

Dialog

Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
3. Jahrgang 2016 Heft 2

**BILDUNG UND DER WERT
DER WERTE**

Dialog

Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
3. Jahrgang 2016 Heft 2

Die sechste Ausgabe des Bildungsjournals **Dialog** der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe widmet sich dem Thema **BILDUNG UND DER WERT DER WERTE**. Die Beiträge beschäftigen sich aus den Perspektiven der Philosophie, Pädagogik und der Theologie mit der Frage, was denn überhaupt von ‚Wert‘ ist, der Instrumentalisierung des Werte-Hypes, den Möglichkeiten und Grenzen nachhaltiger Wertorientierung eines Lernens am ‚Vorbild‘ und der ökonomisch bedingten Verkürzung des Bildungsbegriffs. Den Abschluss des Hauptteils bildet die Vorstellung des Projekts „Religion im Alltag“ – von der Heterogenität eines Phänomens“.

In den Rubriken **IM FOKUS** und **PERSPEKTIVEN** stellen wir aktuelle Projekte und Publikationen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Hochschule vor.

Für **NACHGEFRAGT** konnte Bundesverfassungsrichterin Prof. Dr. Susanne Baer für ein ausführliches Interview gewonnen werden. Der Gesprächsbogen zieht sich über Fragen der Gleichberechtigung hin bis zu jüngeren hochschulrechtlichen Urteilen. Das Interview öffnet dabei den Blick von einer Werteordnung hin zu einer Rechtsordnung.

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die aus dem Neujahrsempfang 2016 hervorgegangene 6. Ausgabe der Zeitschrift „Dialog“ widmet sich dem Thema BILDUNG UND DER WERT DER WERTE. Und obwohl zu diesem Thema sicher jedes Fach seinen Beitrag leisten könnte, melden sich hier im Besonderen die Philosophie, die Pädagogik und die evangelische und katholische Theologie zu Wort. Auch hier schon ist das Spektrum recht bunt.

Der Philosoph Klaus-Peter Rippe geht zunächst der traditionellen Frage nach, was denn überhaupt von ‚Wert‘ sei und entwickelt dann die These, dass in erkenntnistheoretischer Sicht das Verstehen letztlich von großem Wert sei, im Gegensatz dazu aber das in Wissenschaft und Erkenntnistheorie sonst so geschätzte Wissen für sich betrachtet überhaupt keinen ‚Wert‘ habe. Das wirft zugleich einen tiefen Schatten auf all diejenigen Wissenschaftler, die bisher glaubten der Menschheit einen großen Dienst zu erweisen, wenn sie scheinbar völlig losgelöst von einem hermeneutischen Erkenntnisinteresse durch ‚rein methodische‘ Anstrengungen Wissen zu produzieren gedachten. Was man bei der Einschätzung der Bedeutung von Wissen und Verstehen durch die Beobachtung und philosophische Betrachtung der strategischen Fähigkeiten von Katzen lernen könnte, erfahren Sie im Artikel.

Der evangelische Theologe Peter Müller hält das „Gerede über Werte“ und ihre gefühlte existenzielle Bedeutung eher für ein Symptom des Verlusts personaler letztlich auch religiöser Orientierung und Zugehörigkeit und gibt vor diesem Hintergrund unter der Überschrift „Werte – quergedacht“ einen kritischen Kommentar und einige ironisch-humorvolle Tipps zur Instrumentalisierung des Werte-Hypes für narzisstische Zwecke im Horizont säkularer Komplexitätsreduktion.

Auf den evangelischen Theologen folgt der katholische Theologe Alexander Weihs mit dem Thema „Lernen an Biographien anderer?“ Dabei arbeitet er die Möglichkeiten und Grenzen nachhaltiger Wertorientierung eines Lernens am ‚Vorbild‘, das ja vor allem auch in der Geschichte des Christentums angesichts des Nachfolgeauftrags eine große Tradition hat. Aber Alexander Weihs will hier gar nicht Religionspädagogik im engeren Sinne betreiben, sondern öffnet die Fragestellung auch in einem allgemeinpädagogischen Sinne.

Die Reihe der Vorträge beschließt der Pädagoge Rainer Bolle mit dem Thema „Bildung und Werte“. Gegenüber der möglichen Unterstellung, dass „Bildung“ in unserer Gesellschaft ein selbstverständlicher Wert sei, betont er die Ambivalenz beider Begriffe angesichts ihrer Einbindung in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen. Dabei verweist er auf die ökonomische Herkunft und Eingebundenheit des Wertebegriffs selbst sowie die ökonomisch bedingte Verkürzung des Bildungsbegriffs in gesellschaftlichen Institutionen. Die Auswüchse dieses Prozesses führen nach seiner Ansicht in Schule und Hochschule bis zur vollständigen Unterlaufung des Bildungsanspruchs ohne dies sprachlich in irgendeiner Weise zu kennzeichnen und sie instrumentalisieren den Anspruch der Freiheit von Forschung und Lehre.

Im Anschluss an die Vorträge zur Werteproblematik folgt ein Beitrag von Regina Speck „Religion im Alltag“ – von der Heterogenität eines Phänomens.“ Dieses Projekt war über vier Semester an der Hochschule entwickelt und im Rahmen der Veranstaltungen des Karlsruher Stadtgeburtstages 2015 bereits in einer ausführlicheren Fassung der Öffentlichkeit vorgestellt worden. Gezeigt wird u.a., in welcher unterschiedlichen Formen Rudimente religiöser Subjektivität Eingang erhalten in die Symbolwelt des jugendlichen Alltags.

Wir freuen uns, dass wir für diese Ausgabe die Verfassungsrichterin Prof. Dr. Susanne Baer für ein Interview gewinnen konnten. Der Gesprächsbogen zieht sich über Fragen der Gleichberechtigung wie hin zu jüngeren hochschulrechtlichen Urteilen. Das Interview öffnet dabei den Blick von einer Werteordnung hin zu einer Rechtsordnung.

Prof. Dr. Rainer Bolle und Prof. Dr. Klaus Peter Rippe
Herausgeber dieser Ausgabe



