

Elisabeth Naurath / Martina Blasberg-
Kuhnke / Eva Gläser / Reinhold Mokrosch /
Susanne Müller-Using (Hg.)

Wie sich Werte bilden

Fachübergreifende und fachspezifische
Werte-Bildung

Mit 5 Abbildungen

V&R unipress

Universitätsverlag Osnabrück



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8471-0130-7

ISBN 978-3-8470-0130-0 (E-Book)

**Veröffentlichungen des Universitätsverlags Osnabrück
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Universität Osnabrück.

© 2013, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Titelbild: Ausschnitt aus Matrix © Petra Ulrich (Essen), 1999

Druck und Bindung: CPI Buch Bücher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

K-1315644

Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung

1. ›Sich wertgeschätzt fühlen und wertschätzen‹ als Schlüssel zur Werte-Bildung

»Wenn substantivisch von Werten die Rede ist, hört sich das an, als seien Werte etwas Dingliches, als hafte der Wert den Dingen und Gedanken an.«¹

Betont man demgegenüber die Beziehungsdimension von Werten, markiert dies meines Erachtens einen markanten und weitreichenden Perspektivenwechsel: a) wenn wir von ›Werten‹ sprechen, sollten wir dies weniger im Sinne von Substantiven als von Verben tun; b) wenn wir von Wert im Sinne eines dynamischen Verbs sprechen, sollten wir den Prozesscharakter mitbedenken: wir sind immer wieder neu aufgefordert, entsprechend der jeweiligen Lebenssituation sozusagen die Werthaftigkeit des Moments neu – selbstverständlich auch auf der Basis von gewachsenen Werthaltungen – zu bestimmen; c) hierbei spielt – bewusst oder unbewusst – die durch den Lebenskontext bzw. –situation mitbestimmte Beziehungsdimension zu Dingen, Geschehnissen oder Personen eine entscheidende Rolle, d) wobei das jeweilige Fundament des dynamischen Vorgangs von (Be)Wertung das Selbst-Wert-Gefühl ist. Um diese Dimensionen in die Diskussion um die Werte-Bildung einzubeziehen, soll im Folgenden der Begriff der ›Wertschätzung‹ in den Vordergrund gestellt werden.

¹ Josef Fellsches, Werte und Normen, Tugenden und Regeln, in: Reinhold Mokroschl/ Arnim Regenbogen (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009, 118 – 125, 118.

1.1 Wertschätzung auf der Basis des Selbstwertgefühls

Das Einschätzen im Sinne einer Neu-Bewertung bzw. auch Um-Wertung von Werten betrifft »die Art *menschlichen* Existierens«², d. h. die »Neufestsetzung von Werten und komplementär dazu die Destruktion überlieferter Werte, haben ihr Fundament im Schätzen und Vernichten, die den Existenzvollzug ausmachen.«³ Dies meint, dass es im Akt der Wertschätzung in gewisser Weise immer ums Ganze geht. Wir sind in der Existentialität des Moments als Person, d. h. in unserem Person-sein gefragt und offenbaren unser Person-sein in der Wertschätzung, die wir fühlen, denken bzw. auch zum Ausdruck bringen. Daher spielt die Selbst-Einschätzung der Person, das Selbstwertgefühl eine tragende Rolle. Aus diesem Grund ist beispielsweise in der Klientenzentrierten Psychotherapie nach Carl Rogers Wertschätzung im Sinne einer bedingungslos positiven Wertschätzung des/ der Klienten durch den Therapeuten/ die Therapeutin Voraussetzung für einen gelingenden therapeutischen Prozess. Das heißt, dass Perspektivenwechsel hinsichtlich persönlicher, durch Krisen notwendig gewordener Transformationsprozesse dann eher gelingen können, wenn radikal – im Sinne von »an die Wurzel gehend« – das Selbstwertgefühl positiv gestimmt werden kann. Dies ermöglicht die psychodynamische Voraussetzung für Veränderung insofern, als Abwehrhaltungen (Widerstände, Blockaden etc.) aufgegeben werden können, weil sie quasi unnötig geworden sind. Interessant ist hierbei die Angewiesenheit auf ein Gegenüber, ein »Du«, das dem Selbst in gewisser Weise einen Wert zuspricht, der dem »Ich« hilft, ein Selbst-Wert-Gefühl zu entwickeln bzw. wieder zu bestärken. Der therapeutische Prozess liegt in der symbolischen Repräsentation dieses bedingungslos annehmenden »Du«, das bestenfalls lebensgeschichtlich in der frühen Eltern-Kind-Beziehung seinen Anfang nimmt bzw. auch religiös etabliert sein kann.⁴

1.2 Werte im Werden – zur lebensgeschichtlichen Perspektive von Wertschätzung im frühkindlichen Alter⁵

»Das Vorschulkind erlebt im Gegensatz zum Erwachsenen sich selbst im Zentrum des Universums. Es fühlt sich mit der äußeren Welt verflochten und unterscheidet sie nicht von seinem Selbst. Mit anderen Worten: Für das Kind besteht noch keine Trennung

2 Jörg Salaquarda, Umwertung aller Werte, in: Archiv für Begriffsgeschichte (Band XXII), Mainz 1978, 154–174, 158.

3 Ebd., 159 (mit Rekurs auf Friedrich Nietzsche).

4 Vgl. Hans-Jürgen Fraas, Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriss der Religionspsychologie, Göttingen 1990.

