine konkrete Unterrichtssequenz für Ihren Unterricht!

Beispiel 3: Die Szenario-Methode

Mit der Szenario-Methode gelingt es in fünf Schritten ein umfassendes Thema so aufzubereiten, dass die vernetzten, systemischen Verästelungen des Themas sichtbar werden. Durch ein Zukunftsszenario werden Entwicklungschancen und Gestaltungsmöglichkeiten für die Zukunft sichtbar und ermutigen zur realistischen, aber hoffnungsvollen Lösung des Anliegens.

Arbeitsauftrag 1:

Da es eine umfangreiche Methode ist, sollten die Auszubildenden z. B. in Form eines Mindmaps zur Vorbereitung die Verästelungen analysieren und zu Papier bringen.

- Bereiten Sie für unser nächstes Seminar zum Thema „Das Schulkonzept meiner jetzigen Einsatzschule“ ein Mindmap vor. In diesem Mindmap sollen alle Faktoren aufgelistet werden, welche dieses Schulkonzept ausmachen. Denken Sie an Personen, Vorgaben, Räumlichkeiten, Organisationsstrukturen und Lage ...

- Lesen Sie das Informationsblatt „Szenario-Methode“ (<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/szenario.pdf>)

Arbeitsauftrag 2:

Seminartag: Durchführen mit Hilfe der Stufen

- Schritt 1: Aufgabenanalyse
- Schritt 2: Einflussanalyse
- Schritt 3: Deskriptorenanalyse
- Schritt 4: Entwicklung der Szenarien (extrem negatives Szenario, extrem positives Szenario, eventuell ein Trendszenario)
- Schritt 5: Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Problemlösung (vgl. Reich 2017)

Arbeitsauftrag 3:

Diskussion und Reflexion

Der Transfer auf den schulischen Kontext ist vielfältig, da sich alle aktuellen Themen eignen. Sie müssen nur entsprechend der Klassenstufe ausgewählt werden. Durch diese Methode gelingt es, zu verdeutlichen, dass auf die Zukunft gerichtete Entscheidungen vor dem Hintergrund unseres Wertedenkens getroffen werden.

Beispiel 4: Der Integrationstag „Sichtwechsel“

Vorinformation: Integrationstage sind Seminarveranstaltungen, an denen die Auszubildenden aller Fächer und Schularten sich gemeinsam einem Thema nähern. Am Vormittag werden alle über Experteninformationen zum Thema sensibilisiert und am Nachmittag werden die Inhalte in unterschiedlichen Workshops praktisch verarbeitet, angewandt oder in den schulischen Alltag transferiert. Besondere Bedeutung haben dabei für das Ausbildungsteam die vier Schritte:

- die theoretische Durchdringung des Themas,
- eine Rückmeldung von Expertinnen und Experten,
- die Anwendung des Gelernten und
- eine Reflexionsphase.

Die aktuellen politischen Ereignisse können auch in der Lehrerbildung nicht verleugnet werden. So stellten wir uns im Studienseminar Rohrbach schon 2001 den aktuellen politischen Herausforderungen mit dem Integrationstag „Sichtwechsel“. Dieses Thema bietet den Auszubildenden einen konkreten Seminartag, an dem sie Werteerziehung anwenden können und erfahren, was Huber in seinem Vortrag meinte, wenn er die Antworten auf die eingangs gestellten Fragen für ein verantwortungsvolles Miteinander fordert.

Mit diesen Anregungen soll sichtbar werden, dass Werteerziehung ein fächerübergreifendes Anliegen ist und in allen Querschnittsthemen, aber auch in allen Fächern der Lehrerbildung umgesetzt werden kann.

Literatur:

Annan, Kofi: Weltethos-Rede. Tübingen, 12. 12. 2003.

Huber, Wolfgang: Vortrag „Über die Grundfragen des Lebens“. Zeitakademie, 2013.

Ladenthin, Volker; Rekus, Jürgen (Hg.): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Aschendorff Verlag Münster, 2008.

Ministerium für Bildung (Hg.): Orientierungsrahmen Schulqualität. 5. überarbeitete Auflage, 2017.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (Hg.): Leitbild der Fächer für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. 2013.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (Hg.): Praktikumsanleitung für Studierende. 2013. https://bm.rlp.de/fileadmin/bm/Bildung/Schule/Lehrerin_Lehrer_werden/Praktikumsanleitung_Orientierende_Praktika_1-3_200917.pdf.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (Hg.): Curriculare Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. 2013. http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Curriculare_Struktur_des_Vorbereitungsdienstes_02.pdf.

Oser, Fritz; Althof, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. 2. Auflage 1994.

Rahmenkonzept zur Umsetzung von Inklusion im Vorbereitungsdienst der Lehrkräfteausbildung. 2014. http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-sim/service_download/Rahmenkonzept_Inklusion_VD_2014.pdf.

Reich, Kersten (Hg.): Methodenpool. In: <http://methodenpool.uni-koeln.de>.

WERTEERZIEHUNG IN DER SCHULPRAXIS

4 WERTE IN DER GRUNDSCHULE – GEHT DAS ÜBERHAUPT?

Christiane Müller und Lena Wolf

Ein Artikel über Werte in der Grundschule? Ist das nicht sehr theoretisch? Sind die Schülerinnen und Schüler nicht zu jung dafür?

Kinder haben einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit. Empirische Studien zeigen, dass bereits Kinder im Vorschulalter die universelle Gültigkeit moralischer Regeln verstehen (vgl. Weinert 1998, S. 190). Sie zeigen allerdings auch, dass diese Einsicht nicht direkt eine moralische Handlungsmotivation mit sich führt. Kinder erlangen schon früh Wissen über die moralischen Werte und Normen der Gesellschaft, in der sie aufwachsen – doch benötigt es Zeit und Übung, bis die Kinder auch die entsprechenden motivationalen Tendenzen verinnerlicht haben.

Moralische Urteilsfähigkeit ist eine Kompetenz, die sich über Sprechen und Reflektieren fördern und schulen lässt. Der Beitrag, den die Schule zur Entwicklung der Kinder leisten kann, ist diese moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln und anzuwenden. Die Schule sollte die Kinder dafür sensibilisieren, moralisch handeln zu wollen (vgl. Pfeiffer 2008, S. 14).

Für die konkrete Umsetzung ziehen die Autorinnen die allgemeine Grundlegung des Rahmenplans Grundschule zu Rate:

„Die Grundschule ist für das Kind Erfahrungs- und Lebensraum, in dem Werte, Normen, Haltungen und Einsichten vermittelt werden, die ihm Orientierung und Hilfe für eigenverantwortliches und selbstständiges Handeln ermöglichen. Die rheinland-pfälzische Landesverfassung ist die Grundlage für die Vermittlung von Werten wie Menschenwürde, Freiheit, Toleranz, Solidarität und Nächstenliebe und legt den Grundstein für ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft.“ (Rahmenplan Grundschule 2014, S. 12)

Soweit die Theorie. Um mit Kindern ins Gespräch zu kommen, werden exemplarisch zwei Bilderbücher zu den Themen Hilfsbereitschaft/Empathie und dem Sinn und Zweck von Regeln ausgesucht. Im Folgenden werden die beiden Bücher vorgestellt und mögliche Gesprächs- und Reflexionsthemen skizziert. Zur Ergänzung sind entsprechende Kompetenzbereiche der Teilrahmenpläne Sachunterricht und Ethik aufgeführt. Die Bilderbücher wurden im 4. Schuljahr eingesetzt, können aber auch in allen anderen Klassenstufen der Grundschule verwendet werden.

Beispiel 1: Ein Bär leidet unter falsch verstandener Hilfsbereitschaft

„Das Klassen- und Schulleben wird maßgeblich vom Umgang der beteiligten Erwachsenen, auch der Erwachsenen untereinander, vom Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und auch der Kinder miteinander geprägt. Wertschätzung, Freundlichkeit, Humor, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Geduld und Konsequenz gestalten das Schulleben entscheidend mit.“ (Rahmenplan Grundschule 2014, S.13)

Einen anderen Umgang und mehr Wertschätzung könnte auch der Bär in der Geschichte „Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär“ vertragen (Zusammenfassung, wörtliche Zitate kursiv Janisch/Leffler 2014):

„Ich hab ein kleines Problem“, sagte der Bär. „Darf ich ...“ Weiter kommt er leider nicht, denn seine Gesprächspartner scheinen schon direkt zu wissen was er braucht: „Ich weiß genau, was du suchst! Sag kein Wort!“, ruft der Hutmacher. „Aber das sieht man doch auf den ersten Blick, was dir fehlt, guter Freund!“, ruft der Arzt und schon wird der Bär nach und nach ausgestattet mit einem Paar Flügeln, einem Hut, bunter Medizin, einem Glücksbringer-Anhänger, einer roten Brille, Lufthonig und Bärenstiefeln. Mit all diesen nutzlosen Dingen läuft der Bär aus der Stadt. Auf einem Hügel legt er alles ab und seufzt.

Die Kinder können gut nachempfinden, wie es dem Bären geht und versetzen sich direkt in ihn hinein: *„Ich bin traurig, weil mir niemand zuhört!“ „Was soll ich mit diesen Sachen, die brauche ich nicht! Die Leute haben mich noch nicht einmal ausreden lassen!“ „Keiner lässt mich ausreden! Keiner hört mir zu!“ „Die Leute haben nicht gewusst, was ich eigentlich wollte, sondern sie haben mir gegeben, was sie wollten!“*

Wir richten den Blick dann auch auf die Menschen, denen der Bär begegnet ist und auch hier zeigen die Kinder Verständnis: *„Die Menschen haben es eigentlich nur gut gemeint.“ „Sie fühlen sich bestimmt glücklich, weil sie denken, dass der Bär mit den Sachen glücklich ist.“ „Sie denken, dass sie wissen, was der Bär braucht.“*

Dennoch ist der Bär unglücklich. Können wir dem Bären etwas wünschen? *„Dass er Glück hat und ausreden darf!“ „Dass er ausreden darf und dass ihm jemand bei seinem Problem helfen kann, damit er wieder fröhlich ist.“*

Das Bilderbuch hält ein überraschendes Happy End bereit: Die Begegnung mit einer kleinen Fliege bringt das eigentliche Problem des Bären zutage: Er fürchtet sich im Dunkeln, allein in seiner Höhle! Glücklicherweise hat die Fliege auch eine Lösung für dieses Problem. Sie sucht nämlich zufällig eine neue Bleibe und möchte gern mit in die Bärenhöhle einziehen. Der Bär stellt fest: *„Ich fühle mich jetzt schon besser. Einfach, weil du da bist.“*

Die Kinder sind erstaunt: *„Ich habe nicht gewusst, dass so ein großer Bär Angst vor der Dunkelheit hat.“ „Ich hätte nicht gedacht, dass ausgerechnet eine Fliege ihm helfen kann.“ „Ich hätte eher erwartet, dass die Menschen Angst haben, nicht der Bär!“*

Vielleicht hat die Geschichte auch etwas mit uns zu tun? Die Kinder fassen treffend zusammen: *„Wenn jemand bei einem ist, muss man keine Angst haben und fühlt sich nicht einsam.“ „Die Menschen sollen einander zuhören. Denn wenn man nicht zuhört und nicht reden lässt, dann wird der andere traurig und*

dann weiß man nicht, was der andere will.“ „Wenn man ihn nicht ausreden lässt, dann weiß man nicht, was er gerade braucht. Er kann ja auch in einer Notlage sein.“ „Man sollte eher fragen: Was ist dein Problem? Was brauchst du? statt ihm irgendetwas zu geben. Das ist falsche Hilfsbereitschaft!“

Mögliche Gesprächsimpulse und Fragen:

- Der Bär sieht traurig aus ...
- Die anderen Menschen haben sich sicher auch etwas dabei gedacht ...
- Können wir dem Bären etwas wünschen?
- Vielleicht hat die Geschichte auch etwas mit uns zu tun ...

Kompetenzbereiche:

- *„Gemeinsame und unterschiedliche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle von Menschen erkennen und respektvoll erforschen können*
- *Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse wahrnehmen, benennen und die anderer respektieren (...)*
- *Sich in die Rolle und in die Situation anderer Menschen hineinversetzen, um zu versuchen, deren Handlungen, Vorstellungen, Ansichten und Gefühle besser zu verstehen*
- *Empathiefähigkeit entwickeln“*

(Teilrahmenplan Sachunterricht, S. 22)

- *„Erkennen, dass es bei vielen Themen unterschiedliche, vom eigenen Erleben abhängige Sichtweisen gibt“*
- *„Andere Sichtweisen tolerieren und die eigene überdenken“*
- *„Gefühle bei anderen wahrnehmen und sich einfühlen“*
- *„Sich in andere hineindenken und fühlen (Empathie)“*
- *„Die Rolle der Kommunikation in Beziehungen erfahren“*

(Teilrahmenplan Ethik, S. 13, 17, 18)

Beispiel 2: Ein Rabe soll lernen, sich an Regeln zu halten

„Um das Zusammenleben in der Schul- und Klassengemeinschaft zu gestalten, sind Regeln erforderlich, die möglichst gemeinsam erarbeitet werden, um sie einsichtig zu machen und einhalten zu können. Regeln und Rituale tragen dazu bei, ein Klima des konstruktiven Miteinanders zu entwickeln, das allen Orientierung und Verhaltenssicherheit bietet.“ (Rahmenplan Grundschule 2014, S.12)

Im Bilderbuch „Alles erlaubt? oder Immer brav sein – das schafft keiner!“ (Zusammenfassung, wörtliche Zitate kursiv Moost/Rudolph 1997) kann zunächst nicht von einem konstruktiven Miteinander gesprochen werden:

Beim Geburtstag des kleinen Dachs geht es hoch her. Das Wildschwein schmatzt und nimmt sich so viel Essen, dass der kleine Rabe Angst hat, nichts mehr abzubekommen. Er schnappt sich die

Soßenschüssel und möchte nichts mehr abgeben. Auf die Ermahnung von Mutter Dachs „*Man muss auch mit anderen teilen!*“ reagiert er damit, dass er in die Schüssel spuckt, schließlich sogar hineinspringt. „*Also wirklich, kleiner Rabe, das macht man nicht!*“ schimpft Frau Dachs und der kleine Rabe muss nach Hause gehen und das „*bravste Tier im Wald*“ werden.