INHALT

Editorial
2

THEMA BILDUNG UND DER WERT DER WERTE

4



KLAUS PETER RIPPE
Werte verstehen – vom Wert des Verstehens
6

PETER MÜLLER
Werte – quergedacht
14

ALEXANDER WEIHS
Lernen an Biographien anderer?
18

RAINER BOLLE
Bildung und Werte
26

REGINA SPECK
„Religion im Alltag“ – von der Heterogenität
eines Phänomens
32

IM FOKUS
38

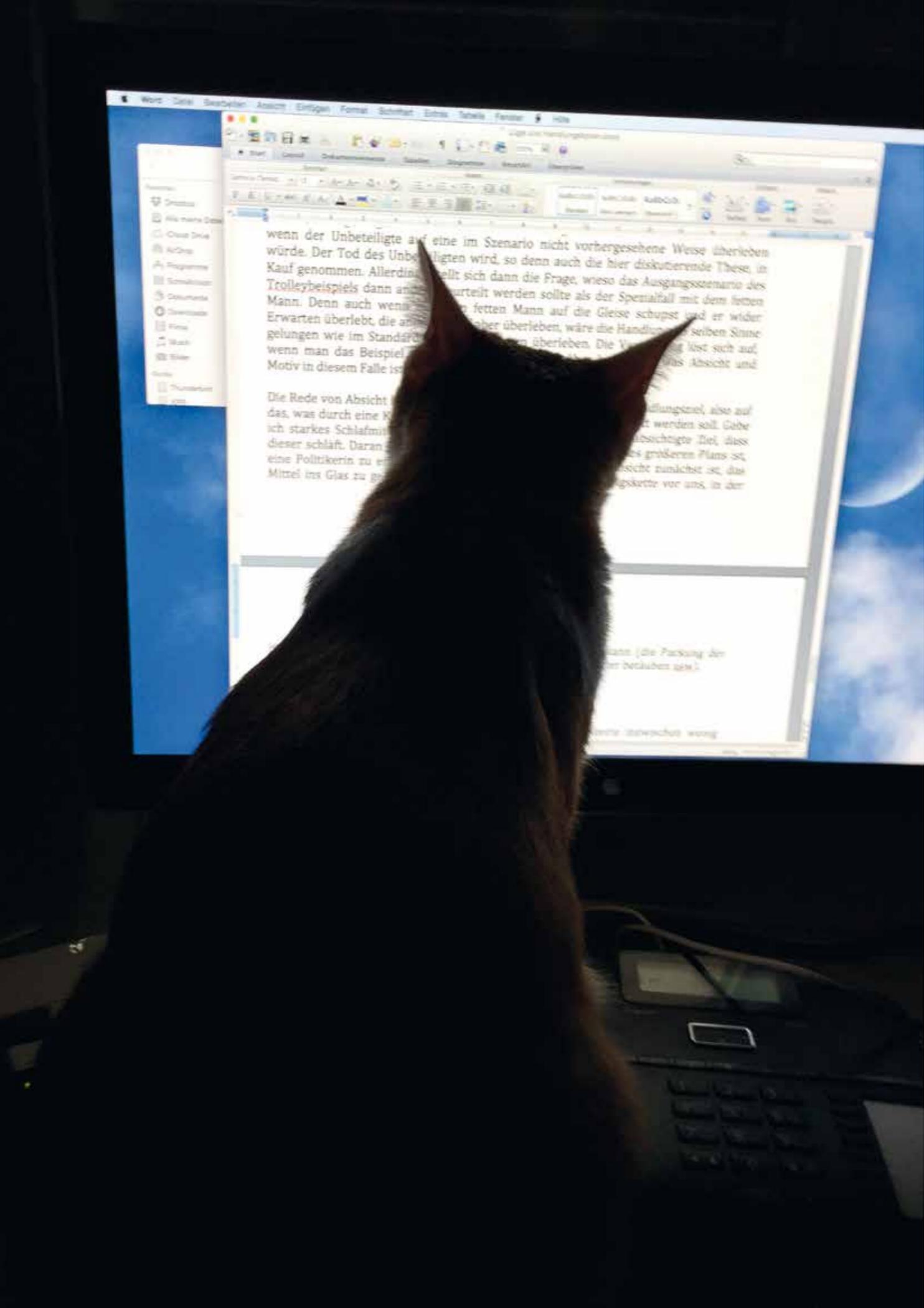
PERSPEKTIVEN
48

Nachgefragt bei Susanne Baer
56

Impressum
Klappe hinten



BILDUNG UND DER WERT DER WERTE



Werte verstehen – vom Wert des Verstehens

KLAUS PETER RIPPE

Der Aufsatz nimmt zu zwei Diskussionen Stellung. Wohl so alt wie die Philosophie selbst ist die Frage, was von Wert ist. Eine aktuelle Diskussion befasst sich mit einer spezifischen Klasse von Werten, den die Erkenntnis betreffenden, epistemischen Werten. Es wird neuerdings die These diskutiert, dass nicht Wissen der höchste epistemische Wert sei, sondern Verstehen.

Was kennzeichnet Werte?

— Was die Begriffe „Wissen“ und „Verstehen“ bedeuten, ist klärungsbedürftig. Beginnen wir zunächst damit, uns dem Begriff des Wertes anzunähern. Da die Ökonomie in ihrer spezifischen Unterscheidung von Preis und Wert einen Sonderweg eingeschlagen hat, klammere ich die-

ses Verständnis bewusst aus. Dann sind als allgemeine Begriffserklärungen Formulierungen wie die folgenden in den Blick zu nehmen:

- ▶ Ein Wert kommt dem zu, dessen Verwirklichung bzw. Erhalt um seiner selbst willen zu wünschen ist.
- ▶ Wenn etwas von Wert ist, gilt: Um seiner selbst willen besteht Grund, es zu erwerben und zu erhalten.

Um diese Formulierungen besser verstehen zu können, ist es hilfreich, drei Aspekte hervorzuheben.

1. Die Rede, dass etwas von Wert ist, ist handlungsrelevant und handlungsanleitend. Sind Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit oder Selbstbestimmung Werte, so besteht Grund, für deren Verwirklichung einzutreten, diese Werte zu verteidigen und diese Werte der nächsten Generation zu vermitteln.
2. Die Annahme, dass etwas von Wert sei, enthält nach traditionellem Verständnis den Anspruch auf Allgemeingültigkeit: Freiheit, Gleichheit und Gerech-

tigkeit sind nicht nur für Europäer von Wert, sie sind für alle wertvoll.

3. Es ist grundsätzlich etwas anderes zu behaupten, dass etwas von Wert sei, als festzuhalten, dass es für wertvoll gehalten wird. Die Beantwortung der Frage, was von Wert ist, bedarf spezifischer methodischer Ansätze, die weder Sozial- noch Naturwissenschaften zur Verfügung stellen.

Es besteht alles andere als Konsens darüber, ob es Werte in diesem Sinne gibt. Man kann einzelne Aspekte des traditionellen Wertverständnisses infrage stellen oder eine wertskeptische Position vertreten, wonach der Wertbegriff insgesamt zurückzuweisen ist. Wäre letztere Ansicht richtig, gäbe es eben nur Wünsche, Vorlieben oder Interessen, aber nichts, das wünschenswert oder das hochzuschätzen wäre. Selbst hinter der oft zu hörenden Formulierung, Wertannahmen seien subjektiv, ver-

birgt sich eine solche wertskeptische Position. Denn meist ist damit ja nichts anderes gemeint, als dass es keine allgemeingültigen Standards gibt, sondern eben nur persönliche Ansichten. Nimmt man dies an, verschwindet der Unterschied zwischen Werten auf der einen und Interessen und Präferenzen auf der anderen Seite. Wie man mit einer solch wertskeptischen Grundhaltung gesellschaftliche Regeln und Ziele formuliert, ist dann ein eigenes Thema. Ginge es bei Werten wie Freiheit, Gleichheit oder Selbstbestimmung nur um Vorlieben, wäre es schon eine Form des Egoismus, solche Vorlieben der künftigen Generation zu vermitteln.

Käme man nach eingehender Prüfung dieser Fragen zur Antwort, dass es Werte gibt, so bliebe immer noch unklar, was von Wert ist. Zur Illustration dieser spezifischen Diskussion nehme ich das Beispiel des Wissens. Denn wenn die Mitglieder einer Hochschule und ande-

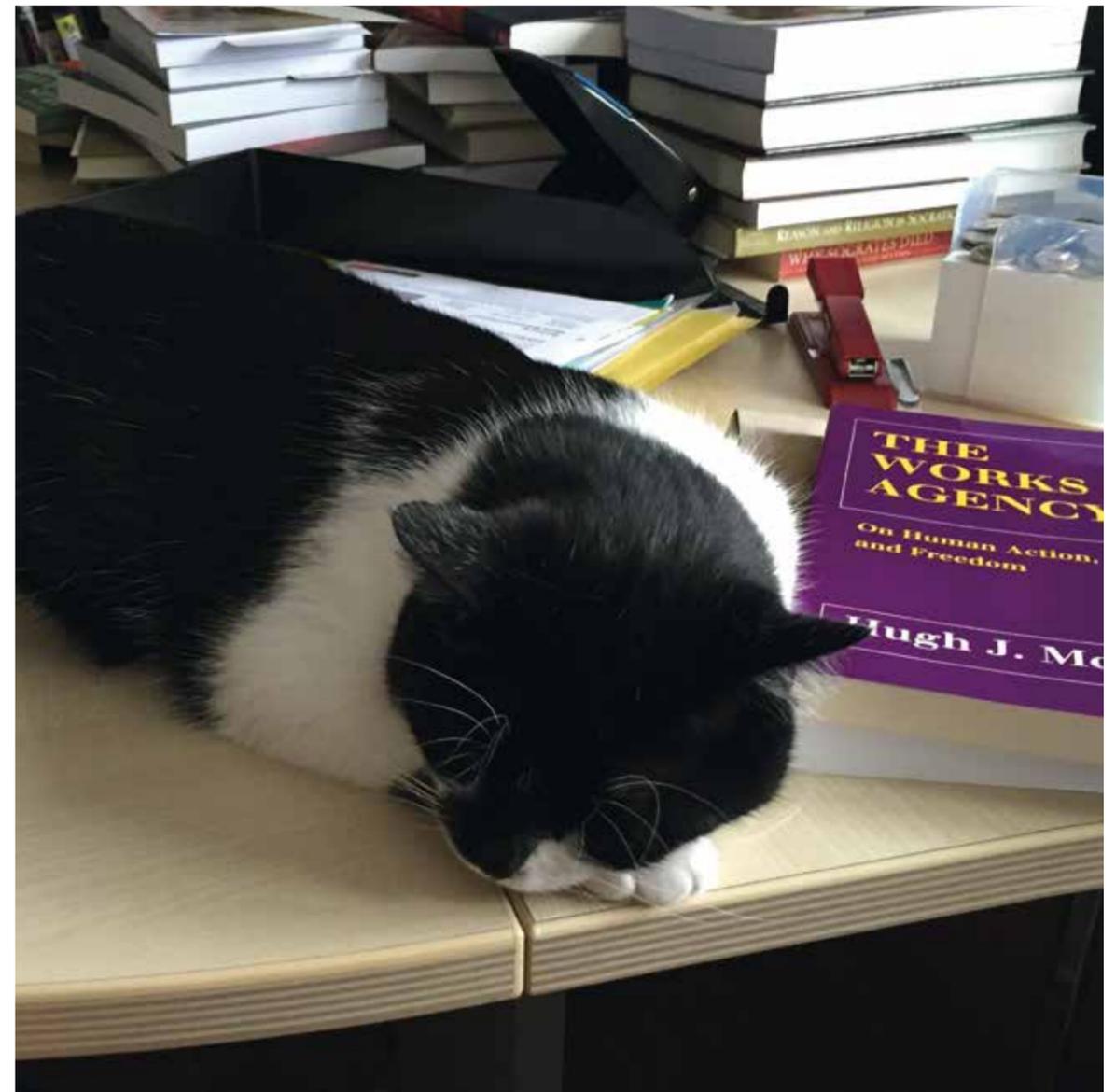
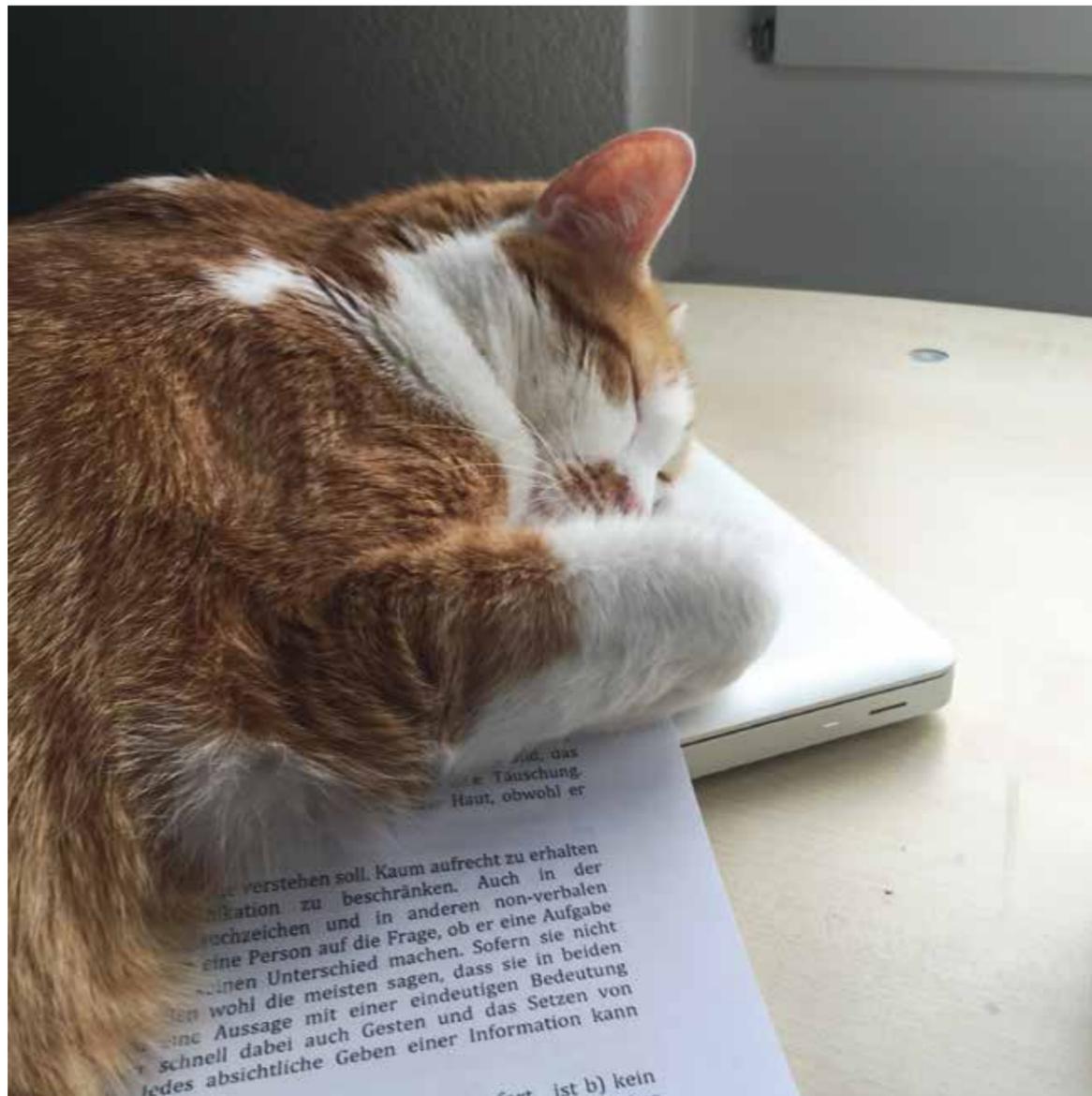
rer Bildungseinrichtungen gewissen Werten verpflichtet sind, ist Wissen ein naheliegender Kandidat.