5 Vgl. zum Folgenden auch: Elisabeth Naurath, Die emotionale Entwicklung von Beziehungs-

zwischen eigenem seelischen Erleben, das sich in Gefühlen, Vorstellungen, Gedanken und Phantasien ausdrückt, und der äußeren Welt.«⁶

Ausgehend von der sich am Denkvermögen festmachenden Sichtweise der Entwicklungspsychologie nach Jean Piaget wird deutlich, dass das kindliche Weltbild in seiner Genese eigenen Strukturmomenten folgt. Insbesondere sinnliche Wahrnehmungen (durch spontane Eindrücke) werden im kindlichen Denken zu offensichtlichen logischen Verknüpfungen ineinandergefügt, die auf der Basis des abstrahierenden Urteilsvermögens aus Erwachsenenperspektive nicht selten als unlogisch zu verifizieren sind. Insofern ist für die Entwicklung einer Werte-Bildung der lebensgeschichtliche Horizont bedeutsam: Es ist anzunehmen, dass sich im Zuge der Rationalitätsentwicklung bereits auf interaktiven Erfahrungen, Erlebnissen und Gefühlen basierende Wertorientierungen gebildet haben, die eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen. Dies konnte beispielweise Lawrence Kohlberg für die Entwicklung des moralischen Urteils zeigen, wengleich er vorwiegend die kognitiven Argumentationsfiguren reflektierte und strukturierte. Bezieht man die emotionalen Dimensionen ein, so ergibt sich ein deutlich komplexeres Bild, das Zusammenhänge von ethischer und emotionaler Kompetenz auf der Basis von Beziehungserfahrungen als evident erweist.⁷

Da in den frühen Beziehungserfahrungen der Grundstein menschlicher Beziehungsfähigkeit gelegt wird⁸, können wir auch davon ausgehen, dass die Bildung von Wertungen und Werten mit den lebensgeschichtlich frühen Anfängen beginnt. Die Interaktionen mit den ersten Bezugspersonen bestimmen für das Kind ein Gefühl von Wertschätzung, das sich zunächst vorbewusst etabliert. Wie wird verbal innerhalb der Familie als Primärgruppe des Beziehungssystems kommuniziert und interagiert? Auch wenn Worte noch nicht verstanden werden, kann der Säugling bereits in der Konnotation der Verbalität (Stimme, Tonhöhe, Sprachmelodie etc.) eine atmosphärische Gestimmtheit spüren, die durch nonverbale Eindrücke (wie Mimik, Gestik etc.) ergänzt wird.⁹ Insofern

fähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern, in: *Bibel und Liturgie* 82 (2009), 107–118.

6 Heiko Frankel Helmut Hanisch, *Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grundlagen und praktische Hinweise*, Stuttgart 2000, 95.

7 Vgl. Carolyn Saarni, Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen, in: *Salisch, Maria* von (Hg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*, Stuttgart 2002, 3–30.

8 Vgl. Klaus A. Schneewind, *Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie*, in: *Oerter/Montada* (Hg.), *Entwicklungspsychologie Weinheim-Basel*, 6. Auflage 2008, 117–145.

9 Die neuere Säuglingsforschung hat darauf verwiesen, dass nicht erst durch wachsende kognitive und verbale Kompetenzen sozial-emotionale Beziehungsstrukturen aufgebaut werden, sondern faciale (gesichtsbezogene, v. a. mimische) und vokale Gefühlsäußerungen prägenden Einfluss von den ersten Lebenstagen an haben (vgl. Erwin Lemche, *Sozioemotionale Entwicklung*, in: *Keller Heidi: Handbuch der Kleinkindforschung*, Bern, ³2002, 994).

kann das Beziehungssystem auch als Bedeutungssystem gesehen werden. Das heißt: Noch bevor ein Kind Beziehungsstrukturen und -muster rational nachvollziehen und verstehen kann, kann es bereits fühlen, ob es sensibel wahrgenommen wird, ob warmherzig mit ihm umgegangen wird – kurz gesagt: welche Wertschätzung ihm entgegen gebracht wird. Meines Erachtens liegt hier das Fundament aller Werte-Bildung, wenngleich dieser Zusammenhang in der bisherigen Forschung zur ethischen Bildung noch weitgehend unbearbeitet ist.¹⁰

Insofern bestimmen also zunächst leiblich wahrgenommene so wie emotionale Kriterien die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit als Basis der Wertebildung: Hierbei ist wichtig, dass dieses affektive Band »einerseits einem Bedürfnis nach Bezogenheit, andererseits einem Bedürfnis nach Autonomie im Sinne einer eigenständigen Weltaneignung«¹¹ gerecht wird. In dieser frühen Polarität von Bezogenheit und Autonomie (man könnte auch sagen von Bindung und Freiheit), konstituiert sich Beziehungsfähigkeit im Horizont emotionaler als sozialer Kompetenzentwicklung, die sich erst nach und nach durch kognitive und pragmatische Fähigkeiten ausdifferenziert. So wurde von Seiten der Emotionspsychologie die Kompetenz auch schon kleiner Kinder zur Beziehungsfähigkeit auf der Basis mitfühlender und prosozialer Fähigkeiten vielfach belegt.¹² Betrachtet man diesen Zusammenhang aus pädagogischer Perspektive, so stellt sich das Handlungsfeld der Eltern- respektive Familienbildung als zukunftsweisender Aufgabenbereich zur Wertebildung dar, da die Qualität der Primärbeziehungen im Sinne von erfahrener Wertschätzung den Boden der weiteren ethischen Entwicklung der Persönlichkeit in jeglicher Hinsicht bereiten.