Die Kinder überlegen zunächst, wer denn eigentlich festlegt, was man machen darf bzw. was man nicht machen darf. Die Polizei, die Mutter, der Bürgermeister, der Präsident der Vereinigten Staaten werden als erste Vorschläge genannt. Dann äußert ein Schüler: „Die Regeln sagen uns, was man macht oder nicht macht.“

Regeln sollen auch dem kleinen Raben helfen, der jetzt unbedingt herausfinden muss, wie Bravsein funktioniert. Der Bär ist keine große Hilfe, denn mit den beiden Regeln „*Honig muss man immer aufessen!*“ und „*Waschen soll man sich nur einmal im Jahr!*“ ist vermutlich doch noch nicht alles geregelt. Glücklicherweise kennt sich der Hase gut aus und rät dem Raben, eine Liste mit Regeln zu erstellen, die er dann auswendig lernen soll. Auf dieser Liste landen eine Unmenge von – mehr oder weniger – sinnvollen Regeln: „*Keinen Krach machen, nicht klauen, immer das schöne Händchen geben, nicht schmatzen, immer aufräumen, nicht treten, keine Schimpfwörter sagen ...*“

Die Kinder kommen ins Gespräch darüber, wozu es Regeln gibt und wer diese festlegt. In der Geschichte scheint dies zunächst der Hase zu sein. Gemeinsam wird überlegt, welche Regeln die Kinder kennen: Gesprächsregeln, Familienregeln, Regeln bei der Arbeit und Verkehrsregeln werden genannt. Wer legt die Regeln fest? Die Eltern, unser Gehirn, Angela Merkel? Eine Schülerin berichtet, dass sie selbst Regeln festlegt, wenn sie zu Hause Besuch bekommt. Sie regelt selbst, was der Besuch anfassen darf, womit er spielen darf und womit nicht.

Der kleine Rabe bemüht sich sehr, alle Regeln auswendig aufzusagen und kann diese auch vortragen als Frau Dachs vorbeikommt. Sie ist schwer beeindruckt und der kleine Rabe darf sich etwas wünschen. Der hat auch schon eine Idee: „*Ich wünsche mir ein Fest zu meinem Geburtstag. Ein Nix-ist-verboten-Fest! Da darf jeder machen, was er will!*“

Auf die Frage, ob sich der Rabe künftig an die Regeln halten wird, sind die Kinder geteilter Meinung. „Ich glaube schon, weil er gemerkt hat, dann läuft es besser und als er sich nicht daran gehalten hat, lief es nicht so gut“, erklärt eine Schülerin. „Er hat sich ja auch angestrengt. Außerdem darf er sich dann etwas wünschen“, pflichtet ein Mitschüler bei. Es regt sich aber auch Widerspruch: „Ich glaube nicht, dass er sich an die Regeln halten wird, weil er sich bestimmt nicht alle Regeln merken kann.“

Ein gutes Stichwort: Die Kinder kommen darüber ins Gespräch, wann sie sich Regeln gut merken können: „Wenn ich mich schon an diese Regeln gehalten habe, kann ich mir diese gut merken.“ „Bei Regeln, die ich öfter benutze.“ Eine Schülerin bringt es auf den Punkt: „Wenn ich den Sinn weiß, wenn ich weiß, was die Regel bedeutet, halte ich mich daran. Wenn man versteht, warum es diese Regel gibt, kann man sich besser daran halten, zum Beispiel bei den Gesprächsregeln. Wir brauchen sie, damit man sich versteht, damit nicht alle auf einmal reden.“ Bei den Schul- und Klassenregeln ist das auch so, stellen andere Kinder fest: „Sie sagen uns, was wir tun sollen und wir können uns danach richten. Und wenn wir uns nicht daran halten, wissen wir, dass wir die Konsequenzen tragen müssen.“

Mögliche Gesprächsimpulse und Fragen:

- Stell dir vor, das wäre dein Geburtstag ...
- Wer legt fest, was man machen darf und was man nicht machen darf?
- Wozu gibt es Regeln?
- Wer legt Regeln fest?
- Denkst du, der Rabe wird sich künftig an die Regeln halten?
- Wann gelingt es dir, dich an Regeln zu halten?
- Wenn ich mich nicht an eine Regel halte, dann ...

Kompetenzbereiche:

- *„Gemeinsame und unterschiedliche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle von Menschen erkennen und respektvoll erforschen können“*
- *„Die unterschiedlichen Interessen der Mitglieder und die Konflikte in einer Gruppe wahrnehmen, reflektieren und gemeinsame Lösungen finden“*
- *„Rituale und Regeln für das Zusammenleben finden, akzeptieren, anwenden und reflektieren“*
- *„Konflikte analysieren und auf eine für alle Beteiligten akzeptable und möglichst gerechte Weise lösen“*
- *„Pflege eines respektvollen, achtsamen und solidarischen Umgangs mit sich selbst und anderen“*
- *„Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Gestaltung des Zusammenlebens kennen, erkennen und angemessen nutzen“*
- *„Bedeutung verschiedener demokratischer Instanzen auf schulischer und öffentlicher Ebene kennen und sich aktiv beteiligen“*

(Teilrahmenplan Sachunterricht, S. 22-23)

- *„Verstehen, dass in einem sozialen Gefüge Regeln und Absprachen wichtig sind und das Zusammenleben erleichtern“*
- *„Aufstellen und Einhalten von Regeln und Pflichten innerhalb einer Gemeinschaft“*
- *„Folgen von Regelverletzungen bedenken und abwägen“*

(Teilrahmenplan Ethik, S. 19)

Fazit: Werte in der Grundschule – das geht!

Die Gespräche mit den Kindern bestätigen, wie sinnvoll eine kindgerechte Auseinandersetzung mit moralischen Werten und Normen schon im Grundschulalter ist. Zunehmend lernen die Kinder an ganz konkreten Beispielen zu urteilen und ihre Meinung zu begründen. Es gelingt ihnen der Transfer auf ihr eigenes Leben und sie lernen Stück für Stück Mitbestimmungsmöglichkeiten zu nutzen und Verantwortung zu übernehmen.

Indem wir die Kinder schon frühzeitig dazu motivieren, für sich selbst zu denken und ihre Gedanken zu versprachlichen, sie dazu anleiten, rational zu argumentieren und kritisch zu reflektieren, können wir vielleicht dazu beitragen, dass unsere Gesellschaft wieder mehr Sinn für Gerechtigkeit und Menschlichkeit entwickelt.

Literatur:

Janisch, Heinz; Leffler, Silke: Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär. Annette Betz Verlag im Ueberreuter Verlag, Berlin. 2014.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hg.): Rahmenplan Grundschule – Teilrahmenplan Sachunterricht. Mainz. 2006 und 2015.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hg.): Rahmenplan Grundschule – Allgemeine Grundlegung. Mainz. 2014.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hg.): Rahmenplan Grundschule – Teilrahmenplan Ethik. Mainz. 2012.

Moost, Nele; Rudolph, Annet: Alles erlaubt? oder Immer brav sein – das schafft keiner! Esslinger Verlag, Esslingen. 1997.

Pfeiffer, Silke: Ethische Bildung in der Grundschule. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. 2008.

Weinert, Franz Emanuel: Entwicklung im Kindesalter. Beltz-Verlag, Weinheim. 1998.

5 „ERNSTFALL“ DEMOKRATIE – EIN SCHULISCHER ANSATZ GELEBTER WERTEERZIEHUNG

Ralf Haug

Welche Werte braucht eine Demokratie? Welche Werte brauchen Menschen, die demokratisch leben möchten? Was müssen Kinder in der Schule lernen, um für ein Leben in einer Demokratie befähigt zu sein? Diesen Fragen soll in dem nachfolgenden Artikel nachgegangen werden. Wie sollen Hilfsbereitschaft, Verantwortung, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit, Partizipation, Kommunikationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Selbstwertgefühl, Wertschätzung und Respekt entstehen und jeder Schülerin und jedem Schüler zu Eigen werden: Schule als ein Lernfeld für den „Ernstfall“ Demokratie.

Die Montagmorgenbegrüßung – vierzig Mal im Jahr

Es ist Montagmorgen, in der Turnhalle der Integrierten Gesamtschule Landau treffen sich alle um kurz vor 8 Uhr: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter und sehr oft auch Gäste, die als Hospitanten etwas für sich und ihre Schulen mitnehmen möchten. Beinahe 800 Menschen, die gespannt auf den Anfang warten. Das geht Woche für Woche so, also ungefähr 40 Mal pro Schuljahr.

Kirishan hebt die Hand, ebenso wie alle, die ihn ansehen, bis nach kurzer Zeit schließlich fast alle die Hand gehoben haben zum Zeichen, jetzt ruhig und aufmerksam zu sein und die anderen zur Ruhe aufzufordern. Kein Schrei, kein Lehrergezische, eine Hand, ein Zeichen, ein gelebtes Ritual.

Kirishan ist ein Schüler der Klassenstufe 11. Er führt heute durch das Programm der Momo, wie die Montagmorgenbegrüßung heißt. Er begrüßt die Samse und die Supersamse. Samse sind Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen, die sich für andere einsetzen, ihnen beim Lernen helfen oder selbst am Nachmittag eine Werkstatt anbieten. Da sie das nicht einfach so können, werden sie in Dreitagesseminaren außerhalb der Schule von den Supersamsen geschult. Das sind erfahrene Samse, die eine eigene Ausbildung mit den sie begleitenden Lehrkräften absolviert haben. Schüler schulen Schüler, Schüler übernehmen Verantwortung in ihrer Schule. Diesen Samsen dankt Kirishan vor der ganzen Schulgemeinschaft, Beifall brandet auf, Blumen und Zertifikate werden verteilt.

Dann ruft er das Wahlteam auf. In der IGS Landau finden jährlich Wahlen für das Schulsprecherteam statt. Zurzeit gibt es zwei Schulsprecherinnen und einen Schulsprecher. Das Wahlteam erklärt den Wahlmodus und ruft alle eindringlich dazu auf, wählen zu gehen. Danach wird es spannend, die Kandidatinnen und Kandidaten stellen sich vor: zwei ganz junge aus der 5. Klasse, erfahrenere aus der Mittelstufe und auch einige der ältesten. Faszinierend sind alle Reden, als hätten sie schon des Öfteren vor so vielen Menschen das Wort erhoben. Zwischendurch wird es laut im Publikum. Kirishan bleibt ruhig, hört auf zu reden, hebt die Hand und wartet geduldig, es geht oft ganz schnell bis alle ruhig sind.

Am Ende jeder Montagmorgenbegrüßung werden die Geburtstagskinder der letzten Woche besungen. Kirishan ruft dazu auf und erinnert sich, dass er ein weiteres Ritual vergessen hat, die Loberunde. Souverän lässt er die Geburtstagskinder noch warten und fordert alle dazu auf, die Loberunde aktiv zu

begleiten. In Windeseile kommen Schülerinnen und Schüler in die Hallenmitte und loben ihre Mitschülerinnen und Mitschüler für eine besondere Unterstützung, Lehrerinnen und Lehrer werden für ihre Arbeit gelobt, das Wahlteam für sein Engagement. Dann endlich das Geburtstagsingen: Heute stehen fast so viele Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler zusammen und erfreuen sich des Gesangs, danach gehen alle in ihre Klassen und setzen den Unterricht fort. Ein Teil der ersten Unterrichtsstunde ist vorüber. In diesem Unterricht, der Montagmorgenbegrüßung, wird Demokratie gelernt, praktisch und lebensnah.

„Demokratie in der Schule ist der Ernstfall, und sie muss ins Zentrum der Aufgabe gestellt werden, die Schule überhaupt zu erfüllen hat“, schreibt Wolfgang Edelstein (2005). Recht hat er. In der IGS Landau wird durch das Ritual der Montagmorgenbegrüßung Demokratie gelebt. Schülerinnen und Schüler erfahren eine Bedeutung, nehmen das Geschick der Schule in ihre eigenen Hände. Sie erfahren sich in selbstwirksamem Handeln, können etwas bewegen. Schülerinnen und Schüler setzen sich ein, stellen Fragen, wollen verändern und können das auch. Sie stoßen an Grenzen, diskutieren lange, manchmal ohne ein Ergebnis zu haben, überstehen Frustrationen und lernen wieder aufzustehen oder von vorne zu beginnen, wenn sie sich verrannt haben.

„Es ist eine Aufgabe von Schulen (...) den Schülern im Blick auf zukunftsste Kompetenzen für ein Leben in der Demokratie solche Erfahrungen zu vermitteln und Lernprozesse zu ermöglichen. Zu diesem Zweck müssen sich die Schulen zu Lebenswelten entwickeln, die eine partizipative, kooperative und von Fairness bestimmte Praxis exemplarisch verwirklichen.“ (Edelstein 2005)

Was heißt dies nun konkret für die Schule? Wie muss das Lernen organisiert sein? Wie eignen sich Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen an, die es für demokratisches Handeln braucht? Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht Demokratie in der Schule? Welche Schulleitungen? Welche Eltern? Fragen, die die kommenden Zeilen ein wenig beantworten sollen.

Wolfgang Edelstein spricht von „Kernkompetenzen“. Schülerinnen und Schüler sollen lernen selbstständig handeln zu können. Für den alltäglichen Unterricht hat dies eine enorme Konsequenz. Selbstständig Handeln heißt dann eben nicht, alles vorgekaut zu bekommen und immer wieder passiv zu warten, bis die Lehrkraft den Stoff an der Tafel demonstriert hat. Lehrerinnen und Lehrer dürfen und sollen etwas demonstrieren, aber eben nicht nur. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, ihr Lernen selbst zu planen, sie müssen in ihrem eigenen Tempo lernen dürfen, in jedem Fach, an jedem Tag. Schülerinnen und Schüler dürfen und müssen Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Das fällt nicht vom Himmel, Scheitern ist vorprogrammiert und zwingend erlaubt. Für die Schülerinnen und Schüler ist diese Art des Lernens anstrengend, ist es doch eigentlich bequemer zuzuhören, abzuschreiben, möglichst viel für den Test zu lernen, große Teile wieder zu vergessen und Platz für den nächsten Loop zu machen. Für sich verantwortlich zu sein, ist Arbeit. Harte Arbeit. Jede Schülerin, jeder Schüler der IGS Landau hat dafür ein zentrales Instrument, ein Logbuch, das ihnen selbst Planungsinstrument ist und auch ein Buch, in welchem die Kommunikation von Schülerin bzw. Schüler und Elternhaus stattfindet. Demokratie braucht Menschen, die fähig sind, ihr Leben selbst zu planen. Sich Zeit dafür zu nehmen, dass Schülerinnen und Schüler ein Logbuch zu führen lernen, zahlt sich aus. Es sind nicht die Eltern und Lehrkräfte, die Verantwortung übernehmen, sondern die Schülerin und der Schüler selbst.

Fit und Stark für das Leben

An der IGS Landau gibt es darüber hinaus ein konkretes Unterrichtsfach, in dem demokratisches Handeln eingeübt wird. Es heißt „Fit und Stark“. Dieses Fach wird zweistündig von Klasse 5 bis Klasse 10 unterrichtet, stets von beiden Tutoren der jeweiligen Klasse. Es gibt ein schuleigenes Curriculum, welches ständig fortgeschrieben wird. Alle Lehrerinnen und Lehrer werden fortlaufend geschult, schließlich hat niemand dieses Fach studiert.