Wissen – nur nützlich oder auch wertvoll?

— Dass Wissen ein Wert ist, ist in der aktuellen Diskussion überraschend unstrittig. Allenfalls gilt als fraglich, ob es ein finaler oder ein instrumenteller Wert ist. Letzteres darf nicht mit dem Verweis auf die Nützlichkeit verwechselt werden. Dass Wissen nützlich ist, ist nicht zu bezweifeln. Aber dass Wissen nutzt, macht es noch nicht zum instrumentellen Wert. Hierfür muss das Ziel selbst von Wert sein. Die These müsste also heißen: Wissen ist wertvoll, weil es ein notwendiges Mittel ist, um

etwas Wertvolles zu ermöglichen. Der Verweis auf Wirtschaftswachstum und Wohlstand würde die Frage nach dem Wert von Wert nur dann abschließend beantworten, wenn Wachstum und Wohlstand in sich wertvoll wären, was selbstverständlich hinterfragt werden kann.

Selbst wenn wir die Mehrheitsthese unterschreiben, dass Wissen von Wert ist (sei dieser instrumentell oder nicht), müssen wir noch ein zweites Problem lösen. Man muss andere die Erkenntnis betreffenden Werte in die Überlegung einbeziehen und nach der Vorrangbeziehung zwischen diesen fragen. In den Blick kommen insbesondere wahre Überzeugungen, Wissen und Verstehen. Die Standardauffassung ist zumindest, dass Wissen von höherem Wert sei als wahre Überzeugungen. Die Vorrangbeziehung zwischen Wissen und Verstehen ist strittig.



Haben Katzen wahre Überzeugungen oder gar Wissen?

— Um den Unterschied zwischen wahren Überzeugungen und Wissen herauszuarbeiten, werde ich einen tierphilosophischen Ausgang nehmen, und zwar jenen der Frage, ob Tiere Wissen besitzen. Nehmen wir ein konkretes Beispiel: meine beide Katzen besitzen unterschiedliche, aber jeweils sehr erfolgreiche Strategien, um mich dazu zu bringen, die Terrassentür für sie zu öffnen. Diese Strategien sind kaum zu erklären, wenn man nicht voraussetzt, dass sie gewisse Überzeugungen haben, also Meinungen, was der Fall ist und was nicht. Um nichts Persönliches zu verraten, zum Beispiel jene Meinung, dass sie vor etwas stehen, das jetzt verschlossen ist, aber geöffnet werden kann. Nimmt man einen starken Begriff von Überzeugung, setzt dies Sprache voraus. Aber dann hätten auch Menschen erst dann Überzeugungen, wenn sie sprechen gelernt haben. Zudem ist das Verhalten meiner Katzen schlicht nicht zu erklären, wenn sie nicht gewisse Informationen erworben hätten und diese zu ihren Gunsten umsetzten. Auch wenn es sicher Überzeugungen komplexerer Art gibt, sind dies meiner Auffassung nach Überzeugungen. Gestehen wir meinen (und allen anderen) Katzen Überzeugungen zu, haben sie auch wahre Überzeugungen. Denn die obige Auffassung, dass sie vor etwas stehen, was sich öffnen lässt, ist wahr. Wie immer auch die Antwort auf die Frage ausfällt, ob Tiere Überzeugungen haben, weit problematischer ist, Tieren Wissen zuzuschreiben.

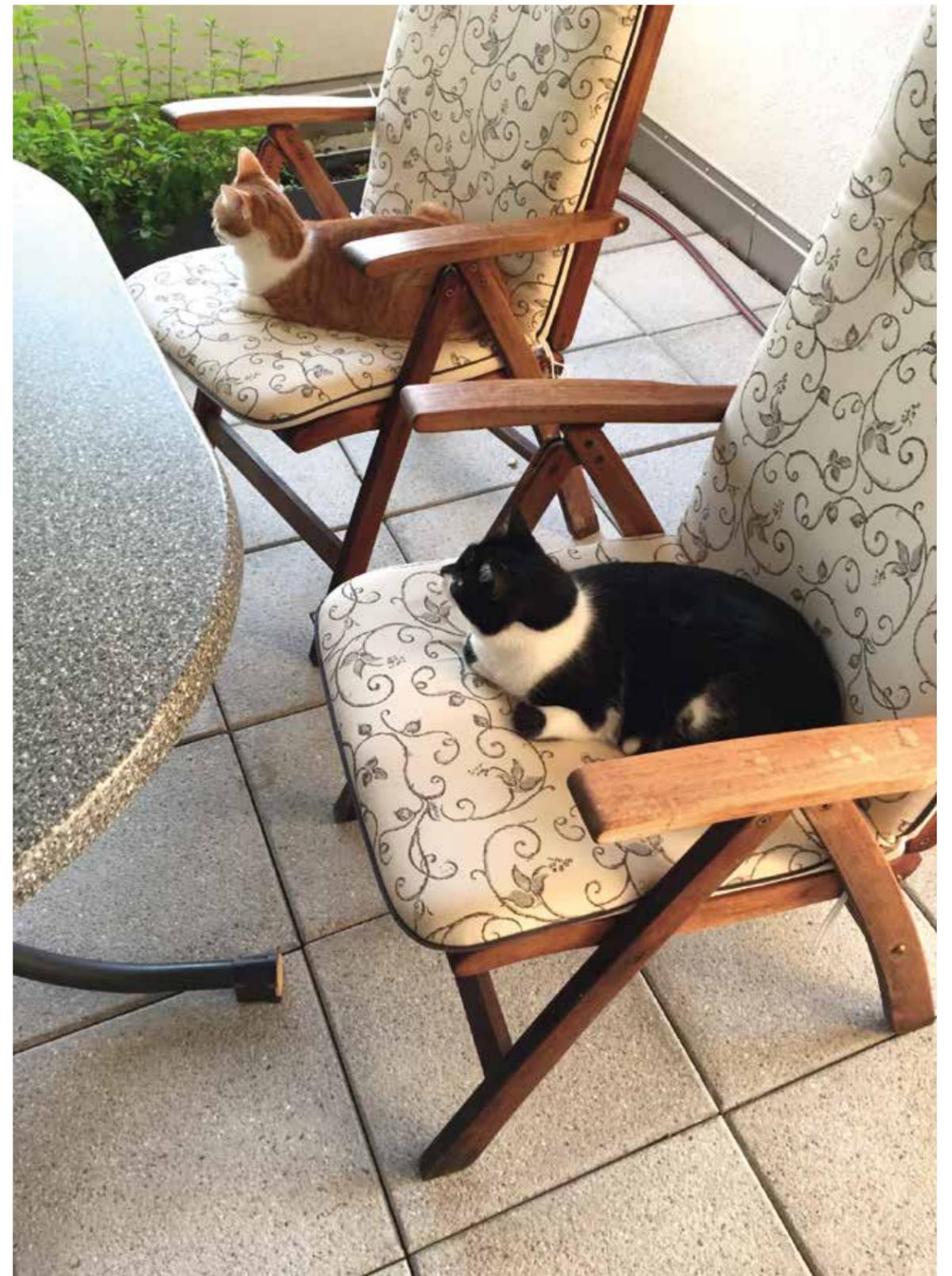
Als Wissen bezeichnet man nach einer weit verbreiteten Auffassung gerechtfertigte wahre Meinungen. Wissen bezieht sich einerseits auf wahre Aussagen. Letzteres ist kein rein mentaler Akt mehr. Ob die Katzen wirklich vor etwas stehen, was sich öffnen lässt, ist nur durch den Bezug zur Außenwelt zu ermitteln. Wissen umfasst ferner nur jene Meinungen, bei denen das Subjekt gute Gründe hat, sie für wahr zu halten. Stimmt dies, wäre es eine sehr starke These, Katzen Wissen zuzuschreiben. Denn dann müssten wir annehmen, dass Katzen nicht nur Meinungen haben, sondern sie diese auch reflektieren und auf ihre Stichhaltigkeit prüfen. Zumindest mir stellt sich zudem die Frage, wie viel Prozent meines bisher gelernten Stoffes in dem genannten Sinne wirklich als Wissen bezeichnet werden darf. Wenn ich Glück habe, handelt es sich wenigstens mehrheitlich um wahre Überzeugungen.