Der gesellschaftliche Wandel von der Groß- zur Kleinfamilie und veränderte Bedingungen des Aufwachsens (nicht selten in Ein-Eltern- oder Patchwork-Familien) machen gegenwärtig überdeutlich, dass Angebote zur Familienbildung quantitativ erweitert und qualitativ optimiert werden müssen, um dem Zusammenhang von emotionaler und prosozialer Entwicklung für alle pädagogischen Prozesse deutlicher gerecht zu werden. Auch die emotionale Dimension der Erwachsenenbildung erweist sich hierbei als ein entscheidendes, aber weithin vernachlässigtes Kriterium der Eltern-Kind-Arbeit. Mit dem Slo-

10 Religionspädagogisch wurde dieser Zusammenhang für die Entwicklung des Mitgefühls beschrieben: Vgl. Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen 32010.

11 Ebd., 134.

12 Vgl. beispielweise Wolfgang Friedlmeier, Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit, Konstanz 1993; Richard K. Silbereisen / Peter Schuhler, Prosoziales Verhalten, in: Manfred Marckfal / Barbara Nauck (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung, Berlin 1993, 275–287; die Forschungen zur Entwicklung von Mitgefühl bei Dieter Ulich und Jutta Kienbaum (z. B. Jutta Kienbaum, Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit, Psychologia Universalis 31, Lengerich 2003).

gan ›Bildungstheorie ist Bindungstheorie‹¹³ verweist Arnold auf ein Desiderat der Erwachsenenpädagogik, das nur durch Angebote zur sowohl emotionalen als auch kognitiven Selbstreflexion aufzuheben ist. Bedeutungsvoll ist hierbei die Integration körperorientierter Komponenten, um die leib-seelische Dimension von Emotionen zu berücksichtigen.¹⁴ Hier wiederum schließt sich der Bogen zum bindungstheoretischen Zusammenhang der Eltern-Kind-Beziehung. Auch wenn dies hier nur angedeutet werden kann, ist für die frühkindliche Entwicklung die Bedeutung mitfühlender Nähe als körperlicher Ausdruck von Wertschätzung zentral. So hat die neuere Säuglingsforschung für das nicht-sprachliche Erinnerungsvermögen gezeigt: »Spätere Beziehungserfahrungen werden in diese ›Hüllen‹ eingebaut, so dass, metaphorisch ausgedrückt, die ursprünglichen, vorsprachlichen (affektiven und körperlichen) Erfahrungen wirklich ein Fundament bilden, auf das spätere sprachliche Ereignisse aufbauen, da die gespeicherten Erfahrungen immer auch die Wahrnehmung neuer Situationen beeinflussen.«¹⁵

Daneben ist natürlich die dringlich zu fordernde Qualitätsentwicklung von frühkindlichen institutionellen Bildungsangeboten in Kindergärten und Kindertagesstätten wegweisend: Letztlich korrespondiert einer Wertschätzung der Bildungsrelevanz wie auch der Bildungsansprüche im Vorschulalter – gerade auch im Blick auf die emotional-prosoziale Bildung – auch eine gesellschaftlich verifizierte Wertschätzung der gesellschaftsrelevanten Arbeit in diesen institutionellen Einrichtungen: So wird gegenwärtig die im europäischen Vergleich qualitativ defizitäre Berufsausbildung für deutsche Kindergärtnerinnen angemahnt, Möglichkeiten eines akademischen elementarpädagogischen Studiums diskutiert und schließlich auch eine Aufstockung der Löhne und Gehälter gefordert.¹⁶

13 Rolf Arnold, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung, in: Ders. (Hg.), Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 2005, 179. Anm. 68.

14 Dieser Zusammenhang basiert auf dem phänomenologischen Ansatz Maurice Merleau-Pontys, der die Leiblichkeit als intersubjektive Basis der Verbindung von Ich und Du beschrieben hat: vgl. Maurice Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Phänomenologische und psychologische Forschungen 7, Berlin 1966.

15 Ariane Garlichs / Marianne Leuzinger-Bohleber, Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft, in: Erziehung im Wandel 2, Weinheim-München 1999, 152.

16 Die Bedeutung einer grundlegenden fachlichen Qualifikation ist kaum zu bestreiten, wenn man bedenkt: »Im Durchschnitt 4000 wache Stunden verbringen Kinder in der wissbegierigsten Phase ihres Lebens in einem Kindergarten. Sie brauchen dort Menschen, die ihnen nicht nur die Jacken zuknöpfen und Spielzeug in die Hand drücken, sondern ihnen geistiges Futter geben, sich auf ihre Fragen einlassen, ohne ihnen mit Standardantworten das Nachdenken abzugewöhnen.« (Jörg Otto: Aufgepasst! Warum auch Erzieherinnen eine akademische Ausbildung brauchen, in: Die Zeit 28 (2006), 71).