In der 5. Klasse lernen die Schülerinnen und Schüler, dass sie nicht allein auf der Welt sind, dass sie mit anderen Menschen auskommen müssen und sie lernen, auf eine Art und Weise zu kommunizieren, die es dem Gegenüber ermöglicht zuzuhören, sie lernen, eine eigene Meinung zu vertreten oder für oder gegen etwas zu sein. Sie machen Erfahrungen, sich für etwas einzusetzen, bei einer Abstimmung unterlegen zu sein oder mit anderen gemeinsam eine Interessensgruppe zu gründen, die zum Beispiel das Kaugummi in der Schule erlauben möchte. Schülerinnen und Schüler lernen in diesem Fach, Streit zu schlichten, über Gefühle zu sprechen oder ganz einfach mit anderen zusammen zu arbeiten. Sie lernen, kleine eigene Projekte zu planen, die am Anfang so banal erscheinen, dass man sie niemandem präsentieren möchte. Erlebt man jene Schülerinnen und Schüler allerdings zwei, drei Jahre später, haben sie oft eine erstaunliche Entwicklung hinter sich gebracht.

In „Fit und Stark“ werden Entwicklungspräsentationen vorbereitet. Diese sind oft „Sternstunden“ für Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte, Eltern sowie Freundinnen und Freunde des jeweiligen Schülers, der jeweiligen Schülerin. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler in einer von ihr oder ihm vorbereiteten Präsentation allen Anwesenden sein Leben und Arbeiten in den vorausgegangenen sechs Schuljahren Revue passieren lässt, sitzt man als Zuschauer staunend und voller Hochachtung da und weiß, dass dieser junge Mensch etwas für sein Leben gelernt hat.

Demokratie ernst gemeint verändert die ganze Schule

Das Mobiltelefon ist allgegenwärtig. Jugendlichen scheint es wie angewachsen. Die Diskussionen in den Elternhäusern und auf Elternabenden sind stets kontrovers, das Gerät wird verteufelt, geliebt, gesperrt, als Kalender benutzt, zu Kommunikationszwecken ge- und missbraucht. Eines ist sicher: Es ist da und wird nicht wieder verschwinden. An der IGS Landau machen sich Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte und Eltern gemeinsam Gedanken, wie der angemessene Umgang mit dem Mobiltelefon in der Schule aussehen könnte. Striktes Verbot, freies Nutzen in den Pausen, Handyzonen, nach einem langen Diskussionsprozess werden Lösungen ausprobiert. Am Ende wird es eine Regelung geben: Eine Mehrheit hat eine Lösung erfochten, ein Ergebnis ist oft ein Kompromiss. Dieser Prozess ist ein Beispiel, wie sich Schulen in einem demokratischen Prozess weiterentwickeln können.

Demokratie braucht Strukturen

An der IGS Landau sind an diesen Vorgängen alle beteiligt. Die einzelnen Klassen haben wöchentlich eine Klassenratsitzung, in der ein Protokollant die Ergebnisse festhält. Jede Klasse wählt zwei Abgeordnete, die sich mit den Abgeordneten der vier Klassen innerhalb einer Klassenstufe regelmäßig treffen. Dort werden Stufensprecher gewählt, die gemeinsam mit dem Schulsprecherteam den Vorstand bilden. Durch all diese Gremien laufen Anträge aus Klassen manchmal mehrmals hin und wieder zurück, von den Klassen bis in den Vorstand und wieder zurück. So lernen alle Schülerinnen und Schüler, wie Demokratie geht. Sie lernen, dass es sich lohnen kann, sich für oder gegen etwas einzusetzen. Sie lernen

demokratische Strukturen kennen und nutzen. Sie lernen Kompromisse zu schließen, Argumente für ihr Anliegen zu formulieren, vor einer Gruppe zu sprechen oder diese anzuführen oder zu vertreten. Sie lernen, zuzuhören und sich durchzusetzen.

Während dieses Prozesses gibt es immer wieder Gelegenheiten, dass Schülerinnen und Schüler und alle Lehrkräfte einander in gemeinsamen Sitzungen begegnen und zusammen um den besten Weg ringen. Für alle Lehrerinnen und Lehrer bergen diese Prinzipien riesige Chancen: Wenn Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr Lernen, für ihr Zusammenleben in der Schule übernehmen, können sich die Lehrerinnen und Lehrer immer mehr um den Einzelnen kümmern. So wird individuelles Lernen ermöglicht. Für die Schulleitung bedeutet dieser Weg, auch Verantwortung abzugeben, Beschlüsse mit zu steuern – ja, aber auch bereit zu sein, sich unterzuordnen und Niederlagen oder besser Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren. Eltern in diesen Prozess mit einzuspannen und ihnen wahre Mitsprache zu ermöglichen, führt schlussendlich dahin, wo ein demokratisches System hin muss: zum gemeinsamen Ringen um den besten Weg. Und es sind nicht die Hierarchien, die den Weg bestimmen, sondern die Sache an sich.

Demokratisches Lernen

An der IGS Landau ist es gelungen, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften demokratisches Lernen zu ermöglichen. Lernende, die wahr- und ernstgenommen werden, sind bereit, mehr und mehr zu leisten. Schülerinnen und Schüler, die spüren, dass sie etwas bewirken können, identifizieren sich mit dem Ort, an dem sie bis zu neun Jahre ihres Lebens verbringen, so dass sie am Ende sagen können: „*Ich habe an diesem Ort etwas für mein Leben gelernt.*“ Auf die Gesellschaft bezogen verlassen Menschen eine solche Schule als Profis in Sachen Demokratie, die ihren Teil zur Wertegemeinschaft beitragen werden. Hoffentlich lassen sie sich durch Rückschläge und den „Schock der Realität“ nicht entmutigen.

Die IGS Landau ist Mitglied im Netzwerk Hospitationsschulen des Pädagogischen Landesinstituts (siehe Artikel 9, Seite 65).

Literatur:

Edelstein, Wolfgang: Vortrag „Soziale Kompetenz. Für ein erfolgreiches Lernen und demokratisches Handeln“. Berlin, 22.11.2005.

6 LERNEN ALS WERT-SCHÖPFUNG AM RAIFFEISEN-CAMPUS

Bernhard Meffert

„Was dem Einzelnen nicht möglich ist, das vermögen viele.“ (Friedrich Wilhelm Raiffeisen)

An einem Januartag 2018 am genossenschaftlichen Ganztagsgymnasium Raiffeisen-Campus in Dernbach im Westerwald. Es ist ein Donnerstag um 13 Uhr in der 5a, als fünf Kolleginnen aus dem Pädagogischen Landesinstitut im Rahmen einer Fortbildung zu den Lernateliers mit mir den Klassenraum betreten. Uns empfängt große Ruhe. Die Lernerinnen und Lerner sitzen teils in Gruppen zusammen und arbeiten. Die Klassenlehrerin wendet sich nach administrativen Dingen einzelnen Kindern zu, ermutigt, hilft, spornt an und sieht selbst sichtbar entspannt und zufrieden dabei aus. Und obwohl sie Englisch und Biologie studiert hat, begegnet sie in dieser Stunde unter anderem auch Inhalten aus Mathematik, Erdkunde und Physik. Für die jungen Menschen am Raiffeisen-Campus sind diese Fachbezüge aber zum Glück weniger wichtig. Für sie zählt, dass es durchaus spannend ist, herauszufinden, warum Erdbeeren im Frühjahr in Deutschland so teuer sind. Und es ist ihnen egal, ob sie dieses Erkenntnis dem einen oder anderen Fach verdanken. Sie verdanken sie nämlich einer neuartigen Lernform, die aus einer Kombination der Fächer besteht. An diesem Nachmittag wird das Lernatelier „Kleine Wetterkunde“ bearbeitet. In dieser aus drei von den Lehrerinnen und Lehrern selbst verfassten Heften bestehenden Lernlandschaft steht der Lerngegenstand im Vordergrund, nicht mehr das Fach. Und so verbinden sich für bis zu zwei Wochen und circa einem Drittel der Stunden des Tages die aus den jeweiligen Lehrplänen entnommenen Teilkompetenzen zu einem sinnstiftenden Ganzen, bei dem unter anderem auch klar wird, warum Wetterfrösche nicht mehr ganz so zeitgemäß als Vorhersageinstrument sind ...

Warum tun sich die Lehrerinnen und Lehrer am Raiffeisen-Campus nicht nur während einer Woche ihrer wohl verdienten Sommerferien, sondern während des gesamten Schuljahres diese hochkreative, aber deshalb nicht weniger anstrengende Autorentätigkeit an?

Warum sind die oben genannten erfahrenen Kolleginnen des Pädagogischen Landesinstituts von dieser Ruhe und Konzentration im Lernatelier, dieser außerordentlich freien Arbeitsform, so verblüfft?

Wie passt schließlich eine didaktische Innovation, die sich von den Grenzen der Schulfächer befreit, zum Namensgeber Friedrich Wilhelm Raiffeisen?



*Abb. 5: Lernatelierarbeit am Raiffeisen-Campus:
Mehr Zeit für individuelle Förderung,
Foto: Bernhard Meffert*

Exkurs: Raiffeisens Leben

Der 1818 in wenig komfortable Lebensverhältnisse hinein geborene Westerwälder Raiffeisen wurde vom preußischen Staat nach einer aus gesundheitlichen Gründen früh beendeten militärischen Laufbahn als Bürgermeister in zwei Westerwalddörfern und später an den Rhein nach Heddesdorf gesendet (vgl. Klein 1999). Er traf dort auf die ihm seit seiner Kindheit bekannte und schmerzlich bewusste akute Not. Ursachen waren unter anderem das generell ungünstige Klima, die traditionelle Realteilung mit der Folge zergliederter Kleinflächen, fehlende Infrastruktur (Wege zum Transport von Waren) und sogar klimatische Veränderungen als Folge des Ausbruchs des Fonualei bei Tonga im Pazifik im Jahr 1846 und daraus resultierender weltweiter Abkühlung und Missernten, die den kühlen Westerwald besonders hart trafen. Eine weitere wesentliche Ursache war die mangelnde Grundbildung der ländlichen Bevölkerung.

Raiffeisen erfuhr trotz der ländlichen Abgeschlossenheit von den politischen Umwälzungen 1848. Und sein Handeln als Bürgermeister in Flammersfeld beschreibt eine Lernkurve, die wiederum auf seinen Werten basiert. Zunächst suchte er als frommer evangelischer Christ nach Möglichkeiten, die Not zu lindern. Von seinem Erzieher Pfarrer Seippel hatte er eine über die Basis der örtlichen Volksschule hinausgehende Bildung erhalten und war von dessen aufgeklärter Art und jedem konfessionellen Separatismus entgegenstehenden lutherischen Christentum geprägt. Er hatte bei ihm die Praxis der Armenspeisung erlebt, ebenso wie bereits die niedrig verzinsten Kreditgewährung der Kirchengemeinde an Bauern gegen Pfand ihres Landes, um diesen wirtschaftlichen Fortschritt zu ermöglichen. Für Raiffeisen war es Christenpflicht, den hungernden Menschen zu helfen und dennoch starben in diesem Winter 1848 im Westerwald Menschen an Hunger.

Raiffeisen erbat von der preußischen Obrigkeit Brotgetreide, das er aber gegen deren Weisung nicht gegen Bargeld, sondern gegen Schuldscheine ausgab, von denen er wusste, dass sie nicht eingelöst werden könnten, weil die Betroffenen in einer Spirale von Armut, Kreditwucher, vor allem aber unzureichender Bildung gefangen waren. Und so bemühte sich Raiffeisen neben der kurzfristigen Hilfe vor allem um die langfristige Perspektive: *„Die Hauptaufgabe wird sein müssen, auf die Jugend zu wirken, was nur durch einen (...) Elementar-Schulunterricht geschehen kann. (...) Um die Jugend auf diese Weise zu erziehen, sind tüchtige, wohl ausgebildete Volksschullehrer erforderlich, und um diese zu erlangen, ist es dringend nöthig, das Einkommen derselben (...) angemessen zu erhöhen.“* (Klein 1999, S. 47)

Raiffeisens Werte sind unsere Werte

Seine 1849 gegründete erste Genossenschaft „zur Unterstützung unbemittelter Landwirthe“ gründete bereits auf den Werten, die später unsere Schule, aber auch alle gemeinnützigen Genossenschaften tragen sollten. Hier verbinden sich Menschen guten Willens, um Gutes zu tun. Nachhaltig.

Folgende Werte prägen Raiffeisen:

Christliche Ethik: Raiffeisen ist frommer Christ und hält es für seine Christenpflicht, die Not des Nächsten solidarisch zu lindern: **Solidarität**. Gleichzeitig verlangt er von seinen Mitmenschen, sich aktiv für eine Verbesserung ihrer Lage einzusetzen und ihr Möglichstes dafür zu tun (**Leistungsgedanke**). Wer seinen ihm möglichen Beitrag nicht leistet, bekommt die klare und manchmal harte Konsequenz Raiffeisens zu spüren, der im Sinne der **Subsidiarität** konkrete Hilfe vor Ort organisiert, statt auf Eingriffe des preußischen Staates zu setzen. Genossenschaften sind Gemeinschaften, die in **Selbstverwaltung** dafür sorgen, dass die Organisationsform vor Ort erfolgreich im Sinne ihrer Zielstellung wirtschaftet. Alle

diese Werte basieren auf einer positiven Sicht des Menschen als Ebenbild Gottes (Genesis 1,26), die die Aufgabe haben, diesen Planeten in seinem Sinne zu gestalten (Genesis 1,28).

Eine auf diesem Wertgerüst basierende Schule benötigt auch über 150 Jahre später einen Schulträger, der die wirtschaftlichen Grundlagen in Übereinstimmung mit diesen Werten ermöglicht. So gründeten die Initiatoren 2011 eine gemeinnützige Genossenschaft, in der jedes Mitglied unabhängig von seinen Einlagen eine Stimme hat – wie schon bei Raiffeisen. Die Raiffeisen-Campus eG verfolgt nur ein Ziel, nämlich eine Schule zu tragen, und das nicht nur wirtschaftlich, sondern mit all den vielfältigen Talenten, die die Genossinnen und Genossen in das Projekt einbrachten.