Was ist Wissen überhaupt?

— Aber hier ist etwas anderes hervorzuheben: Geht man von dieser Auffassung aus, hat Wissen keinen höheren Wert als wahre Überzeugungen. Wahre Überzeugungen und Wissen unterscheiden sich nur aufgrund ihrer Entstehung, nämlich der vorherigen Prüfung, ob sie gerechtfertigt sind. Wenn nur dies, die Entstehungsweise, der Unterscheidungsgrund ist, haben sie denselben Wert. Denn wenn etwas einen Wert hat, hat es diesen unabhängig von seiner Entstehung. Trinken wir einen guten Kaffee, wird er nicht dadurch besser, wenn wir erfahren, dass eine gute Kaffeemaschine benutzt wurde. Ist der Kaffee gut, ist er gut, ganz egal, wie er entstand.

Allerdings würde ich selbst bezweifeln, dass diese Standardauffassung von Wissen korrekt ist. Warum? Der Begriff des Wissens bezieht sich nach dieser Standardauffassung auf zwei vollkommen unterschiedliche Phänomene: auf etwas Mentales (eine Überzeugung über einen Sachverhalt und eine Überzeugung, dass eine Aussage auf verlässliche Weise entstand) und zudem auf die Relation von Aussage und Wirklichkeit. Diese Auffassung von Wissen war historisch wirkmächtig, aber das heißt nicht, dass sie richtig ist: Da wir uns wahren Aussagen allenfalls nähern können und wir nie sicher sein können, ob eine vermeintlich wahre Aussage nicht doch widerlegt wird, ist fraglich, ob wir je wissen können, dass wir etwas wissen. Sobald wir skeptische Rückfragen stellen, nähert sich der Inhalt des Begriffs des Wissens gegen Null. Auch jene Näherung an die Wahrheit, die wissenschaftlicher Fortschritt auch meiner Ansicht nach ermöglicht, reicht nicht aus, die Wahrheitsbedingung zu erfüllen. Aber warum sollte man an einem Begriff festhalten, dessen Inhalt nie zu bestimmen ist? Zudem ist der Begriff auch nicht sinnvoll. Denn die Überzeugung, dass eine Aussage wahr ist, hemmt ja gerade die weitere Näherung an die Wahrheit. Vermeintliches Wissen ist schwer zu erschüttern.

Sicher ist dagegen, dass es ein rein mentales Phänomen gibt, das wir als Wissen bezeichnen. Wenn wir davon sprechen, dass wir etwas wissen, sprechen wir von einem mentalen Phänomen, das sich von Überzeugungen unterscheidet. Der Umstand, dass eine Meinung von der betreffenden Person auf Geltung geprüft wurde, ändert etwas daran, wie Wissen aus der Perspektive der 1. Person erlebt wird. Dies kann man angemessener beschreiben, wenn man Wissen nicht als Meinung, sondern als einen spezifischen mentalen Zustand beschreibt. Unter anderem ist dieser dadurch gekennzeichnet, dass wir etwas für wahr und begründet halten, weil wir davon überzeugt sind, dass die Information darüber auf verlässliche Weise entstanden ist. Zudem ist Wissen nichts anderes als ein mentaler Zustand. Um von Wissen sprechen zu können, setzt dies nicht voraus, dass es wahr ist. Wenn ich sage, ich weiß, wer britischer Premierminister ist, wäre dies auch dann eine korrekte Beschrei-



bung, wenn der Premier, ohne dass ich davon erfuhr, wenige Stunden zuvor zurückgetreten wäre. Erfahre ich vom Rücktritt, muss ich aber nicht nur meine Aussage ändern, sondern weiß zudem, dass eine vorher korrekte Aussage zum Zeitpunkt des Sprechens falsch war. Dieser

selbstreflexive Aspekt und der Umstand, dass Wissen ein Verständnis von richtig oder falsch voraussetzt, macht es weiterhin zu einer starken These, meinen Katzen Wissen zuzuschreiben. Aber immerhin unser Schulwissen ist im eben beschriebenen Sinne Wissen.

Warum Verstehen Wert hat, aber Wissen nicht

— Allerdings ist unser Schulwissen nicht von Wert – und dies schlicht deshalb, weil Wissen kein Wert zukommt. Und dies aus mehreren Gründen, von denen ich nur einen nennen will: Wenn Wissen Wert hat, dann hat jedes Wissen wert, auch das trivialste, etwa jenes, wer am 13. Januar 1988 Tabellenführer der Fußballbundesliga war, oder jenes, wer der Lebenspartner von Paris Hilton ist, oder um ein letztes Beispiel zu nennen, auch jenes, dass wir alle am Morgen etwas größer sind als am Abend. Bei Quizsendungen oder an gewissen geselligen Abenden könnte all dieses Wissen durchaus nützlich sein. Aber wir werden ihm kaum Wert zuschreiben. Kein Kind sollte daher gelobt werden, wenn es dieses Wissen erwirbt. Man müsste also Zusatzkriterien anfügen, welches Wissen von Wert ist. Hätten wir diese, läge die wertschaffende Qualität freilich in diesen Zusatzkriterien begründet, nicht im Wissen selbst.

Dieses Problem stellt sich nicht und auch der Trivialitätseinwand lässt sich nicht erheben, wenn es um das Verstehen geht. Verstehen ist eine mentale Handlung, die darauf ausgerichtet ist, bestimmte Informationen und Aspekte eines Ganzen in Relation zu setzen und zu einem sinnigen Ganzen zusammenzuführen. Beim Beispiel der Körpergröße wären es insbesondere kausale Beziehungen, die in Relation zu setzen sind. (Unsere Bandscheiben spielen dabei eine zentrale Rolle. Sie saugen sich in der Nacht mit Flüssigkeit voll, die sie tagüber wieder abgeben). Andere Typen des Verstehens wie das Verstehen von Personen und Texten gehen über rein kausale Beziehungen hinaus. Welchen Typ von Verstehen wir auch vor uns haben: Verstehen ist im Gegensatz zu Wissen eine Sache des Grades. Es ist insofern auf Wahrheit ausgerichtet, als sich als falsch erweisende Informationen ersetzt werden müssen und gegebenenfalls ein bisheriges Verständnis durch ein neues ersetzt werden muss. Dasselbe ist der Fall, wenn neue Informationen hinzukommen.