Neben der Evidenz der vorschulischen (durch die familiären oder auch institutionellen Bezugspersonen gewährten) Beziehungsqualität für die Werte-Bildung, soll im Folgenden die Dimension der Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung für den schulischen Kontext in den Blick genommen werden.

2. Werte-Bildung durch die Erfahrung von Wertschätzung im schulischen Kontext

Anna wird zu Beginn der Erdkundestunde nach vorne gerufen. Am Kartenständer ist eine Deutschlandkarte aufgehängt. »Nun zeige uns doch bitte mal, wo das Erzgebirge liegt!«, drängt der Lehrer erneut, langsam ungeduldig. »So ein Mist«, denkt sich Anna, die den gestrigen Nachmittag bei ihrer Tante zur Geburtsfeier eingeladen war und sich nicht vorbereitet hat. Sie steht wie angewurzelt vor der Karte, rührt sich nicht. Einige Mitschüler beginnen zu kichern, zwei melden sich, um zu demonstrieren, dass sie es wissen. Suchend irrt ihr Blick über die Karte. »Wie peinlich, alle schauen auf mich und machen sich über mich lustig. Am liebsten würde ich mich jetzt unsichtbar machen«, kreist es unaufhörlich lang in ihrem Kopf, bis sie endlich wieder auf ihren Platz entlassen wird. Noch den ganzen Vormittag verfolgt sie das ungute Gefühl, auf ganzer Linie versagt zu haben.

Welcher Schüler oder welche Schülerin hat während der Schulzeit nicht ähnliche Erfahrungen gemacht? Es gibt Momente des Nicht-Könnens, Nicht-Gelernt-Habens, des Versagens in Klassenarbeiten oder (Ab)Fragesituationen, die uns oft ein Leben lang in Erinnerung bleiben. Mangelnder Erfolg in einer die Leistungsfähigkeit bemessenden Situation wird als fehlende Wertschätzung unserer Person durch andere oder auch uns selbst in uns – oft auch in unserem Leibgedächtnis¹⁷ – abgespeichert.

Dem stehen – je nach Verlauf der Schulkarriere mehr oder weniger – wertschätzende Erfahrungen gegenüber, in denen wir aufgrund besonderer Leistungen gelobt und vor den MitschülerInnen anerkennend herausgehoben wurden. Deutlich zeigt sich jedoch, dass »Wertschätzung« im positiven wie auch im negativen Sinn ein die schulischen Erfahrungen begleitendes Thema ist. Die pädagogische Relevanz liegt darin, dass wir aus diesen Erfahrungen signifikanter Fremdwahrnehmung Rückschlüsse auf unsere Selbstwahrnehmung ziehen. Wir fühlen uns als Person be-wertet, ob ab-ge-wertet oder auf-ge-wertet. Das Besondere steht in der Gefahr, zum Allgemeinen zu werden, wenn die

17 Mit dem Begriff des Leibgedächtnisses ist gemeint, Erlebnisse mittels sinnlicher Wahrnehmungen (Geruch, Geräusch etc.) so zu internalisieren, dass eine von der erinnerten Situation durchaus unabhängige Wahrnehmung mit dem Erlebnis in Verbindung gebracht wird (vgl. Maurice Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, in: *Phänomenologische und psychologische Forschungen*, Bd. 7, Berlin 1966).

Notwendigkeit einer Distanzierung nicht (genügend) gelingt. Dies aber bedeutet, dass die Wertungen anderer in die Selbst-Bewertungen mit hineinspielen, so wie auch Individualität und Sozialität ineinander verwoben sind.

Wertorientierungen entstehen demnach nicht nur auf der Basis der Kognition in dem Sinne, dass wir hinsichtlich unseres rationalen Urteilsvermögens Werthaltungen entwickeln und diese prinzipiell vertreten. Vielmehr ist auch die emotionale Dimension eines lebensgeschichtlichen, interaktiven und prozessorientierten Verstehens von Werten einzubeziehen. Aus diesem Grund soll im Folgenden bedacht werden, inwiefern eine pädagogische Grundhaltung der Wertschätzung positive Impulse für Wertorientierungen im Sinne einer wertschätzenden Sozialität bei den Heranwachsenden implizieren könnte.

2.1 Subjektorientierung als Weg zur Wertschätzung des/der Einzelnen

Gegenwärtige Pädagogik ist vor die Aufgabe gestellt, sich im Kontext einer wachsenden Vielfalt von Lebensformen und Lebenswelten im Sinne sozialer, sprachlicher, kultureller und auch religiöser Diversität zu verorten. In einem subjektorientierten Zugang liegt meines Erachtens die Chance, den individualisierten Formen des Weltverständnisses und der Lebensdeutungen auf die Spur zu kommen. Das bedeutet, dass weder völlige Beliebigkeit im Sinne einer subjektivistischen Verengung noch der Rekurs in eine strikte Vermittlungsdidaktik zielführend ist. Pluralismüsfähigkeit kann sich doch gerade darin erweisen, dass den Einzelnen in einer wertschätzenden Haltung ermöglicht wird, eigene Fragen zu stellen, aber auch eigene Position zu beziehen und in ein sich gegenseitig bereicherndes, in Frage stellendes, die eigene Meinung auch immer relativierendes und korrigierendes Gespräch mit der Gruppe zu bringen.