Christentum: Eine christliche Schule im Sinne Raiffeisens ist offen für alle Religionen, bleibt aber im schulischen Lernen der spezifisch christlichen Ethik verpflichtet. Den Widerstand gegen eine Öffnung der Genossenschaft für alle Konfessionen und Religionen, den Raiffeisen bereits zu seiner Zeit erlebte, erleben auch wir heute in der Schule. Aber wir vermeiden durch diese Öffnung die Fundamentalisten in allen Religionen, die die Verbindung aus christlicher Wertorientierung verbunden mit der Aufnahme von Kindern aller Religionen und Weltanschauungen ablehnen würden. So ist der Raiffeisen-Campus dezidiert christlich mit aufgeklärtem, konfessionellem christlichen Religionsunterricht als Pflichtfach für alle, aber das Gymnasium ist multireligiös in seiner Zusammensetzung – schon in der Genossenschaft, aber auch im Lehrer- und Lernerteam.

Solidarität: Ohne die finanzielle Unterstützung der Eltern könnte das erhebliche Delta zwischen öffentlichen Hilfen und tatsächlichen Kosten nicht gestemmt werden. Dennoch ist die Aufnahme an unserer Schule in keiner Weise von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern abhängig. Die finanziell starken Schülern spüren aber die Verantwortung der Gemeinschaft gegenüber und engagieren sich entsprechend. Wir sind also eine solidarische Schule. Kein Kind bleibt bei Klassenfahrten zurück, keines arbeitet ohne eigenen Laptop und die Schulkleidung (eine bunte „Pluriform“ mit vielen verschiedenen Artikeln) sorgt dafür, dass auch das Statussymbol Markenkleidung zurückgedrängt werden konnte. Niemals scheitert einer dieser Aspekte an den finanziellen Mitteln der Eltern. Dafür sorgen wir mit der gebotenen Diskretion.

Subsidiarität: Jede Schule verfügt über die Möglichkeit, diesen Grundsatz zu leben. Er ist zutiefst demokratisch, verlagert er doch, wo immer möglich, die Entscheidung auf die Ebene, die von dieser Entscheidung am meisten betroffen ist. Am Raiffeisen-Campus legen wir großen Wert auf die demokratisch gewählten Gremien, die ihre Interessen im direkten Austausch mit der Leitung artikulieren und häufig auch durchsetzen können, sei es die Lerner- und Elternvertretung, die Mitarbeitervertretung oder die Genossenschaft. In regelmäßigen Treffen, die weit über die vorgeschriebenen Frequenzen hinausgehen, treffe ich mich mit den Gremien und binde mich so selbst ein. Aber wie bei Raiffeisen bleibt klar, wer welche Entscheidungsbefugnis hat. Und so ist der Schulleiter nicht freundlicher Moderator im Fadenkreuz divergierender Gruppeninteressen, sondern verantwortlicher Leiter einer Schule, die nicht angetreten ist, einen konsensualen Stillstand, sondern einen den Werten unserer Schule entsprechenden dynamisch-innovativen Fortschritt zu organisieren.

Selbstverwaltung: Der Raiffeisen-Campus verwirklicht den Anspruch schlanker Strukturen letztlich mit dem Ziel, alle Mittel den Lernenden zuzuleiten und nicht dem Aufbau einer Bürokratie. So leiten zwei ehrenamtliche Vorstände die Genossenschaft und Vorstand und Schulleitung arbeiten mit nur drei Mitarbeiterinnen in Schulverwaltung und Buchhaltung – sämtlich in Teilzeit. Wir regeln mit wenigen

hochqualifizierten Kräften das, was an staatlichen Schulen zahlreiche Kräfte in Kreis- und Stadtverwaltungen leisten. Und jeder und jede, die an diesem Prozess beteiligt ist, weiß um das Unternehmensziel: Wertvolle Bildung.



Abb. 6: Gelebte und gelernte Gesprächs- und Diskussionskultur,
Foto: Bernhard Meffert

Zentral aber ist die Umsetzung auf der Ebene des Lernens. Und deshalb braucht eine Schule ein **wertbasiertes Verständnis** dieses zentralen Begriffs. Wie Raiffeisen sehen wir Menschen nicht als Objekt und definieren die Lernerinnen und Lerner (die wir deshalb auch nicht mehr nach der Institution benennen, sondern nach ihrer wichtigsten Tätigkeit) als Subjekte. Wir trauen, ja wir muten ihnen ab Tag 1 viel zu. Wir sprechen eine klare, **leistungsorientierte Notensprache**, verbinden diese Anforderung mit einer besonderen Zuwendung im pädagogischen und einer Neuorientierung im didaktischen Bereich: Im alten Unterricht stand die Lehrkraft der Klasse gegenüber, belehrte und war zufrieden, wenn ihre Weltsicht und ihr Weltwissen von den Schülerinnen und Schülern reproduziert wurde. Das Verhalten wurde mit guten Noten belohnt und so lernten die Schülerinnen und Schüler vor allem Anpassung. Beim Lernen am Raiffeisen-Campus steht die Lehrkraft hinter der Lernerin und dem Lerner und schaut ihm bzw. ihr über die Schulter. Sie erkennt, wie diese ihre Welt sehen und hilft ihnen dabei, diese Weltsicht zu erweitern und zu festigen. Dies kann nicht mehr ausschließlich in Fächern geschehen, denn Fächer zergliedern die noch überschaubare Welt eines Zehnjährigen und nehmen ihr viel Konkretheit. Das Lehrerteam des Raiffeisen-Campus hat die Lehrpläne in ihre Bestandteile aufgelöst, kompatible Themen und Kompetenzen verknüpft und daraus die eingangs geschilderten **fächerübergreifenden Lernateliers** geschaffen. Ihre Überschriften lassen nicht vermuten, dass hinter jedem einzelnen zahlreiche verschiedene Fachkompetenzen versteckt sind, und die Storyline, die jedem dieser Lernateliers zugrunde liegt, lässt vor allem die jüngeren Lernerinnen und Lerner häufig eine solche Motivation im Blick auf die durchgehende Narrative entwickeln, dass sie gar nicht realisieren, welche vielfältigen Kompetenzen auf dem Weg zu ihrem gefühlten Ziel erworben wurden. Das ist uns recht: Wer mikroskopieren kann, kann dies auch, wenn er oder sie am Ende eines Lernprozesses begeistert vom Vergleich von Fingerabdrücken berichtet und erst auf Nachfrage realisiert, dass er oder sie vorher gar nicht mit dem Mikroskop umgehen konnte und dies jetzt meister(detektiv)haft beherrscht. Lernen darf Freude machen, es darf anstrengend sein. Es darf aber niemals irrelevant erscheinen. Wer als Lehrer oder Lehrerin die Frage nach dem „Wozu brauche ich das?“ zurückweist, hat nicht verstanden, warum er oder sie selbst als Erwachsener täglich dazu lernt. Denn

auch Erwachsene lernen nichts nachhaltig, dessen Relevanz sie subjektiv nicht erkennen. Warum also sollte ein Kind dies tun?

Solidarität üben viele Schulen mit karitativen Aktionen, das tun wir auch. Wir haben uns darüber hinaus als eine von nur wenigen Schulen in Deutschland im Blick auf unser Sozialkompetenztraining „Lions-Quest“ zertifizieren lassen. Jede Schulwoche beginnen wir mit einem Blick auf unsere Klassengemeinschaft und das Sozialkompetenztraining trägt dazu bei, dass wir nicht nur über diese Schlüsselkompetenz sprechen, sondern sie leben.

Und die **soziale Kompetenz** war auch bei Friedrich Wilhelm Raiffeisen die Voraussetzung, die seine ökonomische Innovativität befeuerte und so weltweit ca. 800 Millionen Menschen mit dem Weltkulturerbe Genossenschaftsidee motivierte. So auch unsere Schule, wenn wir uns in der zweiwöchentlichen **Schulversammlung** (wir lernten sie bei Margaret Rasfeld² kennen) zusammenfinden. Sie hat ein von uns eigenständig entwickeltes Zeremonial. Im Zentrum steht neben Information und kulturellen Beiträgen der Lernerinnen und Lerner die Praxis einer Lobkultur. In dieser Versammlung, an der Lehrerinnen und Lehrer und alle Lernerinnen und Lerner teilnehmen und zu der auch Eltern und nicht-lehrende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingeladen sind, stehen die Werte unserer Schule im Mittelpunkt. Hier wird gutes Verhalten nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch von Lernenden benannt und verstärkt. So zum Beispiel das der Schülergenossenschaft, die einen bedeutenden Teil ihres Gewinns kürzlich für ein Klassenzimmer in Tansania gespendet hat, das wir derzeit aus von allen Lernerinnen und Lernern selbst durch Arbeit erwirtschafteten Mitteln errichten. Und so ganz offensichtlich nicht nur die Werte leben, für die wir stehen, sondern sie selbst schaffen und stärken.

Der Raiffeisen-Campus Dernbach ist Mitglied im Netzwerk Hospitationsschulen des Pädagogischen Landesinstituts und hat am Schulentwicklungsprojekt „Schulische Lern- und Lebenswelten“ teilgenommen (siehe Artikel 9, Seite 65 und 68).

Literatur:

Klein, Michael: Leben, Werk und Nachwirkung des Genossenschaftsgründers Friedrich Wilhelm Raiffeisen. Rheinland-Verlag Köln. 1999.

2 <http://www.schule-im-aufbruch.de/wer-wir-sind/>

7 WERTEBILDUNG IN DEN MINT-FÄCHERN MIT LERNEN DURCH ENGAGEMENT

Franziska Nagy und Sandra Zentner

„Mir ist durch das Projekt wieder bewusstgeworden, was mir als Lehrerin wirklich wichtig ist: Werte vermitteln.“

Die Werte, die Kinder und Jugendliche als wichtig erachten, bilden sowohl das Fundament für ihre individuellen Entscheidungen im Leben als auch für ihr Handeln als Teil der Gesellschaft. Beim Auf- und Ausbau dieser Wertvorstellungen kann die Schule eine große Rolle spielen, indem sie konkrete Erfahrungsräume ermöglicht, um eigene Werte zu reflektieren, kritisch zu hinterfragen und zu erweitern. Ein besonderes Potenzial hierfür bieten die MINT-Fächer (Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik, Technik). Sie berühren viele Fragestellungen, die eine hohe gesellschaftliche Relevanz haben: Soll ein Windrad in der Gemeinde gebaut werden? Warum ist es wichtig, Plastikmüll zu vermeiden? Welche Gründe gibt es dafür, dass Menschen auf Fleisch verzichten? Diese Fragen sind mit großen globalen Herausforderungen wie dem Klimawandel oder der gerechten Verteilung begrenzter Ressourcen verbunden und eng an Werteentscheidungen gekoppelt.

Wie schaffen wir es, dass der Wertebezug der MINT-Themen für Schülerinnen und Schüler nicht unentdeckt bleibt? Eine rein fachlich-theoretische Auseinandersetzung im Unterricht reicht dafür nicht aus. Wertebildung geschieht im aktiven und intensiven Kontakt mit neuen Kontexten (vgl. Reinders 2016). Das Zusammenspiel von Naturwissenschaften, Technik und Gesellschaft muss erlebt, bewusst reflektiert und kritisch bewertet werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2005, Kompetenzbereich Bewertung). Mit der demokratiepädagogischen Lehr- und Lernform „Lernen durch Engagement“ (LdE, Service-Learning) kann das gelingen. Sie bereichert den MINT-Unterricht durch handlungsorientiertes und lebensnahes Erfahrungslernen in Kontexten, die nicht zum täglichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler gehören. Das weckt ihr Interesse am gesellschaftlichen Bezug der MINT-Themen und unterstützt sie in ihrer Wertebildung.

7.1 Was ist Lernen durch Engagement?

Lernen durch Engagement verbindet das fachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern mit einem gesellschaftlichen Engagement und ist für alle Schularten und Altersstufen geeignet (vgl. Seifert, Zentner, Nagy 2012).

Zum Beispiel:

- „Ein bewusster Umgang mit Energie“: Die Schülerinnen und Schüler einer achten Klasse beschäftigen sich in Physik mit Elektrizität, Energieverbrauch und Energiesparen und engagieren sich für den verantwortungsbewussten Umgang mit Energie an einer Nachbarschule: Sie entwickeln ein Energiesparkonzept und bieten Kurse zur „Körperenergie“ an, bei denen es um bewusste Ernährung geht.

- „Unser Naturlehrpfad am Eichenhain“: Schülerinnen und Schüler einer siebten Klasse lernen im fächerübergreifenden Kurs „Naturwissenschaften“ die Funktionen von Wald und lokalen Ökosystemen kennen und engagieren sich, indem sie einen brach liegenden Naturlehrpfad wieder aufforsten und der Gemeinde die Nutzung ermöglichen.
- „Sonnenschutz für Kitas“: Schülerinnen und Schüler einer neunten Klasse lernen in Biologie das Sinnesorgan Haut und im Technikunterricht verschiedene Energiearten kennen und engagieren sich in Kooperation mit der Deutschen Krebsgesellschaft, indem sie die Sonnenschutzmaßnahmen in einem Kindergarten prüfen, über wirksamen Sonnenschutz beraten und ein Sonnensegel für die Kita bauen.
- „Was tun, wenn's brennt?“: Schülerinnen und Schüler einer zweiten Klasse setzen sich in Sachkunde mit dem Verbrennungsdreieck und Maßnahmen zum Brandschutz auseinander und vermitteln diese Kenntnisse in Zusammenarbeit mit der Feuerwehr an die Kinder aus einer nahegelegenen Unterkunft für Geflüchtete. Dort ergab sich der Bedarf, da die Kleinsten immer wieder aus Spaß den Feuersalarm ausgelöst hatten, weil sie dessen Bedeutung nicht kannten.



Abb. 7: Die Schülerinnen und Schüler geben ihre Erkenntnisse an die Kinder aus der Unterkunft für Geflüchtete weiter, Foto: Anne Hornemann © Siemens Stiftung, Freudenberg Stiftung

Diese Beispiele sind im Modellprojekt „Service-Learning in den MINT-Fächern“ entstanden (ein Kooperationsprojekt der Siemens Stiftung und der Stiftung Lernen durch Engagement, vgl. Nagy 2016). Sie zeigen: Kinder erfahren bei einem Engagement in Gemeinde oder Stadtteil unmittelbar, welche Rolle MINT-Themen in der Gesellschaft spielen – und sie lernen andere Lebenswelten und Perspektiven kennen, sei es im Umgang mit Kitakindern, Forstamt, Bürgermeister beziehungsweise Bürgermeisterin oder Geflüchteten. Sie erleben dabei Wertepluralität und reflektieren vor diesem Hintergrund ihr eigenes Handeln. Durch die Verantwortungsübernahme, die Anwendung ihres Wissens und die praktische Erfahrung werden Werte für die Kinder tatsächlich erlebbar, und sie können daraus Rückschlüsse auf die eigene Lebensgestaltung ziehen. In den Beispielen des Modellprojekts wurden insbesondere die Werte Nachhaltigkeit, Verantwortungsübernahme, Umweltbewusstsein, Solidarität und soziale Gerechtigkeit in den Blick genommen und mit den Kindern bewusst thematisiert und reflektiert.