Mit Blick auf die Wissenschaft bedeutet dies, dass das dieser Praxis innewohnende Ziel nicht Wissen, sondern Verstehen ist. Archimedes' „Heureka“ und anschließender Freudenlauf durch Athen galt ebenfalls nicht Wissen, sondern Verständnis. Er verstand, dass der statische Auftrieb in einem flüssigen Medium gleich groß ist wie die Gewichtskraft der vom Körper verdrängten Flüssigkeit. Kommt diesem und anderem Verstehen aber ein Wert zu? Ich beschränke mich auf jene Begründung, die ich selbst vertreten würde. Aus Gründen, die auszuführen hier zu weit führen würde, denke ich nicht, dass Werte in der Welt bestehen. Es gibt jedoch in sich als positiv erlebte Erfahrungen, die unter den Begriff der Freude gefasst werden können (auf den schillernden Begriff des Glücks sollte man verzichten). Dass Freude gut ist, ist nicht eine Annahme, die man bezweifeln oder

kritisieren kann. Jede Person, die Freude erlebt, erfährt sie als gut. Wenn jetzt Freude genannt wird, mögen die Anfangsbeispiele wie Selbstbestimmung oder Gerechtigkeit wundern. Diese sind in meinem Verständnis in der Tat keine finalen, sondern instrumentelle Werte. Deren Verwirklichung ist notwendig, um Leid zu vermeiden und Freude zu ermöglichen. Wie sieht es dann mit Verstehen aus? Verstehen gehört zu jenen mentalen Erfahrungen, die einerseits von instrumentellem Wert sind. Jede Person, die ein gutes Leben führen will, muss eine Vielzahl von Dingen, Personen und sich selbst verstehen. Aber Verstehen ist selbst mit einem Erlebnis der Freude verbunden. Dies ist der zweite Punkt, den Archimedes lehren kann. Der erfolgreiche Akt des Verstehens ist selbst etwas, was als positiv erfahren wird. Es ist eine spezifische Form der Freude und also von Wert.

Wenn jetzt jemand fragt: „Ist das wirklich so, und wenn ja, warum ist das so?“ ist man genau bei jenen Fragen, die uns als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auszeichnen und weiterbringen. Dass die wissenschaftliche Suche, etwas zu verstehen, auch noch einen gesellschaftlichen Nutzen hat, hat den Zusatzvorteil, dass auch jene es unterstützen, welche andere Typen von Freuden vorziehen. Aber selbst sie sind auf Verstehen angewiesen, wollen sie wirklich ein Leben, das von Wert ist.



Prof. Dr. Klaus Peter Rippe ist seit 2008 Professor für Praktische Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Zuvor arbeitete er an den Universitäten Saarbrücken, Mainz und Zürich. Seit dem 1. Juli 2016 ist er Rektor der PH Karlsruhe.



BACHMANN, ANDREAS (2013). Hedonismus und das gute Leben. Paderborn: mentis Verlag (Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe).

KVANVIG, JONATHAN (2003). The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding. Cambridge: Cambridge University Press.

MASON, RICHARD (2003). Understanding Understanding. Albany: State University of New York Press.

PERLER, DOMINIK & WILD, MARKUS (2005). Der Geist der Tiere. Philosophische Texte zu einer aktuellen Diskussion. Frankfurt: Suhrkamp.

WILLIAMSON, TIMOTHY (2000). Knowledge and its Limits. Oxford: Oxford University Press.





Werte – quergedacht

PETER MÜLLER

Dieser Vortrag zum Neujahrsempfang der PH Karlsruhe am 13. Januar 2016 war mit einer Reihe von Karikaturen unterlegt, die „quer“ zu dem gesprochenen Wort lagen, die aber aus urheberrechtlichen Gründen nicht mit abgedruckt werden können. Für die Druckfassung wurde die Form der Ansprache beibehalten.

Nach der Definition im Duden ist ein Querdenker jemand, der eigenständig und originell denkt, dessen Ideen und Ansichten aber oft nicht verstanden oder akzeptiert werden. Das mit der Eigenständigkeit und Originalität lasse ich im Blick auf meinen Vortrag einmal dahingestellt sein. Sollten Sie aber nicht verstehen, was ich sage, kann ich Sie beruhigen: Das ist meistens per definitionem so.

Reden wir also über Werte. Wenn man bei Google die Frage „Was ist ein Wert?“ eingibt, bekommt man folgende Auskunft: Wert steht für

- ▶ Zahl
- ▶ Funktionswert
- ▶ Messwert, von einem Messgerät
- ▶ Größenwert, physikalische Größe
- ▶ Wert (Wirtschaft), ökonomische Kategorie von Gütern
- ▶ Wert (Semiotik), Wert von Zeichen
- ▶ moralische Wertvorstellung

Fragt man weiter nach Synonymen, finden sich Begriffe wie Aktie, Anteil, Beteiligung, Gegenwert, Geldwert, Marktwert, Tauschwert, Bonität, Besitz, Gut, Schatz, Vermögen und schließlich auch Grundsatz, Ideal, Prinzip, Leitbild, Maßstab. Offenbar geht es bei dem Wert, vielleicht auch bei den Werten, überwiegend um Sachen, die man messen und zählen kann.

Wenn freilich Pädagogen, Philosophen und Theologen sich über Werte Gedanken machen, ist natürlich die

Wertvorstellung gemeint, wobei das Wort „Vorstellung“ schon andeutet, dass es da mit dem Zählen und Messen nicht so einfach ist. Worum es genau geht, scheint nicht ganz klar zu sein. In Pädagogik, Ethik und Religion jedenfalls lassen sich Werte nicht so einfach definieren, auch wenn manche Eltern ihre Kinder in den Religionsunterricht schicken, damit sie dort endlich die Werte beigebracht bekommen, die es zu Hause anscheinend nicht gibt.

Je weniger es sie zu geben scheint, umso mehr wird aber über sie geredet, unüberhörbar oft – und man kann sich schon fragen, ob wir nicht viel zu viel über Werte reden und ob nicht gerade das ein Zeichen dafür ist, dass die Werte irgendwie verschwimmen. Ständig bekommen wir auch zu hören, dass wir die Werte hochhalten, bewahren, schützen und sogar verteidigen müssen. Das scheint man am besten damit hinzubekommen, dass man darüber redet und darüber schreibt, kluge Bücher und schlaue Leitartikel. 110.000 Seiten listet Google auf, wenn man die Begriffe „Leitartikel“ und „Werte“ eingibt.

Werte sind offensichtlich en vogue, sie werden herauf- und herunterdiskutiert und dekliniert, und zwar hauptsächlich unsere Werte oder unsere Grundwerte, die deutschen Werte, die europäischen Werte, die christlichen Werte natürlich nicht zu vergessen (ich spreche hier schließlich als Theologe). Am liebsten würde ich uns eine zeitweilige Abstinenz in der Wertediskussion verordnen. Werte taugen nicht zum aufgeregten Debattieren und schon gar nicht zum Schnellschuss. Im Gegenteil, je mehr wir die Werte beschwören, umso mehr wabern sie im Unverbindlichen umher. Sie, anstatt darüber zu reden, zu praktizieren wäre eine interessante Alternative.

Aber es ist ja klar: Bei einem Neujahrsempfang zum Thema „Werte“ muss ich schon irgendwie etwas dazu sagen. Damit es nicht so trocken wird, mache ich ein paar verquere Vorschläge, fünf an der Zahl.

1. Werte sind ganz wichtig, vor allem für die anderen. Gerade jetzt für die vielen Flüchtlinge, die Asylbewerber, für die natürlich besonders, denn die kennen unsere Werte ja nicht. Auf gar keinen Fall werden wir unsere deutschen Werte angesichts der vielen Flüchtlinge zur Disposition stellen. Im Gegenteil, wir werden sie mit unseren Werten vertraut machen, damit sie sich gut auskennen und wissen, woran sie sich hier bei uns zu halten haben. Schließlich muss man ja wenigstens die Überschriften in der Zeitung entziffern können (z.B. über den Abgas-Skandal, Ausschreitungen bei Pegida-Demonstrationen usw.). Ein dreitägiger Kurs ist da schon mindestens notwendig.

Aber es geht keineswegs nur um Flüchtlinge, auch meine Nachbarn z.B., die Kolleginnen und Kollegen hier an der Hochschule oder sonst wo, die Studierenden sowieso, die nachwachsende Generation, überhaupt „die Gesellschaft“; die muss

wieder an unsere Werte herangeführt werden, damit es in Deutschland „nach vorne“ geht, wo auch immer das sein mag, Hauptsache vorne.

2. Werte müssen verinnerlicht und emotional aufgeladen werden. Legen Sie sich deshalb ein eigenes Wertekoordinatensystem zu, gut auf Ihre jeweils eigenen Bedürfnisse zugeschnitten, und stattdessen Sie es mit ein paar werthaltigen Begriffen aus. Das ist wichtig. Verantwortung hört sich werthaltig an, Ehrlichkeit und Anstand, Friede und Respekt auch, solche Worte machen sich immer gut. Das gibt Ihren Werten die nötige Weihe. Und das ist wichtig. Werte wollen ja nicht einfach nur richtig sein, sondern wollen geachtet werden, geschätzt und verehrt. Mit einer schön überhöhten Terminologie kann man alles begründen. Die Waffen, die wir in alle Welt liefern, helfen ja schließlich auch dabei, den Frieden zu sichern. Lassen Sie sich dabei nicht von kleinlichen Zweifeln beirren. Wer zweifelt und zögert, wer immer nur Argumente hin- und herwälzt, schafft nichts Großes! Keine Verunsicherung durch kleinliche Bedenkenträger! Kollateralschäden sind manchmal halt nicht zu vermeiden.
3. In diesem Zusammenhang ist Religion natürlich ein wichtiges Thema. Wo gibt es schon sonst so aufgeladene Begriffe wie hier. Glaube, Liebe, Hoffnung! Mehr brauchen Sie über die Religion gar nicht zu wissen. Auch hier sind nur ein paar Schlagworte wichtig. Vor allem „unser christliches Abendland“. Oder „unsere christlichen Werte“! So halt, es kommt nicht auf die Details an, die sind nur hinderlich. Vor allem bei der Nächstenliebe. Hier kann ich mich auf eine außerordentlich gute Quelle berufen (Lewis, 1997), auf Screwtape nämlich, den höllischen Unterstaatssekretär, der seinen Neffen, den etwas unerfahrenen Unterteufel Wormwood, in die Geheimnisse der Verführung der Menschen einweiht, vor allem der seines speziellen „Patienten“, eines jungen englischen Gentleman, Mr Spike. Wenn Screwtape von „unserem Vater“ spricht, meint er als Höllenbewohner natürlich den Teufel, und der Feind ist Gott. Screwtape schreibt in einem seiner Briefe: „Tu, was du willst, immer wirst du Güte und Bosheit nebeneinander in der Seele Deines Patienten finden. Die Hauptsache ist, die Bosheit auf den allernächsten Nachbarn zu lenken, dem er täglich begegnet, die Güte aber hinaus zu verlagern an den fernen Horizont, zu Menschen, die er gar nicht kennt. Auf diese Weise gewinnt die Bosheit an Wirklichkeit, während die Güte größtenteils nur noch in der Einbildung weiterlebt. Es hat keinen Wert, seinen Hass gegen die Deutschen anzustacheln“ (Mr Spike erlebt gerade den 2. Weltkrieg), „wenn zwischen ihm und seiner Mutter, seinem Chef und dem