So verstandene Subjektorientierung wäre als konstruktiver Umgang mit Heterogenität zu sehen, die sich jedoch unterrichtspraktisch als didaktisches Problem zeigt. Da die Annahme homogener Lerngruppen eine pädagogische Fiktion ist, muss mit Vielfalt gerechnet werden: Vielfalt der individuellen Bedingungsfaktoren der Schüler und Schülerinnen in ihren jeweiligen Lebenssituationen und -kontexten. Der »Verschiedenheit der Köpfe«, von der schon Johann Friedrich Herbart Anfang des 19. Jahrhunderts als zentralem Problem des Unterrichts von Kindern sprach, ist mit pädagogisch durchdachten Differenzierungsstrategien zu begegnen, um Subjektorientierung auch als individuelle Förderung zu ermöglichen. Allerdings bedürfen wir hierzu einer verstärkten Unterrichtsforschung, die dann sicher in bildungspolitischer Hinsicht von hoher Brisanz ist: Was bedeutet beispielsweise das evangelische Plädoyer für

mehr Bildungsgerechtigkeit unter dem Motto ›Niemand darf verloren gehen!‹¹⁸ angesichts verkürzter Schul- und Ausbildungszeiten, einer ergebnisorientierten Verdichtung der Lehrpläne oder einer unverändert hohen Schülerzahl in den Klassen?

Meines Erachtens, das heißt aus der Perspektive einer evangelischen Theologin, dient eine kritische Rückbesinnung auf die theologischen Wurzeln der Subjektorientierung einer pädagogischen Selbstvergewisserung. Die über das Vordergründige und Vorfindliche hinausgehende – ich könnte theologisch auch sagen: transzendenzbezogene – Perspektive setzt auch kritische Impulse angesichts von bildungs- und sozialpolitischen Tendenzen, die durchaus auch ökonomisch dirigiert werden.

2.2 Wertschätzung auf der Basis einer bildungstheoretischen Verortung

Die Wurzeln des Bildungsbegriffs (›bildunga‹ nach dem mittelalterlichen Theologen Meister Eckhart) sind in einem theologischen Verständnis der schöpfungsgemäßen Bildungsfähigkeit des Menschen zu sehen. Die aufgrund der Gottebenbildlichkeit (gemäß Gen 1, 26 f.) unhinterfragbare Würde als Person begründet die Freiheit zur Subjektwerdung, die sich in ständigem Weltzusammenhang als Übernahme von Rollen und Funktionen und der Möglichkeit zur Distanzierung von eben diesen vollzieht. Hier wurzelt und korreliert der Bildungsgedanke mit dem Verständnis christlicher Freiheit. Das heißt: dem Menschen wird zugetraut, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Möglichkeiten und Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Der Begriff »Bildung« umschreibt sowohl einen Vorgang (›sich bilden‹) wie auch ein Ergebnis (›gebildet sein‹). Im Sinne kritischer Bildung müssen die beiden Momente *Bildung als Prozess* und *Bildung als Resultat* konvergieren. Demgemäß sind alle pädagogischen Vorstellungen und Methoden auszuschließen, die zwar die Subjektwerdung von Menschen zum Ziel haben, aber auf dem Weg dahin den Subjektstatus der Teilnehmenden ignorieren wollen. Wir müssen also beides komplementär ineinander denken: Wir sind auf dem Weg, die zu werden, die wir eigentlich sind und zugleich sind wir schon wer.

In pädagogischer Perspektive korrespondiert am ehesten der Terminus der ›Anerkennung‹¹⁹ dem hier gemeinten, begriffsgeschichtlich weitgehend fehlen-

18 Comenius-Institut (Hg.), ›Niemand darf verloren gehen‹. Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Münster 2010.