7.2 Mit LdE Wertebildung fördern – Worauf kommt es an?

Mit LdE können ganz unterschiedliche Themen bearbeitet werden, und die Ausgestaltung lässt sich individuell an die Bedingungen jeder Schule anpassen. Bei aller gewünschten Vielfalt gibt es jedoch sechs gemeinsame Qualitätsstandards für alle LdE-Projekte (vgl. Seifert, Zentner, Nagy 2012), die maßgeblich beeinflussen, ob sich die Wirkung von Service-Learning bei Schülerinnen und Schülern tatsächlich entfaltet.

Curriculare Anbindung: Den Unterricht mit LdE planen und gestalten

Das Engagement der Schülerinnen und Schüler findet nicht losgelöst oder zusätzlich zur Schule statt, sondern als Teil des Unterrichts und eng verbunden mit den Inhalten der Lehr- und Bildungspläne. Diese strukturelle und inhaltliche Einbettung ins Curriculum schafft sowohl Zeiträume als auch inhaltliche Anknüpfungspunkte für Wertereflexion. Im Beispiel „Ein bewusster Umgang mit Energie“ wurden die Unterrichtseinheiten Thermodynamik und Elektrizitätslehre mit LdE unterrichtet. Vier Monate lang nutzte der Lehrer wöchentlich zwei Stunden aus seinem Fach Physik für die Vorbereitung des Engagements, die Vermittlung der fachlichen Kompetenzen aus dem Bildungsplan (z. B. „Energiequellen benennen und beschreiben“), für die Reflexion der Werte Nachhaltigkeit und Umweltschutz sowie für das Engagement selbst. Zusätzlich holte sich der Lehrer Unterstützung aus dem Kollegium: Für die Erstellung von Materialien wie Flyern, Infobriefen etc. gewann er eine Deutschlehrerin, das Thema Körperenergie wurde durch die Biologiekollegin ins Projekt integriert. Und in Ethik diskutierte die Klasse die Bedeutung von Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft durch bürgerschaftliches Engagement.

LdE kann also wie in diesem Beispiel als Projekt in einem Fach durchgeführt werden – häufig auch in Kooperation mit weiteren Fächern, was viele thematische Anknüpfungspunkte an unterschiedliche Werte schafft. LdE kann wenige Wochen (mindestens sechs sind empfehlenswert), mehrere Monate oder auch ein ganzes Schuljahr dauern. Der „Naturlehrpfad am Eichenhain“ wurde z. B. in einem ganzjährigen Wahlpflichtkurs gestaltet und inhaltlich verknüpft mit Biologie (Waldnutzung, Schutz von Bäumen und Tieren), Deutsch (Steckbriefe erstellen, Kurzvorträge halten) und Ethik (Verhältnis Mensch-Umwelt, bürgerschaftliches Engagement). Sowohl im Unterricht als auch im Engagement waren die Kinder dabei immer wieder mit den Werten Nachhaltigkeit und Umweltbewusstsein konfrontiert.

Realer Bedarf: Das Engagement gut abstimmen und vorbereiten

Ein qualitätsvolles LdE-Projekt behandelt kein fiktives Problem, sondern erfüllt einen realen Bedarf in Stadtteil oder Gemeinde. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich mit einer echten sozialen, ökologischen oder gesellschaftlichen Herausforderung und werden dafür mit ihren Kompetenzen tatsächlich gebraucht. Sie übernehmen Aufgaben, die von allen Beteiligten als sinn- und bedeutungsvoll erlebt werden. Um dies sicherzustellen, muss der reale Bedarf vor Beginn des Engagements in einer Recherchephase gemeinsam herausgefunden und konkretisiert werden. Und zwar unabhängig davon, ob die Kinder völlig frei nach Engagementideen suchen (z. B. bei einer offenen Stadtteilerkundung mit Leitfragen und Beobachtungsaufgaben) oder eine Idee bereits feststeht:

Im Beispiel „Sonnenschutz für Kitas“ kam die Krebsgesellschaft mit einem konkreten Anliegen auf die Schule zu. Das Ziel des Engagements, Einrichtungen mit dem „Sun Pass“ für guten Sonnenschutz zu zertifizieren, stand fest. Für die Klasse galt es nun herauszufinden, ob Kitas dieses Engagement brauchen und wenn ja, wie es ausgestaltet sein sollte. Die Schülerinnen und Schüler erstellten einen Gesprächsleitfaden und riefen verschiedene Kitas an. Einer gefiel die Idee auf Anhieb: Sie hatte einen großen

Garten mit einigen Bäumen, aber sonst keinen Sonnenschutz für die Kleinen. In einem Auftaktworkshop, den die Jugendlichen im Unterricht vorbereitet hatten, diskutierten sie mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vor Ort die Projektidee und die Bedürfnisse der Einrichtung. Mit dem Auftrag der Kita, den Sonnenschutz zu verbessern, kehrte die Klasse in den Unterricht zurück. Nun brainstormte sie, wie genau ihr Engagement aussehen könnte. Aus den Themen, die im Workshop besprochen wurden, bildeten sie Kleingruppen: „Experimente zum Thema Sonne“, „Außenbereich der Kita“, „Sonnenschutzhecke“, „Eltern einbeziehen“, „Wandbild für den Eingangsbereich der Kita“ ...

Beim Recherchieren und Bedarfe ermitteln müssen die Kinder sich in die Perspektive von anderen hineinversetzen und gesellschaftliche Fragestellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln durchdenken. Werte wie Verantwortungsübernahme und Solidarität werden hierbei konkret erfahrbar und es entstehen bei der Planung des Engagements im Kontakt mit anderen Lebenskontexten immer wieder reale Anlässe für die Reflexion von Werten, die im Unterricht aufgegriffen werden können.

Reflexion: Individuelle Erfahrungen in einem größeren Kontext betrachten

Die Schülerinnen und Schüler regelmäßig dazu anzuregen, ihre Erfahrungen im Engagement bewusst zu reflektieren und sie bei diesem Prozess zu begleiten, ist eine zentrale pädagogische Aufgabe bei LdE, insbesondere im Kontext von Wertebildung. Denn erst durch das Nachdenken über das, was die Kinder beim Engagement erwartet, was sie dort erleben und was das mit ihrem eigenen Lernen und dem größeren gesellschaftlichen Kontext zu tun hat, entsteht ein echter Erkenntnisgewinn. Erst dann werden praktische Erfahrungen zu wertvollen Lernerfahrungen. Die Kinder stärken ihre emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen und differenzieren ihre Wertvorstellungen aus. Voraussetzung dafür ist eine gute Reflexion, die vor dem Engagement, in dessen Verlauf und danach stattfindet, die sich unterschiedlicher – auch kreativer – Methoden bedient, um alle Lernenden anzusprechen, die tiefgreifende Fragen stellt und mehrere thematische Ebenen anspricht:

- Reflexion über sich selbst, um eigene Fähigkeiten, Werthaltungen und Entwicklungen zu verstehen, z. B. Welche Rolle spielt Umweltschutz in meinem Leben? Wie habe ich vor meinem Engagement über Geflüchtete gedacht? Was denke ich jetzt?
- Reflexion über den Projektverlauf, um Probleme zu lösen und Erfolge sichtbar zu machen, z. B. Welche Herausforderung haben wir heute gut gemeistert? Was ist nicht gut gelaufen und wie wollen wir das beim nächsten Mal anders machen?
- Reflexion über den gesellschaftlichen Kontext des Engagements, um Erfahrungen im größeren Ganzen zu betrachten und den Wertebezug zu beleuchten, z. B. Warum ist es wichtig, sich für andere einzusetzen? Wer ist für die Pflege eines Naturlehrpfads eigentlich zuständig – die Gemeinde, das Forstamt, wir alle? Wie genau hat mein Engagement dazu beigetragen, die Menschen für Klimaschutz zu sensibilisieren? Welche Rolle spielt Solidarität für den Erhalt einer demokratischen Gesellschaft?
- Reflexion über den Zusammenhang von Lernen und Engagement, um Wissen und Kompetenzen anzuwenden und den Sinn von Lernen zu verstehen: Warum ist es wichtig, dass wir wissen, wie ein Ökosystem funktioniert? Was habe ich diese Woche im Unterricht gelernt, das ich im Engagement einbringen konnte? Was weiß ich aus Physik über den Zusammenhang zwischen Energie und Nachhaltigkeit und wie hat mir das im Projekt geholfen?

Durch den reichen Erfahrungshintergrund, den die Schülerinnen und Schüler aus ihrem praktischen Engagement mit anderen Menschen, Kontexten und Lebenswelten mit in den Unterricht bringen, wird eine besonders authentische und intensive Auseinandersetzung mit all diesen Fragen möglich, und ein hohes Potenzial für Wertebildung entsteht. Gute Reflexion ist der Schlüssel, um dieses voll auszuschöpfen und die Kinder für die gesamtgesellschaftliche Bedeutung ihres eigenen Handelns zu sensibilisieren.

Schülerpartizipation: Teilhabe ermöglichen und begleiten

Die Schülerinnen und Schüler sind bei LdE aktiv an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung ihres Projektes beteiligt und können ihre eigenen Ideen einbringen und umsetzen. Ohne diese Mitbestimmung in allen Phasen von LdE ist es fraglich, ob das Engagement überhaupt als Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe wahrgenommen wird. Dabei ist gerade eine hohe Partizipation entscheidend, damit LdE zu Wertebildung beitragen kann: Kinder, die Entscheidungsfreiräume und eigene Gestaltungsmöglichkeiten in ihrem Service-Learning-Projekt haben, zeigen laut Studien ein höheres Selbstvertrauen, bessere Fähigkeiten zu sozialer Kommunikation und kritischem Denken, weniger Zynismus in politischen Fragestellungen und ein höheres Interesse, sich jetzt und in Zukunft gesellschaftlich zu engagieren (vgl. Billig et al. 2015; Bradley et al. 2007; Morgan, Streb 2003).

Im Projekt „Was tun wenn's brennt?“ war den Lehrerinnen die frühe Partizipation der Kinder von Beginn an wichtig, und so startete die zweite Klasse mit der offenen Überlegung, für wen man sich engagieren könne. Was heißt das, sich engagieren? Helfen, andere unterstützen, etwas Gutes tun, fanden die Kinder erst einmal selbst heraus. Und wem können wir helfen? Tierheim, Kindergärten, Feuerwehr, Geflüchtete – alle Ideen der Kinder wurden gesammelt. Schließlich entschied sich die Klasse für ein Engagement für Geflüchtete. Das aktuelle Thema beschäftigte sie, zu Hause und in den Medien wurde viel darüber gesprochen. Auch im weiteren Verlauf des Projekts gaben die Lehrerinnen viel Verantwortung an die Kinder ab: Sie entschieden eigenständig, dass sie ihre Präsentationen zum Brandschutz vorab üben wollten und initiierten hierfür selbst ein Treffen mit einer ersten Klasse ihrer Schule, indem sie deren Lehrerin ins Boot holten. Sie bekamen bei der Probe viele Anregungen, die ihnen halfen, sich noch besser auf ihr Engagement für die geflüchteten Kinder vorzubereiten – und waren sichtlich stolz darauf, dass sie diesen Übungsdurchgang selbst bedacht und initiiert hatten ...



Abb. 8: Übung zu „Was tun wenn's brennt?“

Foto: Anne Hornemann © Siemens Stiftung, Freudenberg Stiftung

Eine hohe Schülerpartizipation bringt für Lehrerinnen und Lehrer das Nachdenken über die eigene Rolle mit sich. „Unsere Schülerinnen und Schüler müssen Werte erleben und erfahren können. Dafür müssen wir den Kindern aber mehr zutrauen und sie weniger bevormunden. Dann entwickeln sie Verantwortungsbewusstsein: Sie wollen wirklich, dass alles im Projekt gut läuft und setzen sich dafür ein“, berichtet eine LdE-Lehrerin aus der Praxis.

Engagement außerhalb der Schule: Mit Engagementpartnern zusammenarbeiten

Wertebildung mit LdE setzt also echte Verantwortung, reale Lernanlässe, authentische Situationen voraus. Daher findet das Engagement der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule und in Zusammenarbeit mit Engagementpartnern in Stadtteil oder Gemeinde statt, ob Forstamt, Nachbarschule, Kindergarten oder Unterkunft für Geflüchtete. So öffnet das Engagement Räume für neuartige, zum Teil unerwartete und widersprüchliche Erfahrungen, die anregen, sich mit gesellschaftlichen Fragen und der eigenen Werthaltung auseinanderzusetzen. Es liefert die wertvollen Impulse, die für Reflexion und Wertebildung entscheidend sind: Wie wichtig ist mir die Natur? Was ist meine Rolle beim Umweltschutz? Welche Auswirkungen hat mein Verhalten auf andere? (vgl. Kapitel Reflexion). Davon profitieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler, die neue Lernorte und Perspektiven für sich entdecken, sondern auch die Schulen, die sich nach außen öffnen und die Gesellschaft, die junge engagierte Menschen gewinnt und konkrete Unterstützung durch die Kinder erfährt. Damit wird neben dem wichtigen Ziel von LdE, Unterricht und Lernkultur zu verändern, ein weiteres zentrales Anliegen der Lehr- und Lernform erfüllt: die Stärkung von Demokratie und Zivilgesellschaft.

Anerkennung und Abschluss: Das Engagement aller Beteiligten wertschätzen

Lernen durch Engagement lebt von der guten Zusammenarbeit aller Beteiligten. Daher ist eine unterstützende Anerkennungskultur, die sich durch das gesamte Projekt zieht, unerlässlich für den Erfolg von LdE. Menschen fühlen sich anerkannt, wenn sie für ihre Leistungen persönliche Wertschätzung erfahren, soziale Eingebundenheit erleben und ernst genommen werden. Umgesetzt werden kann dies durch ein kooperatives Lernklima, regelmäßiges Feedback im Projektverlauf, eine gemeinsame Auswertung und einen feierlichen Projektabschluss mit allen Beteiligten, der Gelegenheit bietet für gegenseitigen Dank, eine schülergestaltete Präsentation der Projektergebnisse und eine öffentliche Würdigung der Zusammenarbeit. Häufig erhalten die Kinder dabei Zertifikate für ihr Engagement und ihre Kompetenzen. Das Bewusstmachen des Erreichten am Ende von LdE ist besonders wichtig für die Lernerfolge und Entwicklungsschritte der Kinder. Gelingt es ihnen, ihre eigene Wirksamkeit zu sehen, entwickeln sie mit höherer Wahrscheinlichkeit den Wunsch und die entsprechende Werthaltung, um auch später im Leben Verantwortung für sich und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu übernehmen.

Neugierig geworden ?