Mann, dem er in der Bahn begegnet, zu gleicher Zeit die verderbliche Gewohnheit der Nächstenliebe zu wachsen beginnt. Stelle dir deinen Mann als eine Anzahl konzentrischer Kreise vor. Im innersten Kreis befindet sich sein Wille, im nächsten sein Verstand und zuletzt seine Phantasie. Du kannst kaum hoffen, mit einem Schlag alles, was nach dem Feind riecht, aus diesen Kreisen entfernen zu können. Aber du darfst nicht nachlassen, alle Tugenden mehr und mehr nach außen zu schieben, bis sie sich schließlich im Bereich der Phantasie befinden ...“ (Lewis, 1997, S. 31 f.)

Das ist für einen Unterteufel ein ziemlich guter Ratschlag. Mit meinen Worten gebe ich Ihnen diese Erkenntnis mit: Christliche Nächstenliebe ist umso leichter, je weiter entfernt der Nächste ist.

4. Werte sind also etwas Grundlegendes, tief in uns verankert. Sie bestimmen uns weit über das Kognitive hinaus. Halten Sie sich deshalb nicht mit zu viel Wissen auf. Das behindert nur. Sokrates hat bekanntlich sein ganzes Leben lang diskutiert und Wissen angehäuft, um schließlich zu der Erkenntnis zu gelangen, dass er keinen blassen Schimmer hat. Das schaffen wir schneller! Wissen verunsichert nur. Was wir brauchen, sind Überzeugungen, möglichst unbeleckt von Fakten. Wie es uns an den Stammtischen vorgemacht wird. Wie sagte schon Mark Twain: „Alles, was man im Leben braucht, ist Unwissenheit und Selbstvertrauen. Dann ist der Erfolg sicher.“ (Twain, 1887) Oder um Jean-Jacques Rousseau zu bemühen (das ist hier an der Pädagogischen Hochschule natürlich Pflicht): „Die Unwissenheit schadet weder der Redlichkeit noch den Sitten, sie fördert sie oft sogar.“ (Rousseau, 1762) Reduzieren Sie die Komplexität der Dinge also auf Schlagwortlänge. So etwa, wie wir es mit der Modularisierung unserer Studiengänge schon vorge-macht haben.
5. Wenn Sie nun Ihr eigenes Wertesystem zusammengebastelt haben, müssen Sie es natürlich unter die Leute bringen. Die Welt wartet darauf. Auf die Straße zu gehen ist allerdings etwas altertümlich. Das kann man heute besser und schneller über das Internet. Kaum haben Sie Ihre Sache dort eingestellt, können Sie auch schon die „Likes“ sammeln. Daumen rauf für die Werte! Follower sind auch ganz wichtig. Jesus war noch mit zwölf von ihnen unterwegs, aber das toppen wir heute leicht. Ein paar tausend sollten es in der ersten Woche schon sein; zur Not – das sei hier verraten – kann man sich im Internet die Follower und Likes auch kaufen. Und selbst wenn Sie allein gar nicht weiterkommen, ist Ihre Wertekampagne nicht aussichtslos. Lassen Sie sich in diesem Fall die Werte doch einfach liefern, vorausgesetzt, es sind christliche – mit Amazon Prime sogar schon am nächsten Tag.

Amazon wirbt mit dem Slogan: „Christliche Werte – niedrige Preise, Riesenauswahl! Kostenlose Lieferung möglich.“

Ich fasse zusammen:

- ▶ Werte sind wichtig! Vor allem für die anderen.
- ▶ Verwenden Sie möglichst viele Begriffe, die sich nach Werten anhören!
- ▶ Setzen Sie sich für Benachteiligte ein, die weit weg sind! Je weiter weg, je besser.
- ▶ Lassen Sie sich keinesfalls von Fakten verunsichern!
- ▶ Sammeln Sie Follower!

Ich bin sicher: Wenn Sie diese Ratschläge befolgen, werden Sie in jeder Talkshow über Werte ein gefragter Gesprächspartner sein.



Prof. Dr. Peter Müller ist seit April 2016 im Ruhestand, aber noch weiterhin am Institut für Evangelische Theologie tätig. Nach dem Studium war er zunächst Gemeindepfarrer, bevor er an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe wechselte. Er war maßgeblich an

der Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg beteiligt.



LEWIS, CLIVE S. (?1997). Dienstanweisung für einen Unterteufel. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.

TWAIN, MARK (1887). Brief an Mary Hallock Foote, 2. Dezember 1887. In: When Huck Finn went highbrow. New York : Thomas F. Madigan, 1934. Abgerufen unter <https://de.wikiquote.org/wiki/Unwissenheit> (Stand 1.7.2016).

ROUSSEAU; JEAN-JACQUES (1762). Emil oder über die Erziehung; abgerufen unter http://wikiquote.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau (Stand 1.7.2016).



Lernen an Biografien anderer?

Erwägungen aus dem
(religions)pädagogischen Labor
Wertorientierungen: ein attraktives Sujet
wissenschaftlicher Pädagogik

ALEXANDER WEIHS

In der aktuellen Shell-Studie vom Oktober 2015 hält der Bearbeiter, Thomas Gensicke, im Abschnitt über die „Wertorientierung“ der heutigen Jugendlichen fest: „Wertorientierungen sind Merkmale der menschlichen Psyche, die besonders stabil sind. Tief in der Kultur verankert, werden sie im frühen Lebensalter aufgenommen. Hat der Mensch eine gewisse Reife erreicht, neigt er dazu, seine Wertorientierungen immer weniger zu ändern [...]“ (Gensicke, 2015, S. 237).

Übersetzt man diesen Sachverhalt in die Lebenspraxis eines Menschen hinein, dessen Schulzeit z.B. zwanzig Jahre zurückliegt, kann man etwa zu der folgenden Konnotation kommen: „Der Stoff von vier Jahren Schulunterricht in Physik ist nahezu rückstandslos vergessen, aber

die in derselben Lebensphase aufgebauten Wertorientierungen und Werthaltungen sind erstaunlich stabil geblieben.“ Unabhängig davon, dass diese Formulierung gewiss überspitzt ist und dass man statt des Fachs „Physik“ – je nach biografischer Situation – auch diverse andere Schulfächer einsetzen könnte, scheint der Hinweis auf die besondere Stabilität von einmal fest ausgeprägten Haltungen und Orientierungen doch im Ganzen plausibel zu sein.

Dies ist auch pädagogisch bedeutsam. Spricht man nämlich dem Bereich der Werte, wie es die übergroße Mehrzahl der Vertreterinnen und Vertreter der gegenwärtigen wissenschaftlichen Pädagogik tut, eine elementare Bedeutung zu, macht die besondere Nachhaltigkeit von Wertorientierungen dieses Feld pädagogisch eher noch attraktiver.

Lernen an Biografien anderer – zwischen Abgrenzung und Zustimmung

— Stellt man die Frage danach, wie sich die Begegnung mit Werten, die Reflexion und die Aneignung von Werten praktisch vollzieht, so ist man nicht zuletzt auf den Bereich der vermittelten oder unvermittelten Begegnung mit Haltungen und Handlungen anderer Menschen verwiesen. Denn solche Begegnungen fordern – vor allem dann, wenn darin etwas bisher Unbekanntes begegnet – zur Stellungnahme heraus. Diese Stellungnahme kann man, wenn sie sich als produktiv erweist und verstetigt, als Lernprozess verstehen: als Lernen an den Handlungen, an den Haltungen, an den Lebensentwürfen, an den Biografien anderer.

Wir alle wissen, dass ein solches „Lernen an Biografien anderer“ sich besonders auch in der Abgrenzung vollziehen kann. In der Kontrasterfahrung „So geht es nicht“ oder „Das will ich nicht“: „nur nicht so festgefahren und borniert sein wie meine Eltern“; „nur nicht so unerbittlich leistungsbezogen wie mein Mathe-Lehrer“; „nur nicht so freundlich fromm wie meine Klassenkameradin Helena.“ Die Förderung und die Fruchtbarmachung solcher Kontrasterfahrungen in ethisch konnotierten Lernprozessen ist grundsätzlich

pädagogisch zweifellos sinnvoll. Die Identitätsforschung sagt uns ja, dass sich ein individuelles personales Selbstkonzept gerade auch in und durch Abgrenzung entwickelt.