19 Vgl. hierzu auch: Axel Honneth, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt 1994.

den Verständnis von ›Wertschätzung‹²⁰, wenn es im Lexikon für Pädagogik heißt: »Anerkennung der eigenen Person gilt als anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen und wechselseitige Anerkennung als Voraussetzung zur Herausbildung von Individualität und zur Ausbildung von Identität.«²¹ So entwickelte Annedore Prengel in ihrer ›Pädagogik der Vielfalt‹²² Kriterien für eine Kultur der Anerkennung, die Wertschätzung und Gleichberechtigung der einzelnen Glieder in ihrer Verschiedenheit zum Ziel haben. Die Umsetzung könnte sich an Kriterien wie einer ›stärkenorientierten Pädagogik‹, ›Ermutigung als initiiierende Form pädagogischen Handelns und ›Anerkennung durch Partizipation‹ orientieren.²³ So ist die vorausgehende Anerkennung der Schülerin/ des Schülers die Basis für eine prozessorientierte Förderung: Wenn der Blick zunächst nicht auf die Defizite, sondern auf die Fähigkeiten und Stärken gelenkt wird, entsteht eine konstruktive Basis der Wertschätzung, die das Selbstbewusstsein stärkt und die Lernmotivation steigert. In einem derart angenehmen Klima, die als ›lebensfreundliche Kultur‹ im Gegensatz zur gängigen ›Kritikkultur‹ zu bezeichnen wäre, können sich Werte wie ›gegenseitige Wertschätzung‹, Freundlichkeit, Respekt etc. bilden. Folgender Dreischritt hat sich meines Erachtens hinsichtlich einer Leistungsbeurteilung bzw. eines Feedbacks am besten bewährt: 1) Zuerst und zunächst hat der ›Prüfling‹ selbst das Wort: Wie ging es mir in der Situation? Wie habe ich mich selbst erlebt und gefühlt?; 2) Die Gruppe einschließlich der Lehrkraft gibt Rückmeldungen, die sich an den offensichtlich gewordenen Stärken, Begabungen und Kompetenzen orientieren: Was dir besonders gut gelungen ist...; Was mich beeindruckt hat, war...; 3) Nun können Tipps gegeben werden, welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten gesehen werden, nach dem Motto: Es wäre gut, wenn ...; Hilfreich könnte es sein, wenn... Erfahrungsgemäß öffnet diese Weise des konstruktiven Feedbacks die Lernbereitschaft und ermutigt zu einem bildungsorientierten und selbstgesteuerten Prozess. ›Selbstgesteuert‹ in den Sinn, dass in einer ›stärkenorientierten Pädagogik‹ die Subjektwerdung der Person im Vordergrund steht, weniger jedoch der Inhalt bzw. das, was man dem Inhalt möglicherweise alles schuldig geblieben ist. Ein gesellschaftskritischer Impuls liegt zudem darin, dass einer durchaus gängigen Haltung des Kritisierens um des Kritisierens willen – nicht selten aus dem Grund, sich selbst aus Imponiergehabe zur Schau zu stellen – Einhalt geboten wird. Mit der Subjektwerdung der Person tritt aber das Prinzip einer ›Anerkennung durch Partizipation‹ in den Vordergrund, d.h. dass die

20 Martina Knörzer, Anerkennung und Wertschätzung, in: Uwe Sandfuchs/ Wolfgang Melzer u. a. (Hg.), Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn 2012, 582–587.

21 Vgl. ebd., mit Hinweis auf: Heinrich Kleinert, Lexikon der Pädagogik Band 2, Bern 1950.

22 Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 32006.

23 Vgl. Knörzer, Anerkennung, 585 f.

Ermütigung zur Selbstwirksamkeit dem Subjektwerdungsprozess insofern dient als das wachsende Selbstbewusstsein auch zur Übernahme an Verantwortung führt.

3. Konkretionen zur Wertschätzung als pädagogischer Haltung

3.1 Ermöglichung von Wertschätzung auf dem Weg der Binnendifferenzierung

»Eines Freitags kündigte ich an, dass wir am Montag mit der Lektüre von Romeo und Julia beginnen würden. Ein Junge beklagte sich: ›Warum lesen wir nie etwas Gutes...etwas anderes...immer nur Shakespeare, Dickens, Hugo...‹ Ich rechtfertigte meine Wahl mit dem Hinweis auf den Landesschulrat, die Lehrplanrichtlinien, die Hochschulanforderungen, die kulturellen Erfordernisse und die persönliche Befriedigung.

Als ich meine Erklärung beendet hatte, sagte eines der Mädchen: ›Warum dürfen wir nie tun, was wir wollen?‹ Fragen wie diese sind Lehrern seit Generationen gestellt worden. Ich hörte auf zu reden, holte einmal tief Luft, setzte mich auf meinen Schreibtisch und sah mich um. Ich sagte: ›Gut! Am Montag kann jeder von euch seinen eigenen Studienplan für die nächsten sechs Wochen mit in die Klasse bringen. Ihr könnt euch jedes Gebiet aussuchen, das euch interessiert, so lange dabei gelesen und geschrieben wird.«²⁴

Es ist faszinierend, sich vorzustellen, welche unterschiedlichen Reaktionen dieses Unterrichtsexperiment zur Folge hatte: Begeisterung und Steigerung der Lernmotivation, aber auch Verunsicherung und Skepsis auf Seiten der Schüler, Verantwortbarkeit, organisatorische Klarheit und Diskursbereitschaft im Kollegium für die Lehrperson. In jedem Fall hat dieser Impuls zur Folge, dass die intendierte Subjektorientierung eine größere Wertschätzung der einzelnen Entscheidungen der Schüler und Schülerinnen zur Folge haben sollte.

Im Gegensatz zur äußeren Differenzierung der Lerngruppe, die in der Struktur unseres Schulsystems insbesondere anhand leistungs- aber auch altersgemäßer Kriterien vorgenommen wird, meint die Binnendifferenzierung eine beispielsweise auch zeitlich eingeschränkte (z. B. in Projektphasen) Aufteilung der Lerngruppe. Ziel ist eine individuelle Förderung der einzelnen Schüler und Schülerinnen in einer möglichst variablen Zuordnung zu kleineren Lerngruppen oder auch der Möglichkeit zur Eigenarbeit, wobei die Gesamtlerngruppe (z. B. der Klassenverband) an sich bestehen bleibt. Die methodischen

²⁴ Carl R. Rogers, *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung.* – München 1988, 92 f.

Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung sind nahezu unbegrenzt, steigern erwiesenermaßen die Lernmotivation und ermöglichen völlig neue Unterrichtsformen, die einer Monotonie der Unterrichtsabläufe entgegenstehen. Die pädagogische Wertschätzung liegt meines Erachtens besonders darin, dass die Lernbereitschaft als Kriterium derart einbezogen wird, dass eine eigene Wahl der Inhalte, der methodischen Umsetzung und der zeitlichen Planung dem Schüler respektive der Schülerin ein größtmögliches Maß an Freiheit und Selbständigkeit gewährt. Auch die Leistungsmessung (ob ein Kind oder Jugendlicher das Thema eher im Sinne der kognitiven, emotionalen oder pragmatischen Lerndimension umsetzt) kann den situativen Stärken der Schüler angemessen vorgenommen werden. Allerdings ist der unterrichtspraktische Weg der Binnendifferenzierung noch kein Garant für ›Wertschätzung als pädagogische Haltung‹, sondern eher ein Wegbereiter dafür, Subjektwerdung zu fördern. »Dass eine Person Subjekt werde, ist das erklärte und angestrebte Ziel, aber nicht herstellbare und vollendbare Ziel von Bildung«²⁵ – es gilt demnach innovative Wege zu suchen und zu finden, um auf der Basis einer grundlegenden Wertschätzung des Bildungsprozesses der Einzelnen Selbst-Bildung und damit Selbst-Werdung zuzulassen und zu ermöglichen.

3.2 Wertschätzung als handlungsleitendes Kriterium im Unterricht

»Für mich war es spannend, wie unterschiedlich man die Texte verstehen kann und dass doch jede Auslegung irgendwie ihr Recht hat und auch zu ihrem Recht kommt.«
(eine 27jährige Teilnehmerin an einem Bibliologkurs)

Mit der Anerkennung von Subjektwerdung als Bildungsziel kommt der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin so in den Blick, dass sich die Perspektive von einer Dominanz der Unterrichtsinhalte zu den Subjekten des Lernens bzw. dem Unterricht als Beziehungsgeschehen verschiebt. Dies meint keine Vergleichsgültigkeit oder Verdrängung der fachwissenschaftlichen Inhalte, will aber dem Rechnung tragen, dass die Ermöglichung des Lernprozesses *conditio sine qua non* an den Lernenden bzw. dem Lernprozess als solchem hängt. Zunächst bedeutet dies, einen Zugang zu den Lerninhalten zu ermöglichen (Motivation), dann jedoch auch eine Werthaltigkeit der Inhalte aufgrund einer offensichtlich gewordenen Lebensrelevanz zu entwickeln. Um beides zu ermöglichen, ist die lernende Person nicht nur in kognitiver Hinsicht, sondern auch in ihren emotionalen und pragmatischen Lerndimensionen in den Blick zu nehmen, denn

25 Bernd Schröder, *Religionspädagogik*. Tübingen 2012, 241. Wegweisend definiert Schröder hier, dass die Förderung von Subjektwerdung als *Maxime* religionspädagogisch reflektierten Handelns zu sehen ist.

sowohl die Lernmotivation als auch die Lernrelevanz sind allein auf kognitiver Ebene nicht nachhaltig.

Wenn im Folgenden exemplarisch der *Bibliolog*²⁶ als für die Religionspädagogik der letzten zehn Jahre sowohl innovativer als auch erfolgreicher Weg zur Begegnung mit biblischen Texten beschrieben wird, dann geschieht dies aus zweierlei Gründen: 1) Mit dieser für Gruppen geeigneten Auslegungsmethode ist implizit die Einübung einer wertschätzenden Haltung zu den Einzelnen, zur Gruppe und zum Text intendiert. Die Verfahrensweise wäre auch auf die Arbeit mit einem anderen Genus von Texten beispielsweise im Deutschunterricht transferierbar. 2) Angesichts einer empirisch verifizierbaren Bibelverdrossenheit junger Menschen wird mit der Methode *Bibliolog* ein am Subjekt orientierter Erfolgsweg deutlich, d. h. dass die Problematik des Inhalts (Desinteresse von Jugendlichen an biblischen Texten) durch eine an der Wertschätzung des Subjekts ausgerichtete Methodik die Motivation steigert. Woran genau liegt das?

Die Textbegegnung im *Bibliolog* geschieht gleichermaßen subjektorientiert wie auch gruppendynamisch: Hierbei erfolgt die Identifikation in einer bestimmten Situation des ausgewählten Textes, die als Szene deutlich beschrieben wird und zu Reaktionen herausfordert, zu der jeder und jede in der Lage ist: »Maria, du siehst, dass der Stein vom Grab weggerollt ist. Was ist dein erster Gedanke?«, wäre eine solche Einladung zur Identifikation. Einerseits wird die Begegnung mit dem Text von dessen Dynamik bestimmt und andererseits von der subjektiven Einfühlung, indem man eben einer bestimmten biblischen Figur seine eigenen Gefühle, Gedanken und eventuell auch Stimme gibt.