„Service-Learning in den MINT-Fächern“ ist ein Kooperationsprojekt der Siemens Stiftung und der Stiftung Lernen durch Engagement, in dem LdE für einen wertebildenden MINT-Unterricht an Schulen in Sachsen-Anhalt, Berlin und Bayern erprobt wurde. Daraus ist ein Leitfaden mit vielen Praxisbeispielen und Unterrichtsmaterialien entstanden, den sie hier herunterladen können:

<https://www.siemens-stiftung.org/de/projekte/mint-und-werte/service-learning/>.

Weitere Informationen, Materialien und Kontakt zu LdE-Ansprechpartnern in Rheinland-Pfalz erhalten Sie bei der Stiftung Lernen durch Engagement. Sie berät, qualifiziert und vernetzt bundesweit Schulen und Partner aus Zivilgesellschaft und Bildungsverwaltung und macht sich für die bildungspolitische Verankerung von Service-Learning stark:

www.lernen-durch-engagement.de und www.facebook.com/StiftungLdE.

Literatur:

Billig, S. H.; Root, S.; Jesse, D.: The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In: S. Root, J. Callahan u. S. H. Billig (Hg.): Improving Service-Learning practice: Research on models to enhance impact (S. 97-115). Greenwich, CT: Information Age. 2005.

Bradley, R.; Eyler, J.; Goldzweig, I.; Juarez, P.; Schlundt, D.; Tolliver, D.: Evaluating the impact of peer-to-peer service-learning projects on seat belt use among high school students. In: S. Gelmon; S. H. Billig (Hg.): From passion to objectivity: International and cross-disciplinary perspectives on service-learning research (S. 89-110). Charlotte, NC: Information Age. 2007.

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München. 2005.

Morgan, W.; Streb, M.: First, do no harm: The importance of student ownership in service-learning. Metropolitan Universities, 13 (3), 321-345. 2003.

Nagy, F.: Service-Learning in den MINT-Fächern. Lernen durch Engagement für einen wertebildenden Unterricht. München/Berlin, Siemens Stiftung und Freudenberg Stiftung. 2016.
https://www.siemens-stiftung.org/fileadmin/user_upload/Dokumente/publikationen/Projektpublikation/Handreichung-Service-Learning-in-den-MINT-Faechern-Siemens-Stiftung.pdf.

Reinders, H.: Service-Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim, Beltz Juventa. 2016.

Seifert, A.; Zentner, S.; Nagy, F.: Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim, Beltz. 2012.

8 WERTVOLLES LERNEN: WELCOME-BOXEN UND ZEITGESCHENKE FÜR MENSCHEN, DIE AUS IHRER HEIMAT GEFLOHEN SIND

Cordula Sorg und Dr. Simone Waldmann

Das echte Leben bietet die besten Lerngelegenheiten. Wann immer diese sich zeigen, sollte man sie als Lehrkraft ergreifen, damit Schülerinnen und Schüler tatsächlich etwas für ihr Leben lernen. Die sogenannte „Flüchtlingskrise in Deutschland“ birgt solche Lernchancen. Uns Lehrerinnen ist wichtig, dass unsere Schülerinnen und Schüler sich mit verschiedenen Facetten im Kontext Flucht- und Willkommenskultur auseinandersetzen und sich darauf basierend ihre eigene Meinung bilden.

Die Projektidee

Vor einigen Jahren lieferte die Landesbeauftragte für Integration nach unserer Vorstellung der BBS-DÜW-Lernpatenboxen am landesweiten Lernpatentag den Impuls für ein Folgeprojekt: Sie signalisierte, dass sie es unterstützen würde, wenn Schülerinnen und Schüler eine Welcome-Box für Neubürgerinnen und Neubürger mit Migrationshintergrund entwickelten. Diese Idee war im Trubel des Alltags untergegangen, erwachte aber angesichts der aktuellen Ereignisse zu neuem Leben.

Der Projektrahmen

Wir wollten das Projekt gerne als Lehrkräfte-Tandem begleiten und entschieden, einen Teil der Stunden im Teamteaching (freiwilliges Engagement der Lehrkräfte) zu praktizieren. Als Projektklasse wählten wir die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule I mit dem Schwerpunkt Wirtschaft und Verwaltung. Dort ließ sich – entsprechend unserem pädagogischen Schulschwerpunkt „Lernen durch Engagement“ – in diesem Projekt am besten das schulische Lernen mit gesellschaftlichem Engagement verknüpfen. Die fachliche Anbindung erfolgte in der Kompetenzwerkstatt³ und im berufsbezogenen Unterricht. Daneben erklärten sich weitere Kolleginnen und Kollegen des Klassenteams bereit, in ihrem Unterricht die Thematik aufzugreifen, so dass die Schülerinnen und Schüler sich mit einer Vielzahl von Aspekten in diesem Kontext beschäftigten.

Einstimmung mit einem Wertebild

Zur Einstimmung auf die Projektarbeit baten wir die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal jede bzw. jeder für sich zu überlegen, welche Werte ihnen wichtig sind (siehe auch Material 1). Anschließend verständigten sie sich nach dem Schneeballprinzip in Vierer- und später in Achtergruppen auf gemeinsame Werte. Einigkeit bestand hinsichtlich der Werte Respekt, Loyalität, Freiheit, Familie und Gesundheit. Diese wurden auf Kärtchen festgehalten und dienten während des gesamten weiteren Prozesses als Referenz. So konnten wir im Abgleich zu den Werten aus unserem Schulleitbild verdeutlichen, dass zum

3 <http://www.schule-im-aufbruch.de/wer-wir-sind/>

Beispiel hinsichtlich Respekt bzw. Wertschätzung Übereinstimmung zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern besteht.

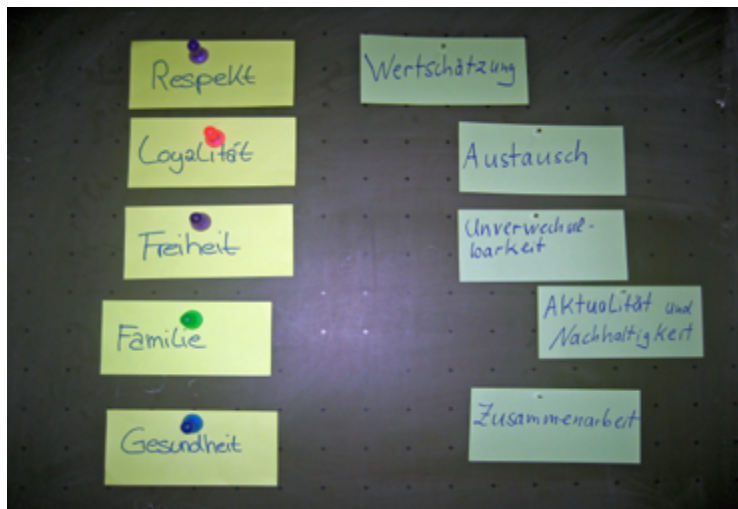


Abb. 9: Gegenüberstellung Klassenwerte und Werte aus dem Schulleitbild, Foto: Cordula Sorg

Der Projektauftrag

Um den Schülerinnen und Schülern die Einbindung des Projektes in das pädagogische Konzept der Schule und die curriculare Verankerung zu verdeutlichen, haben wir anhand eines Plakates „Lernen durch Engagement“ am Beispiel der BBS-DÜW-Lernpatenbox erläutert und schließlich den daraus erwachsenen Projektauftrag (siehe Material 2) vorgestellt.

Außerdem machten wir von Anfang an transparent, dass die einzelnen Projektschritte von den Schülerinnen und Schülern individuell zu dokumentieren und reflektieren seien. Auf der Grundlage der erbrachten Projektbeiträge würde dann das für dieses Fach vorgegebene Zertifikat erstellt.

Reflexion des Projektauftrags

Auf die konkrete Nachfrage, wie es den Schülerinnen und Schülern mit der Vorstellung gehe, eine Willkommensbox für Flüchtlinge zusammenzustellen, kamen Äußerungen wie „*Ich mache doch nichts für Flüchtlinge, die hängen hier am Bahnhof herum und klauen Fahrräder*“, „*die schlagen Leute zusammen*“, „*die kriegen unser Geld und für uns bleibt dann nichts mehr*“ und vieles mehr.

In dieser Situation wollten wir den genannten Ängsten bzw. Befürchtungen genügend Zeit und Raum geben. Gleichzeitig haben wir das Gehörte immer wieder in Bedürfnisse⁴ übersetzt:

- Ist dir Sicherheit wichtig? Möchtest du dich in der Stadt bewegen können und wissen, dass du körperlich unversehrt nach Hause kommst?
- Ist es so, dass dir Respekt von Eigentum wichtig ist? Wünschst du dir, dass jeder, der sein Fahrrad am Bahnhof parkt, es dort wieder intakt vorfindet?

4 Bedürfnisse verstanden – im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg – als Lebensmotive, die alle Menschen weltweit haben, z. B. Nahrung, Sicherheit, Freiheit ... (vgl. Rosenberg 2016).

- Ist dir Versorgtsein wichtig? Hättest du gerne, dass sichergestellt ist, dass alle genügend Mittel haben, um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können?
- ...

Irgendwann hatten wir den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler sich nun ausreichend gehört fühlten und grundsätzlich bereit dazu waren, sich auf das Projekt einzulassen – jedoch ohne verbindliche Zusage „denen“ wirklich begegnen zu wollen. Es war spürbar, dass die Stimmung jederzeit wieder kippen konnte.

Sich informieren

Im nächsten Schritt erhielten die Schülerinnen und Schüler mehrere Stunden Gelegenheit, sich über die konkrete Situation von Flüchtlingen zu informieren und sich selbst eine eigene Meinung zu bilden. Das geschah vorrangig anhand der Berichterstattung in den digitalen Medien und der Tagespresse – stets um ein ausgewogenes Bild aus seriösen Quellen bemüht. Zusätzlich haben wir Lehrkräfte Zahlen, Fakten, Erfahrungen zur Situation in unseren Wohnorten beige-steuert, z. B. von Bürgerinformationsveranstaltungen oder persönlichen Begegnungen. Die hohe Aktualität war für die Schülerinnen und Schüler durchaus attraktiv und sie folgten den Projektstunden mit regem Interesse.

Perspektivwechsel

Nachdem die Klasse eine solide Informationsbasis hatte und emotional ruhig mit dem Thema umgehen konnte, wagten wir einen provozierenden Perspektivwechsel mit dem Artikel „Wie viele Deutsche verträgt die Schweiz?“ aus der Schweizer Boulevardzeitung BLICK (Ausgabe vom 19. Februar 2007). Um die volle Wirkung entfalten zu lassen, haben wir den Artikel zunächst laut vorgelesen. Die Schülerinnen und Schüler bekamen einen Notierauftrag, so dass sie zielgerichtet zuhören sollten. Schon während einzelner Passagen wie *„Ich verstehe die Angst vieler Schweizer um ihren Job, weil Deutsche viel billiger arbeiten.“* oder *„Aber die meisten kommen doch nur in die Schweiz um großes Geld zu verdienen! Und dann gehen sie irgendwann zurück nach Deutschland und leben dort wie die Fürsten“* war die Empörung riesig: *„Wie können die so etwas über uns schreiben. Das ist doch eine Verallgemeinerung. Die kennen uns doch gar nicht.“* Oder *„Das stimmt doch alles gar nicht.“* In einer Arbeitsphase sollten die Schülerinnen und Schüler in dem Artikel alle Formulierungen markieren, die sie so oder so ähnlich schon über Menschen anderer Nationalitäten in Deutschland gehört oder gelesen hatten. Beim sich anschließenden Austausch zeigten wir zur Untermauerung auch das just in dieser Woche veröffentlichte Magazin Focus mit dem Titelthema *„Wie viele Flüchtlinge verträgt Deutschland?“* (Ausgabe Nr. 42 vom 08.10.2015) Die zentrale Erkenntnis dieser Einheit war: Mache dir selbst ein Bild von der Situation und äußere nur dann deine wohlreflektierte Meinung dazu.

Persönliche Begegnung

Nach dem Perspektivwechsel war für die Schülerinnen und Schüler der Boden bereitet, sich tatsächlich damit auseinandersetzen zu können, was denn ein Mensch braucht, der aus seiner Heimat geflohen ist. Die Schülerinnen und Schüler sammelten in den Folgestunden Ideen, visualisierten sie bzw. wählten Platzhalter und füllten damit eine Welcome-Box.

Inzwischen waren die Schülerinnen und Schüler vorbereitet auf eine persönliche Begegnung mit einem Menschen, der aus seiner Heimat geflohen ist. Hier haben wir uns bewusst für einen Mann entschieden, der diesen Weg schon vor knapp 20 Jahren gegangen war. Er hat im Alter von zwölf Jahren mit seiner Familie wegen politischer Verfolgung Asyl in Deutschland gesucht. Dieser Mann schilderte seine Erfahrungen sehr authentisch und tief bewegend. Nachdem er alle Fragen geduldig beantwortet hatte, stellten ihm die Schülerinnen und Schüler den Inhalt der Welcome-Box vor. Sie erläuterten dazu ihre jeweiligen Überlegungen, warum etwas ihrer Meinung nach für jemanden, der geflüchtet ist hilfreich sein könnte. Unser Gast kommentierte die Ideen sehr wertschätzend aus seiner Sicht. Eine Schülerin hatte als Platzhalter für „Familie“ ein Passfoto ihrer Schwester in die Box gelegt. Das sei, so unser Gast, das Wichtigste – dass man bei seiner Familie sein könne und Freunde habe. Für ihn sei das Schönste gewesen als ein deutscher Junge ihn zu seinem Fußballverein mitgenommen habe. Obwohl er eigentlich kein begeisterter Fußballspieler war, wäre das Gefühl dazugehören das Tollste gewesen. Besonders schön war der deutliche Zusammenhang zum Wertebild der Klasse. Dies zeigten auch die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu unserem Besucher, z. B.: *„Ich finde es beeindruckend, dass die Familie so zusammen hält.“* *„Respekt an die Mutter, dass sie das alles gepackt hat.“* *„Ich finde es traurig, dass es Krieg gibt, dass Leute sterben müssen wegen ein paar „Idioten“. Ich bin auch ein Stückchen sauer und das macht mich wütend.“*

Erweiterung des Projektauftrages

In der Nachbereitung dieses Besuches fasste ein Schüler die zentrale Erkenntnis mit den Worten zusammen: *„Die Flüchtlinge brauchen eigentlich gar keine Geld- oder Sachgeschenke. Viel wichtiger sind kleine, freundliche Gesten, die signalisieren, dass sie willkommen sind.“* Daraus entstand dann die Idee, Zeitgeschenke zu machen. Hier war es uns wichtig, im Sinne der Schülerbeteiligung, diesen Gedanken aufzugreifen und den ursprünglichen Projektauftrag mit den „Welcome-Boxen“ zu erweitern. Die Schülerinnen und Schüler notierten nun zusätzlich auf Kärtchen ihre Zeitgeschenke, z. B. persönliche Begegnungen in meinem Fußballverein; zusammen etwas trinken; grüßen, wenn man sich in der Stadt sieht, beim Einkauf helfen ...