Allerdings wird man kaum ein pädagogisches Konzept moralischen Lernens allein im Sinne einer Abgrenzungsdidaktik entwickeln wollen. Denn bei Vereinseitigung des Abgrenzungsaspektes bestünde die Gefahr, der Entwicklung vollkommen isolierter Einzelindividuen Vorschub zu leisten und zugleich zu einer Entsolidarisierung der Gesellschaft beizutragen. Denn: Eine vereinseitigte Hermeneutik und Didaktik der Abgrenzung ist tendenziell zentrifugal.

Sieht man es als Ziel von Pädagogik an, die Gemeinschaftsfähigkeit von Menschen, ihre Fähigkeit zu Kooperation und Solidarität zu stärken, dann wird man auf ein positives Element der Bezugsetzung zu anderen Menschen nicht verzichten können. Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen zu entdecken heißt ja nicht nur, den anderen Menschen in den jeweils betrachteten Aspekten zu bejahen, sondern auch, dass ich mich in meinen eigenen Haltungen und Wertentscheidungen durch andere Menschen bestätigt sehen kann. Und nicht zuletzt ermöglicht es der Blick auf Gemeinsamkeiten, in dem anderen Menschen deutlich klarer einen potenziellen Mitwirkenden, einen potenziellen Kooperationspartner zu erkennen.

Eine Hermeneutik und Didaktik der positiven Bezugsetzung ist – insofern die als gemeinsam erkannten Werte selbst philanthropisch geprägt oder zumindest gemeinschaftsbezogen sind – tendenziell integrierend



und gemeinschaftsbildend. Zudem korrespondiert diese Linie mit der Grunderkenntnis der wissenschaftlichen Psychologie, nach der sich personale Identitätsbildung niemals allein durch Abgrenzung vollziehen kann, sondern immer auch den „Anschluss“ braucht.

Die Thematik des positiven Bezugsetzungspotenzials zu anderen Menschen in ethisch relevanten Lernprozessen wird in der klassischen Pädagogik und auch in der Gegenwartspädagogik nicht zuletzt im Horizont der Frage nach den Möglichkeiten des Lernens an personalen Modellen, an personalen Leitbildern, an Menschen als Vorbildern verhandelt.

Lernen am Modell? Elementare Einwände und Bedenken

— Allerdings darf nicht verkannt werden, dass im Zuge der kritischen Leitbilddebatte der 60er und 70er Jahre, die das Feld „Orientierung an Vorbildern“ vor allem in der Perspektive der stigmatisierenden Leitassoziation einer „blinden Nachahmung“ erfasste, äußerst schwerwiegende Vorwürfe, Einwände und Bedenken gegen eine Orientierung an Vorbildern, Leitbildern, positiv konnotierten Modellen vorgebracht und entfaltet worden sind.

Die pädagogisch relevantesten Vorbehalte sollen an dieser Stelle zumindest kurz benannt werden. Sie stammen aus den Feldern der Soziologie und der Geschichts-didaktik (Punkte a und b) bzw. aus dem allgemein- und religionspädagogischen sowie lern- und entwicklungspsychologischen Diskurs (Punkte c und d) und lauten (vgl. Bergmann, 1997, S. 298 f.; Mendl, 2006, S. 10–12; Mendl, 2015, S. 17–21, 127–133; in literar. Form auch Lenz, 2006, bes. S. 39 f., 94 f.; zudem die auswertenden Zusammenstellungen von Bucher, 2001, Sp. 2185 und Weihs, 2012, S. 186 f.):

1. Die Fixierung auf „übermächtige Subjekte“ führe zu fehlender Kritikfähigkeit und mangelnder Handlungsbereitschaft, zu (politischer) Apathie, Anpassertum und autoritären Einstellungen.
2. Die Orientierung an „großen Vorbildern“ vermittele ein einseitiges Bild, da sie sich allein den Erfolgreichen, den Siegern und allgemein Angesehenen zuwende; die Leidenden, die Gescheiterten, die Vernachlässigten kämen dagegen nicht in den Blick.
3. Das ständige Vor-Augen-Führen „großer ethischer Vorbilder“ führe (aufgrund der Einsicht in die Aussichtslosigkeit des Versuchs, diesen „ethisch Vollkommenen“ erfolgreich nachzueifern) nicht zu Motivation, sondern zum genauen Gegenteil: zu Überforderung, Frustration und Entmutigung.

4. Die Chancen einer Vorbild-Orientierung würden zudem durch den mit dieser Thematik verbundenen Heteronomie-Verdacht noch weiter gesenkt. Die Rede von einem „Lernen an Vorbildern“ werde nämlich nicht selten mit Fremdbestimmung, Unfreiheit, blinder Gebotseinhaltung und freudloser Pflichtenunterwerfung in Verbindung gebracht.

Zur Einordnung: Es handelt sich dabei um außerordentlich schwerwiegende Einwände. Wenn die in ihnen befürchteten negativen Effekte tatsächlich zwangsläufig auftreten würden, dann müsste man – aus allgemein-pädagogischen genauso wie aus religionspädagogischen Gründen – fordern, (zumindest) eine an „großen Gestalten“ orientierte Leitbilddidaktik ganz aufzugeben.

Reaktionen der aktuellen (Religions)Pädagogik

— Die gegenwärtige Allgemeinpädagogik wie Religionspädagogik sind sich der angezeigten Gefahren allerdings in großem Maße bewusst. Sie reagieren in ihren aktuellen leitbilddidaktischen Konzeptionen auf diese Einwände und Vorbehalte vor allem in zwei zentralen Bereichen (vgl. Weihs, 2012, S. 185–196; Mendl, 2015, S. 60–151; zum Bereich der Ethik-Didaktik auch Pfeifer, 2009, S. 28–83):

1. Elementare Klärungen wurden hinsichtlich der pädagogischen Intention sowie der Art und Weise des didaktischen Zugangs vorgenommen. Zentral ist dabei die konsequente Ausrichtung der Pädagogik an den Zielen der reflektierten Selbstverantwortung, der Mündigkeit und der Selbstwerdung des Menschen. Das führt dementsprechend zu einer grundlegenden Anbindung der jeweiligen leitbilddidaktischen Konzeption an die emanzipatorischen Werte der eigenständigen Reflexion, Kritikfähigkeit, Selbstbestimmung und Selbstentfaltung. Diesen Grundanschauungen und Grundentscheidungen entspricht dann auch die konkrete Didaktisierung, wobei ein einfaches Imitations- oder Nachahmungslernen nahezu durchgehend abgelehnt wird. Das entsprechende lernpsychologische Modell der Wertübertragung (von einem „Vorbild“ auf die Schülerin oder den Schüler) gilt zu Recht als überholt und unangemessen; im Fokus der neueren Entwürfe stehen vielmehr Modelle der aktiven Auseinandersetzung im Sinne etwa der Wertehaltung, der Wertentwicklung und der Wertkommunikation. Die als Vorbilder, Leitbilder oder Modelle thematisierten Menschen gelten folgerichtig nicht mehr als biografische Blaupausen oder Schablonen, denen

man sich mehr oder weniger nachgestalten müsste, sondern werden als Medien für die eigene Wertentwicklung begriffen, als Spiegelungsmöglichkeiten auf dem Weg der eigenen Selbstentfaltung und Selbstwerdung.

In den auf dieser Basis angebotenen Lernarrangements stehen dementsprechend die Thematisierung der jeweils sichtbar werdenden Werte und Wertkonflikte, die Reflexion der dahinterstehenden Motivationen und die Evaluation der jeweils möglichen Handlungs- und Handlungsalternativen im Zentrum, wobei das Methodenspektrum nicht zuletzt auch diskursethische Einladungen (z.B. in Form von Dilemma-Geschichten) und handlungsorientierte Angebote bis hin zu einem interpersonellen Lernen in persönlichen Begegnungen umfasst.

2. Damit in Verbindung steht das zweite wesentliche Kennzeichen der heutigen leitbilddidaktischen Entwürfe, nämlich die Erweiterung des leitbildpersonalen Spektrums, das von den traditionellen „großen Gestalten“ über die Gruppe der sogenannten „Local Heroes“, also der Leitbilder vor Ort, bis zu dem Standpunkt der potenziellen Vorbildlichkeit eines jeden Menschen reicht.

Betont werden dabei gegenwärtig die besonderen Chancen der letzten beiden Optionen. Und tatsächlich sind die didaktischen Vorteile evident, wenn man daran denkt, dass man auf der Ebene der Leitbilder „mittlerer Nähe“ zum Beispiel eine engagierte Altenpflegerin direkt vor Ort besuchen und sich von den positiven Folgen ihrer Arbeit ein ganz konkretes und plastisches Bild machen kann. Und auch könnte doch die Einsicht äußerst attraktiv und einladend sein, dass letztlich jeder Mensch – also auch die Mitschülerin und der Mitschüler der eigenen Schulklassen, ja: sogar man selbst – in einem bestimmten Bereich oder Segment seines Lebens (oder auch nur in einzelnen Handlungen) zum Vorbild werden kann.