Die Möglichkeiten, auch mit kirchendistanzierten Gruppen an einem biblischen Text zu arbeiten, sind deshalb groß, weil weder exegetische noch systematisch-theologische Vorkenntnisse nötig sind, um mit Selbstbezug in die Identifikation mit einer biblischen Person und damit in den Text einzusteigen. Für diesen Zugang ist zunächst die Entschleunigung, die Verlangsamung der Wahrnehmung, ganz wesentlich. Es geht darum, das so genannte »Weiße Feuer« des Textes aus subjektiver Perspektive zur Sprache zu bringen. Auf der Basis der jüdischen Midrasch-Auslegung ist der heilige Text in schwarzem Feuer (das sind die Buchstaben) geschrieben. Das weiße Feuer sind die Zwischenräume, die Leerstellen, die zur Phantasie und Verlebendigung einladen. Im Chor der Vielstimmigkeit werden die Zwischenräume des Textes lebendig, so dass die Pluralität der (Be)Deutungen das Spektrum der Auslegungen weitet. Die Gruppe bemerkt im Laufe des *Bibliologs*, dass alle Deutungen als subjektive Sichtweisen ihre Berechtigung haben und wertgeschätzt werden, indem sie im so genannten »Echoing« für alle noch einmal wiedergegeben werden. So wiederholt die Leitung

26 Vgl. zum Folgenden *Uta Pohl-Patalong*, *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*, 2 Bände, Stuttgart 2010.

umschreibend die Assoziationen all derer, die sich spontan und freiwillig beteiligen und manifestiert hierbei: jede Stimme ist wichtig und wertvoll und erschließt uns Nuancen des weißen Feuers, die im Text als dem schwarzem Feuer verborgen liegen.

Doch Wertschätzung erfahren während eines Bibliologs nicht nur die TeilnehmerInnen, sondern auch der Text, denn die subjektiven Deutungen machen die Vielfalt der Zugangswege deutlich, relativieren sich quasi wechselseitig und – indem abschließend der Text noch einmal gelesen wird und damit ›das letzte Wort‹ hat, bleibt dieser in seiner Eigenständigkeit bzw. auch Fremdheit gewahrt. Damit macht die Leitung deutlich, dass Wertschätzung eine Haltung ist, die Personen, differierenden Meinungen, aber auch tradierten Texten zukommt. Die Umgangsweise ist damit auf allen Ebenen eine respektvolle Annäherung, die allem übergreifigen Verhalten widerspricht.

Der Bibliolog kann damit weniger als Methode sondern als Haltung gesehen werden: Wenn im Prolog eines Bibliologs gesagt wird, dass man nichts Richtiges oder Falsches sagen könne, sondern dass es darum gehe, sich in die Situation und in die Person einzufühlen und ihr die momentane Stimme zu geben, dann ermutigt dies zur Selbstwahrnehmung als spielerischem und zugleich selbst-reflexivem Akt. Deutungsvorgänge bejahen damit grundsätzlich eine Pluralität der Anschauungen und werden auf diese Weise dem biblischen Text gerecht, der in sich selbst plural ist.

Zusammenfassend soll deutlich geworden sein, dass die Beziehungsqualität des Lernens im (vor)schulischen Kontext für die Werte-Bildung zentral ist: Am Beispiel einer grundlegenden, sich in der pädagogischen Haltung widerspiegelnden Wertschätzung der Lernenden als Einzelnen, als Gruppe, aber auch gegenüber den Inhalten etablieren sich Gefühle, Gedanken, Umgangsformen und schließlich Einstellungen, die Offenheit für Pluralität, Toleranz des Anderen, Respekt vor dem Fremden etc. integriert haben. In hochschuldidaktischer Hinsicht geht es demnach auch bereits darum, eine subjektorientierte Lehre zu intendieren, um die Wertschätzung gegenüber dem Bildungsprozess des einzelnen zu verdeutlichen. Für das Lehramtsstudium ist daher die Frage unbedingbar, inwiefern wir nicht nur Schülerorientierung als ›Hermeneutik der Aneignung‹ predigen, sondern auch selbst hochschuldidaktisch betreiben. Ziel eines integrativ zu verstehenden Studiums²⁷ kann daher nur ein gemeinsam gesteuerter Lernprozess sein, der sowohl der fachwissenschaftlich-inhaltlichen als auch person- und handlungsfeldbezogenen Dimension gerecht wird. Neben

27 Vgl. hierzu auch *Michael Fricke*, Auf dem Weg zu einem integrativen Studium. Herausforderungen und Lösungsmöglichkeiten angesichts eines hohen Anspruchs in der Lehramtsausbildung, in: *Anna Katharina Szagun*, *Universitas semper reformanda. Neue Lernwege in Theologie und Religionspädagogik*. Forum Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik 3, Münster 2003, 52–62.

der Vermittlung und Aneignung theologischer Inhalte ist die subjektorientierte Reflexion damit unabdingbar, um im gemeinsamen Lehr- und Lernprozess (und das sehe ich durchaus auch als wechselseitiges Geschehen) das Moment der Persönlichkeitsbildung zur Wirkung kommen zu lassen. Denn »letztlich ist das wirklich wertvolle Gut, das Schule zu verteilen hat, die intersubjektive Anerkennung jeder einzelnen Person in ihrer einmaligen Lebenslage«²⁸. Auch wenn der Weg dahin noch weit ist, bleibt die Zielperspektive im Visier: Werte bilden sich da, wo Wertschätzung den zugewandten, lebensbejahenden und visionärhoffnungsvollen Rahmen der (pädagogischen) Haltung abbildet.

28 Knörzer, *Anerkennung*, 586.