Diese engagierte Begeisterung wurde kurzzeitig getrübt durch die Ereignisse der Silvesternacht in Köln. Dadurch waren wir wieder gefordert, den Blick auf die Bedürfnisse zu lenken und deutlich zu machen, dass man auch hier nicht verallgemeinern darf. Wir haben daran erinnert, dass unser Gast mit Fluchterfahrung trotz fremdenfeindlicher, körperlicher Attacken gegen seinen Bruder die Deutschen stets differenziert gesehen hat und seiner menschenfreundlichen Ausrichtung trotz allem treu geblieben war. Wir hielten an der Idee einer persönlichen Begegnung mit Flüchtlingen in der Region fest, wollten jedoch, dass dieses Treffen im geschützten Raum der Schule stattfindet. Wir alle fanden, dass ein gemeinsames Frühstück mit den jugendlichen Flüchtlingen, die an unserer Schule sind, eine gute Gelegenheit wäre, sich kennenzulernen und Zeit miteinander zu teilen.

Projektdurchführung

Wenige Wochen später war es dann so weit. Die Klasse hatte den Schulsaal mit viel Engagement zum Frühstücksraum umdekoriert. Pünktlich um 9 Uhr kamen die Gäste. Etwas zögerlich lösten sie sich voneinander und nahmen die angebotenen Plätze ein. Nach einer kurzen Begrüßung und der Erläuterung des Buffets konnte es losgehen. Mit zurückhaltender Skepsis bedienten sich die Gäste am Buffet. Nach einer Phase des vorsichtigen „Beschnuppers“ waren an allen Tischen Gespräche mit „Händen

und Füßen“ und unter Zuhilfenahme von Smartphones als digitale Übersetzer in Gange. Ganz allmählich öffneten sich die Jugendlichen und an der einen oder anderen Stelle wurden Telefonnummern für eine Verabredung zum Schwimmbadbesuch oder WhatsApp-Adressen ausgetauscht. Bei der anschließenden Reflexion war der Tenor unisono: „Das können wir mal wieder machen.“ Als zentrale Erkenntnis hielten wir fest: Wenn jede bzw. jeder den geflüchteten Menschen in seinem Umfeld mit einem offenen Herzen begegnet und etwas von seiner Zeit mit ihnen teilt, dann leistet er damit einen großen Beitrag zu einem wertschätzenden Miteinander in einer Gesellschaft der Vielfalt.



Abb. 10: Ein Klassenzimmer wird zur Begegnungsstätte, Foto: Cordula Sorg

Abschlussreflexion

Im abschließenden Projektbericht haben sich die Schülerinnen und Schüler noch einmal mit den gemachten Erfahrungen auseinandergesetzt und ihre Erkenntnisse schriftlich festgehalten.

- Was haben wir im Rahmen des Projektes „Welcome-Box“ gemacht?
- Wie war meine Einstellung zu dem Projekt zu Beginn?
- Was habe ich gelernt?
- Wie sehe ich das Projekt im Rückblick?
- Wie könnte es weitergehen?

Es war eine ausgesprochen schöne Rückmeldung für uns, da man sehen konnte, wie die Schülerinnen und Schüler „gewachsen“ waren. Diese Erfahrung bestärkt uns darin weiterzumachen.

„Ich habe bei diesem Projekt gelernt, dass man sich mit einem Thema erst mehr beschäftigen sollte, bevor man urteilt.“

„Ich habe gelernt, dass Integration gar nicht so schwer sein muss und dass es nicht viel braucht, um Menschen zu helfen oder etwas Gutes zu tun ...“

„Ich bin froh, dass wir das Projekt gemacht haben und die Erfahrung gesammelt haben, weil es so nette Menschen sind und man immer nur das Schlechte sieht. Keiner denkt daran, dass viele ohne Familie und Freunde herkommen und ich glaube nicht, dass das einer freiwillig machen würde.“

„Am Anfang des Projektes war meine Einstellung zu Asylbewerbern nicht gerade gut, da man auch in den Medien und in den Zeitungen nicht gerade gute Sachen hört und alle schlecht über Flüchtlinge reden. Ich habe gelernt, dass man sich erst einmal ein eigenes Bild von allem machen soll und nicht immer auf die Medien hören soll. Durch das Frühstück habe ich einen viel besseren Eindruck von Flüchtlingskindern bekommen ... sie wollen ein Zuhause, in dem sie nicht jeden Tag Angst um ihr Leben haben müssen. Und sie wollen ja eigentlich gar nicht von ihrem Zuhause weg, aber durch die Umstände in ihrem Land geht es halt nicht anders. Man hat gemerkt, dass ihnen das Frühstück gefallen hat. Sie haben die ganze Zeit gelächelt und sich bemüht, mit uns Deutsch zu reden. Bei uns am Tisch saß jemand, der ganz allein ohne Familie gekommen ist und das ist in diesem Alter schon eine ziemliche Herausforderung. Ich könnte nicht in ein fremdes Land, wo ich nichts verstehe und das Ganze noch ohne meine Familie.“

„Meine Einstellung am Anfang gegenüber dem Projekt war nicht so gut, weil ich eigentlich nicht so viel von Flüchtlingen gehalten habe. Aber nach einer Zeit wo wir viel darüber geredet und auch mit ihnen gefrühstückt haben, hat sich mein Eindruck sehr ins Positive gerichtet. Sie waren alle sehr freundlich.“

Durch dieses Projekt habe ich einiges gelernt. Dass man egal, ob es um Flüchtlinge geht oder nicht, dass man seine eigene Erfahrung damit machen muss und nicht auf Vorurteile oder andere Menschen hören sollte. Ich habe mich viel mit dem Thema auseinandergesetzt und auch mit Flüchtlingen selber in Verbindung gesetzt und bin positiv überrascht.

Wenn ich mir das Projekt im Rückblick anschau, bin ich mehr als froh, dass wir das durchgezogen haben. Ich und auch viele andere hatten Spaß an diesem Projekt und haben mal gesehen, dass es anderen Menschen sehr schlecht geht und haben auch angefangen, das zu schätzen, was wir alle haben. Ein schönes Leben.“

Material 1



LERNEN DURCH ENGAGEMENT
NETZWERKSCHULE SERVICE-LEARNING

TU WAS FÜR ANDERE

UND LERN WAS DABEI!

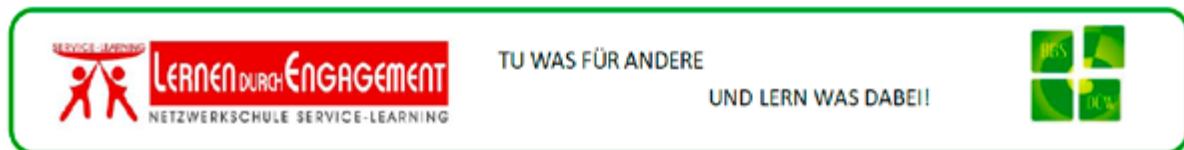


Unsere gemeinsamen Werte

Diese Werte sind uns wichtig:

Akzeptanz	Authentizität	Ehrlichkeit	Fairness	Freiheit
Freude	Gelassenheit	Gerechtigkeit	Gewissenhaftigkeit	Harmonie
Höflichkeit	Kreativität	Liebe	Mitgefühl	Mut
Offenheit	Ordnung	Respekt	Rücksichtnahme	Sinn
Toleranz	Verständnis	Vertrauen	Wertschätzung	Zuverlässigkeit

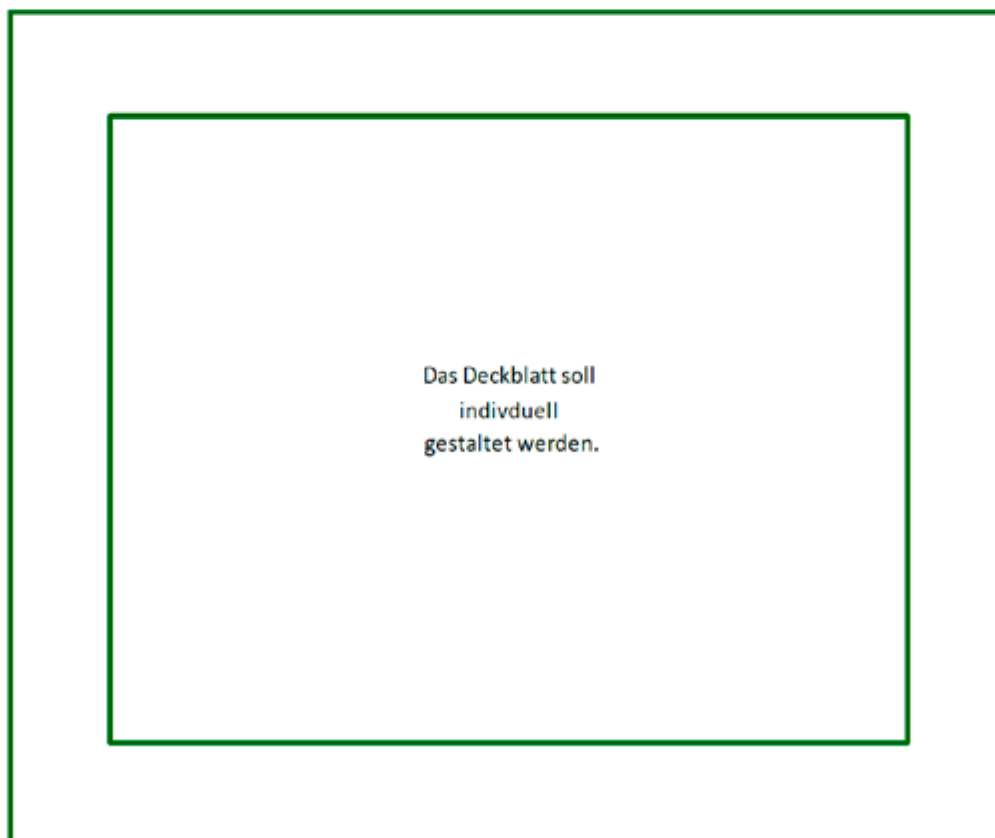
Material 2



Projektauftrag „Welcome-Boxen“

Die Landesbeauftragte der Landesregierung für Migration und Integration hat beim landesweiten Lernpatentag (nach Vorstellung der BBS-DÜW-Lernpatentbox) eine „Welcome-Box“ für Menschen, die aus ihrer Heimat geflohen sind, angefragt und finanzielle Unterstützung in Aussicht gestellt. Stellen Sie eine solche Box¹ zusammen.

Halten Sie alle Projektschritte in einem Reflexions- und Dokumentationsheft fest. Im Frühjahr 2016 haben Sie Gelegenheit, das Projekt der Öffentlichkeit zu präsentieren.



¹ Termin wird noch vereinbart.

Literatur:

Rosenberg, Marshall; Holler, Ingrid: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Junfermann Verlag. 2016.

9 WERTE IN DER LEHRERFORTBILDUNG

Für die Rolle der Lehrkraft ist es zum einen unabdingbar, dass sie selbst für den Begriff Wertebildung sensibilisiert ist, ihr eigenes Rollenverständnis gefunden hat, dieses mit den Anforderungen von Gesellschaft, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern abgleichen und hinterfragen und so die jeweilige Interaktion im schulischen Alltag reflektieren kann. Sie sollte zum anderen über Kompetenzen und Ressourcen verfügen, wertebildendes Lernen in ihren Unterricht zu integrieren. Dies anzubahnen und zu ermöglichen ist Aufgabe der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung.

Das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz führt dies in der dritten Phase der Lehrerbildung – der Lehrerfort- und -weiterbildung – nahtlos weiter. Seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellen sich diesem Auftrag vor dem Hintergrund ihres wertebasierten Leitbildes als verlässliche, innovative Partner mit dem Anspruch, allen Lehrerinnen und Lehrern mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen so gerecht zu werden, dass diese in der Lage sind, ihren Schülerinnen und Schülern umfassende und nachhaltige Bildung zu gewährleisten. Das Zusammenwirken vielfältiger Professionen, Kompetenzen und Erfahrungen aus den unterschiedlichsten Arbeitsbereichen der Lehrerfortbildung ermöglicht so ein breitgefächertes und vielschichtiges Angebot, das auch dem Thema Werte und Werteerziehung angemessen gerecht wird.

Die nachfolgend exemplarisch vorgestellten aktuellen Angebote nehmen allesamt Werte und die Werteerziehung mit in den Blick und schlagen so den Bogen zurück zu den „WERT-vollen“ Praxisbeiträgen in diesem Heft.

9.1 Demokratie lernen und leben in Rheinland-Pfalz

Die Demokratieerziehung hat in den vergangenen Jahren nicht nur auf internationaler und europäischer Ebene, sondern auch bundesweit und in Rheinland-Pfalz an Bedeutung gewonnen. Im Rahmen der Demokratieerziehung in der Schule steht sowohl der Erwerb fachlicher als auch überfachlicher demokratischer Handlungskompetenzen im Mittelpunkt. Schulen sind also nicht nur Lernorte der Vermittlung von Demokratiewissen (Schule als Lernraum), sondern auch Orte der Demokratieerfahrung (Schule als Lebensraum). Das Lernen über Demokratie im Fachunterricht (z. B. Sachunterricht, Sozialkunde, Gesellschaftslehre, Geschichte) wird erweitert um das Lernen durch Demokratie im Schulleben und ein Lernen für die Demokratie im kommunalen und gesellschaftlichen Umfeld.

Durch die positiven Erfahrungen des Erlebens von Demokratie in der Schule kann sowohl die Distanz zur Politik verringert als auch die Beteiligung und die Übernahme von Verantwortung bei der Gestaltung der Gesellschaft gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden so befähigt, an der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform teilzuhaben und diese in Übereinstimmung mit demokratischen Werten aktiv mitzugestalten. Diese positiven Erfahrungen der Selbstwirksamkeit können auch einen Beitrag zur Prävention von Gewalt und Extremismus leisten (vgl. Brüchert; Werner-Tokarski 2014, S. 11).

Die Koordinierungsstelle „Demokratie lernen und leben“ im Pädagogischen Landesinstitut (PL) fungiert als Ansprechpartnerin des PL für viele konkrete Projekte im Bereich der Demokratieerziehung und

koordiniert die Angebote der Modellschulen für Partizipation und Demokratie.

<https://gewaltpraevention.bildung-rp.de/demokratieerziehung.html>

<https://fortbildung-online.bildung-rp.de>

Modellschulen für Partizipation und Demokratie

Das 2008 gestartete Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ zielt darauf, demokratische Handlungskompetenz und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur zu fördern. 2015 erfolgte ein erneuter Programmaufruf.

Derzeit 35 Modellschulen für Partizipation und Demokratie in Rheinland-Pfalz haben es sich zum Ziel gesetzt, gelingende Modelle einer demokratischen Lern- und Schulkultur zu entwickeln, zu erproben und zu realisieren. Dabei arbeiten sie eng in Netzwerken und in Entwicklungswerkstätten zusammen und erhalten regelmäßig Anregungen und Impulse durch Fachleute aus dem Bereich der Demokratiepädagogik. So schaffen sie Beteiligungsmöglichkeiten, Möglichkeiten der Übernahme von Verantwortung in der Lerngruppe, im Unterricht und Schulleben sowie im außerschulischen Umfeld für alle Akteure an ihrer Schule und tragen zur demokratischen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler bei. Sie fördern die Mitsprache, aktive Mitgestaltung und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern sowie pädagogischen Fachkräften und außerschulischen Partnern – ganz im Sinne des Orientierungsrahmens Schulqualität (siehe auch ORS 2017).

Die Modellschulen teilen ihre Erfahrungen mit anderen interessierten Schulen. Dazu dienen gemeinsame Fortbildungsreihen ebenso wie die Teilnahme an Fachveranstaltungen und die Öffnung der Schulen für Hospitationen. Ein jährlich an jeder Modellschule stattfindender Tag zur Demokratie dient dazu, die entwickelten Modelle für andere Schulen nutzbar zu machen. Zudem stellt der jährliche Landesdemokratietag ein wichtiges Medium dar, um gute Konzepte rund um Demokratie und Partizipation in die Breite zu tragen. Unterstützt werden die Schulen von speziell ausgebildeten Betreuerinnen zur demokratischen Schulentwicklung sowie durch Fördermittel des Ministeriums für Bildung.

<http://www.modellschulen-partizipation.de>

9.2 Hospitationsschulen – miteinander und voneinander lernen

„Miteinander und voneinander lernen“, so lautet kurz und prägnant das Konzept des Netzwerkes Hospitationsschulen des Pädagogischen Landesinstituts.

Die Hospitationsschulen haben in unterschiedlichen, definierten Themenbereichen gute Erfahrungen, innovative Praxis und erfolgreiche Arbeit vorzuweisen und sind bereit, anderen Schulen darin konkrete Einblicke zu geben und so schulische Weiterentwicklung zu unterstützen. Themenkomplexe sind unter anderem „Partizipation und Demokratieerziehung“ und „Schul-Identität“.

34 Schulen öffnen auf Anfrage anderen Schulen ihre Schul- und Klassenzimmertüren und gehen beispielsweise folgende Fragen gemeinsam an: „Wie lebt man Demokratie in der Schule, welche Beteiligungsmöglichkeiten gibt es?“

Der Hospitationsbesuch ist jeweils in einen schulinternen Entwicklungsprozess der Besucherschule eingebettet. Dieser Prozess kann auf Nachfrage außerdem durch pädagogische Beratungskräfte und/oder Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen des Pädagogischen Landesinstituts begleitet werden. In der Regel werden die Hospitationen im Team durchgeführt. Sowohl eine gezielte Vorbereitung als auch eine intensive Auswertung der Hospitation gehören zum Konzept. Durch die Beobachtung, den Erfahrungsaustausch und die Reflexion wird gemeinsam ein Transfer auf die eigene Praxis vorbereitet.

<http://hospitation.bildung-rp.de>

9.3 Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz

Auch und vielleicht gerade in den 726 Ganztagsschulen (GTS) in Rheinland-Pfalz kann der erweiterte Zeitrahmen von acht Zeitstunden für die Werteerziehung genutzt werden. Das Pädagogische Landesinstitut unterstützt diese Schulen gezielt mit der Beratungsgruppe für GTS und bietet GTS-spezifische Veranstaltungen sowie die jährlich stattfindenden drei großen Netzwerktreffen in den Regionen Nord, Mitte und Süd an. Regelmäßig wiederkehrende Themen im Kontext Werteerziehung sind hier unter anderem „S.a.m.S. – Schüler arbeiten mit Schülern“, Klassenrat, TeamWork – Lebensraum Schule im Team gestalten, Schülervertretung und vieles mehr.

Peer-to-Peer Projekte fördern die Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern und bieten ihnen die Möglichkeit, mehr Verantwortung für sich und die Schulgemeinschaft zu übernehmen. Sie eröffnen ihnen Freiräume und motivieren, Lernziele gemeinsam zu erreichen. Ältere, eigens ausgebildete Schülerinnen und Schüler übernehmen als Lerncoaches Verantwortung für die Fünft- und Sechstklässler in der Ganztagsschule, indem sie zu einem festgelegten Zeitpunkt eine Lerngruppe betreuen und bei ihrem Lernfortschritt unterstützen.

Der Klassenrat ist das demokratische Forum einer Klasse, in dem die Schülerinnen und Schüler über selbstgewählte Themen beraten, diskutieren und entscheiden. Dies kann das Zusammenleben in der Klasse oder Schule betreffen, die Gestaltung des Lernens beeinflussen, aktuelle Probleme und Konflikte lösen oder gemeinsame Aktivitäten und Projekte anstoßen. Der Klassenrat sollte wöchentlich stattfinden und zwar zu einem fest in der Stundentafel verankerten Zeitpunkt und ca. 30 bis 45 Minuten dauern. Er ist für Schülerinnen und Schüler jeden Alters geeignet, also von der ersten Klasse bis zur Oberstufe. Der Klassenrat fördert also ein gemeinschaftliches Miteinander, stärkt die Beziehung zwischen Klasse und Lehrkraft, gibt Raum für all das, was sonst nebenher oder auf Kosten des Fachunterrichts gelöst werden muss, und schult wichtige demokratische Kompetenzen wie beispielsweise Zuhören, Diskutieren oder Gesprächsführung.

<http://ganztagsschule.rlp.de/service/beratung.html>, <https://fortbildung-online.bildung-rp.de>

9.4 Werteerziehung im europäischen Kontext

Gemeinsam in einem europäischen und einem globalen Kontext leben, arbeiten und lernen ist schon heute eine Realität und eine Selbstverständlichkeit, die in Zukunft das private, gesellschaftliche und berufliche Leben von zunehmend mehr Menschen betreffen und prägen wird.

Dieses Zusammenleben erfordert von jungen Menschen Handlungskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, ihr Leben als aktive europäische Bürgerinnen und Bürger zu gestalten und sich erfolgreich in den europäischen und globalen Arbeitsmarkt zu integrieren. Europäische Bildungsprojekte, Fortbildungsveranstaltungen, Arbeitstagungen und Netzwerktreffen des Pädagogischen Landesinstituts im Bereich europäische Kooperation fokussieren daher pädagogische Konzepte und Ansätze, die die gesamte Persönlichkeit der Lernenden erfassen und die alle Aspekte des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens betreffen. Demokratische Werte leben und eine demokratische Kultur pflegen, erfordert eine Bildung zur Demokratiekompetenz, erfordert Empathie-Bildung sowie die Auseinandersetzung mit dem Andersartigen im gegenseitigen Respekt der Menschenwürde und der Menschenrechte. Dies ist heute nur noch in einem europäischen und globalen Kontext denkbar.

<https://eu-int.bildung-rp.de/pl-europaeische-und-internationale-lehrerfortbildung.html>
<https://fortbildung-online.bildung-rp.de>

9.5 Gewaltprävention und soziales Lernen

Im Bereich Gewaltprävention und soziales Lernen bieten die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen des Pädagogischen Landesinstituts verschiedene Schulentwicklungs- und Fortbildungsprogramme an, die sich mit Werteerziehung in der Schule beschäftigen. Dazu gehören beispielsweise „Ich und Du und Wir (IDW)“ für die Grundschule, „Programm zur Primärprävention (PROPP)“ und „Mobbingfreie Schule – Gemeinsam Klasse sein“ für die Orientierungsstufe oder auch „Prävention im Team (PIT)“ für die Mittelstufe. Darauf aufbauend bietet das Programm „Stark ins Leben“ für Schülerinnen und Schüler am Beginn der Oberstufe die Möglichkeit einer werteorientierten Auseinandersetzung mit persönlichen Zielen und eine Sensibilisierung für die eigenen Ressourcen.

Die Programme dienen insgesamt der Stärkung der psychosozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern.

In einem engeren Sinne vermitteln insbesondere die Programme für die Primar- und die Orientierungsstufe:

- Orientierung und Sicherheit durch ihren ritualisierten und kontinuierlichen Einsatz,
- Erfahrungen von Gleichwertigkeit in einem bewertungsfreien Raum innerhalb der vertrauten Umgebung der Schulklassse und
- Erfahrungsorientiertes Erlernen sozialer Regeln für ein konstruktives und beziehungsförderliches Miteinander.

Fortbildungsangebote im Bereich des sozialen Lernens unterstützen den innerschulischen werteorientierten Dialog zu Fragen einer aktiven Gestaltung des Miteinander Lebens und Lernens und geben Impulse für die Entwicklung von Strategien im Umgang mit schwierigen Situationen.

<http://schulpsychologie.bildung-rp.de/landesweite-fortbildungsangebote.html>

9.6 Schulische Lern- und Lebenswelten

Das Schulentwicklungsprojekt „Schulische Lern- und Lebenswelten“ fördert schulische Qualitätsentwicklung weiterführender Schulen in Rheinland-Pfalz durch die Umgestaltung der Lernumwelt für und gemeinsam mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern. Die Stärkung von Partizipation, eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen sowie die Öffnung von Schulen in das gesellschaftliche Umfeld ermöglichen neue ganzheitliche Lernerfahrungen. Im Rahmen des Projektes werden so nachhaltige und jugendgerechte Lern- und Arbeitsformen etabliert und zugleich junge Menschen in ihren sozialen Kompetenzen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Mit einer Tagung der aktuellen Projektschulen endete im September 2017 der zweite Durchlauf des Schulentwicklungsprojekts, an dem seit Start 2010 in zwei Durchläufen zu je drei Jahren 31 weiterführende Schule mit ihren Teams aus Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern teilgenommen haben. Der Start eines dritten Projektdurchlaufs ist für 2019 geplant.

<https://schulpsychologie.bildung-rp.de/landesweite-fortbildungsangebote/schulische-lern-und-lebenswelten.html>

9.7 Wertevermittlung im Fachunterricht und in der Fortbildung

Zum einen sind Werte natürlich über die Themen Gegenstand und Ziel von Fachunterricht – und damit Gegenstand zahlreicher Fortbildungsveranstaltungen des Pädagogischen Landesinstituts zum Fachunterricht. Das ist ebenso trivial wie vielfältig. Sie lassen sich auch heute noch an den Klafkschen Schlüsselproblemen festmachen. Dazu gehören Frieden, Umwelt (Klima), Leben in der einen Welt (Globalisierung), Technikfolgen (Digitalisierung), Demokratisierung (Extremismus und Fundamentalismus), gerechte Verteilung in der Welt, Gleichberechtigung, Menschenrechte und Glücksfähigkeit. Von übergreifender Bedeutung ist der unverzichtbare Wertediskurs als solcher.

Fachunterricht „erdet“ die Wertediskussion und schafft ein Bewusstsein für Werte – auch in ihrer historischen und kulturell-gesellschaftlichen Bedingtheit. Mit fachlicher Expertise unterwirft er Werte einer rationalen, von persönlichen Vorlieben freien und idealerweise auch religiöse Vorgaben überwindenden Betrachtung. Dabei muss auf der Grundlage klarer Regeln für den Diskurs und für die Entscheidungsfindung argumentiert werden. Richtig oder falsch ist keine Frage von Autorität oder Meinungsführerschaft. Gerade, wenn es um moralische Werte geht, müssen sie sich daran messen lassen, inwieweit sie zum Wohlergehen der Menschen beitragen, es beschädigen oder gar in Frage stellen. Dies ist besonders im interkulturellen Kontext eine zentrale Herausforderung, zu deren Bewältigung der Fachunterricht einen wichtigen Beitrag leisten kann. Viele innerfachliche und fachübergreifende Konzepte gelten in der Regel weltweit und völlig unabhängig von kulturellen, politischen oder weltanschaulichen Unterschieden. Zumindest werden sie nach den gleichen Standards diskutiert. Mangelerkennung, körperliche Unversehrtheit und der Anstieg des Meeresspiegels ebenso wie Sklaverei, Kindersoldaten und die Gleichberechtigung von Mann und Frau: Der fachliche Zugang bildet einen starken Kontrast zur nicht hinterfragbaren Praxis, Werte aus der Autorität „heiliger“ Schriften, religiöser oder weltlicher Führer zu formulieren. Gerade in der aktuellen Debatte um „Fake News“ und der vermeintlichen Freiheit eines „Anything goes“ kommt dem Fachunterricht die ganz in der Tradition der Aufklärung stehende, wichtige Aufgabe zu, den Unsinn und die Unwerte hinter so mancher Erscheinung wie den Huri im Paradies, der Homöopathie, dem Creative Design, der Astrologie usw. klar zu benennen und die Wertedebatte wieder an der menschlichen Vernunft zu orientieren.

<https://fortbildung-online.bildung-rp.de>

Literatur:

Ministerium für Bildung (Hg.): Orientierungsrahmen Schulqualität. 5. überarbeitete Auflage, Februar 2017

Werner-Tokarski, Dorothea; Brüchert, Clemens: Demokratie lernen und leben in Rheinland-Pfalz. Die Entwicklung einer partizipativen demokratischen Lern- und Schulkultur. In: Pädagogik Leben Ausgabe 1-2014, S. 11-13.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Ralf Haug

Integrierte Gesamtschule, Landau

Bernhard Meffert

Raiffeisen-Campus, Dernbach

Christiane Müller

Grundschule Pfingstweide, Ludwigshafen

Tilbert Müller

freier Mitarbeiter des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

Franziska Nagy

Stiftung Lernen durch Engagement – Service-Learning in Deutschland, Berlin

Dr. Ute Pres

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen, Rohrbach (a. D.)

Sabine Rohmann

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Cordula Sorg,

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz/Berufsbildende Schule, Bad Dürkheim

Peter Martin Thomas

SINUS:akademie, Heidelberg

Dr. Simone Waldmann

Berufsbildende Schule, Bad Dürkheim

Lena Wolf

Grundschule Pfingstweide, Ludwigshafen

Sandra Zentner

Stiftung Lernen durch Engagement – Service-Learning in Deutschland, Berlin



Rheinland-Pfalz

PÄDAGOGISCHES
LANDESINSTITUT

Butenschönstr. 2
67346 Speyer

pl@pl.rlp.de
www.pl.rlp.de