Die Uncoolness des Moralapostels

— Aber auch eine solche erneuerte Didaktik der Bezugsetzung zu anderen Menschen stößt in der Praxis auf nicht unerhebliche Hemmnisse. Insbesondere in Form eines empirisch zu beobachtenden Phänomens, das als „Problematik der Uncoolness des Moralisten“, kurz: „Moralapostel-Syndrom“, angesprochen werden kann.

Zur Veranschaulichung rufen wir eine Person aus der Gegenwartskunst in den „Zeugenstand“: den berühmten dänischen Filmemacher Lars von Trier. Und

zwar in Form eines Interviews, das eine Redakteurin der ZEIT, Katja Nicodemus, mit Lars von Trier kurz nach dessen Übertritt zum Katholizismus im Jahr 2005 geführt hat.

Lars von Trier gilt ja als einer der ästhetisch einflussreichsten Regisseure des Gegenwartskinos. Mit seinem restriktiven Konzept des Dogma-Kinos hat er vor allem cineastische Gestaltungsgeschichte geschrieben. Und doch ergeben seine Arbeiten einen großen Kinodiskurs, der beharrlich nach den moralischen Regeln menschlichen Zusammenlebens fragt.

Das Interview aus der ZEIT trägt die Überschrift: „Ich bin eine amerikanische Frau. Der dänische Filmemacher Lars von Trier im Gespräch über sexuelle Fantasien, den Papst, die Sklaverei in den USA und seinen neuen Film ‚Manderlay‘“. Es folgen einige aussagekräftige Auszüge daraus (s. Nicodemus, 2005, S. 47).

ZEIT: Herr von Trier, ihre letzten beiden Filme Dogville und Manderlay funktionieren nach einem strengen formalen Prinzip. Was interessiert Sie so an Vorgaben und Gesetzen?

VON TRIER: Ich komme aus einer Familie kommunistischer Nudisten. Ich durfte tun und lassen, was ich wollte. Ob ich zur Schule ging oder mich mit Weißwein betrank, hat meine Eltern nicht interessiert. Nach einer solchen Kindheit sucht man im eigenen Leben nach Regeln und Einschränkungen.

ZEIT: Stellen Sie sich vor, Sie wären König Lars [...]

VON TRIER: Eine sehr einfache Vorstellung.

ZEIT: [...] und Sie hätten jetzt Gelegenheit, die Gesetze und Verordnungen aufzustellen, nach denen alle Menschen leben sollen.

VON TRIER: Mmh. Es gibt da diesen tollen Leitsatz: Hinterlassen Sie die Toilette stets so, wie Sie sie vorgefunden haben. Vielleicht lautet er auch: Behandeln Sie den anderen Menschen nur so, wie Sie selbst behandelt werden möchten. Kant hatte schon recht.

Nun hat die Interviewerin Lars von Trier dort, wo sie ihn haben wollte, nämlich beim Thema Moralität. Und es beginnt ein sehr bezeichnendes Hin und Her, und zwar über die Frage, ob sich Lars von Trier das Etikett „Moralist“ nun anheften lassen möchte oder nicht:

ZEIT: In der Form sind Ihre beiden letzten Filme gleichermaßen asketisch. Wie verträgt sich das mit Ihrem Übertritt zum Katholizismus? Sie fühlen sich doch gerade von den opulenten katholischen Bilderwelten angezogen.

VON TRIER: Ich weiß gar nicht, ob ich sehr katholisch bin. Wahrscheinlich bin ich es nicht. Dänemark ist ein sehr protestantisches Land. Vielleicht bin ich nur katholisch geworden, um ein paar meiner Landsleute zu ärgern.

ZEIT: Beten Sie?

VON TRIER: Ja, ich bete, tatsächlich. Aber das ist auch alles. [...]



ZEIT: Sie sind also doch ein Moralist.

VON TRIER: Ja, vielleicht. Oder besser nicht.

ZEIT: Was denn nun ...?

VON TRIER: Ja, ich bin ein Moralist. Aber ich will nicht, dass meine Filme moralisch wirken. Ich will auch nicht, dass Sie mich für einen Moralisten halten. Ich will, dass Sie mich für grausam, hart und männlich halten.

Wir entlassen den Zeitzeugen Lars von Trier. Und bleiben mit der Frage zurück: Wie kommt es, dass sich – der im Übrigen sehr imagebewusste – Lars von Trier unter keinen Umständen das Etikett eines „Moralisten“ anheften lassen möchte. Vor allem zwei Dinge dürften hier eine Rolle spielen: nicht nur dass Moralität häufig mit solchen Aspekten in Verbindung gebracht wird wie rigorose Einhaltung gesetzter Regeln, Unterordnung unter den Willen anderer, Fremdbestimmung, Unfreiheit und freudlose Heteronomie, sondern auch Lars von Triers waches Bewusstsein dafür, dass die Einbettung von moralischen Einzelentscheidungen und grundlegenden Wertoptionen in das Gesamt eines Persönlichkeitskonzepts in der Kürze eines Interviews nicht vor Augen zu stellen ist – was beim Leser dann tatsächlich die Assoziation „Moralapostel“ nahelegen könnte.

Die Chancen von Authentizität und Stimmigkeit

— Was macht einen „Moralapostel“ in unseren Augen so unattraktiv? Vor allem dass wir die Befürchtung haben müssen, dass er uns „mit erhobenem Zeigefinger“ die Einhaltung bestimmter Regeln regelrecht aufzwingen möchte. Hinzu tritt der Eindruck, dass es dem „Moralapostel“ bei seiner „Moralpredigt“ weniger um sich oder um uns geht, sondern dass die Befolgung bestimmter Regeln um ihrer selbst willen „gepredigt“ wird. Um es klar zu sagen: Ein besonders glaubwürdiges oder gar anziehendes Angebot ist das dann für uns nicht.

Der daraus folgende Umkehrschluss ist pädagogisch hoch bedeutsam: Denn zweifellos steigt unsere Bereitschaft, die Entscheidung eines anderen Menschen für bestimmte Regeln oder Werte anzuerkennen und zu würdigen, in genau dem Maße, wie wir dieses Verhalten als authentischen Ausdruck des Welt- und Selbstbildes dieses Menschen auffassen können. Unter dem Aspekt des „Lernens an Biografien anderer“ können Menschen demnach besonders dann ein positives Spiegelungsan-

gebot darstellen, wenn an ihnen erlebt werden kann, wie deren Handeln aus frei gewählten Wertoptionen hervorgeht, die wiederum eingebettet sind in ein stimmiges Selbstkonzept, ein stimmiges Welt- und Selbstbild. Menschen aus dem Nahbereich nehmen vor diesem Hintergrund zweifellos eine besondere Rolle ein: An ihnen kann zum einen das Zusammenspiel der genannten Elemente besonders eindrücklich vor Augen treten, zum anderen können aber auch die Folgen der jeweils zum Zuge kommenden Wertoptionen und der daraus resultierenden Handlungen ganz konkret erlebt (und beurteilt) werden.

Der didaktische Sog des konkret erlebten Vorbilds

Neben der fundamentalen moralpädagogischen Grundeinschätzung, dass sich die Ausbildung eigener Wertorientierungen vor allem in und durch Begegnung mit den Wertorientierungen anderer Menschen vollzieht, sollen abschließend noch zwei Aspekte genannt werden, die Mut machen können, die Idee eines werbezugehörigen Lernens an Biografien anderer – gerade auch im Sinne des Anbietens personaler Spiegelungsmöglichkeiten – weiterzuentwickeln:

1. Die schon zitierte Shell-Studie „Jugend 2015“ deutet auf – für eine Didaktik des Lernens am Modell – ausgesprochen günstige aktuelle empirische Rahmenbedingungen hin. Bei den befragten Jugendlichen zeichnen sich nach Thomas Gensicke unter dem Blickwinkel der vorherrschenden Wertoptionen nämlich vor allem zwei Pole ab. Zum einen der Pol der persönlichen Beziehungen: Was vor allem „... zählt, sind Freundschaft, Partnerschaft und Familie“ (Gensicke, 2015, S. 238, zudem S. 238–242). Zugleich aber wollen die heutigen Jugendlichen (und dies ist der andere Pol) „eine Person mit eigenem Profil sein“ (ebd., S. 238), „eigenverantwortlich leben und handeln“ (ebd., S. 239 mit S. 238–242) und „die eigene Phantasie und Kreativität ... entwickeln“ (ebd., S. 240). Bessere Voraussetzungen für selbstbestimmte Spiegelungsprozesse an anderen Menschen sind im Grunde kaum vorstellbar.
2. Ein Ausspruch, der dem großen praktischen Pädagogen und populären Moralphilosophen Karl Valentin zugeschrieben wird, darf ganz am Schluss stehen:

„Erziehung – das bringt nichts. Die machen einem ja eh alles nach.“ Er macht (keineswegs unkritisch) auf ein – offenbar bleibendes – Phänomen aufmerksam: auf die enorme didaktische Sogwirkung des konkret erlebten Vorbilds.



Prof. Dr. Alexander Weihs ist seit 2012 als Professor für Neues Testament und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Zuvor lehrte und forschte er u.a. an den Universitäten Wuppertal und Paderborn. In Karlsruhe leitet er seit 2013 das Institut für Katholische Theologie.



- BERGMANN, KLAUS (1997). Art. Personalisierung, Personifizierung. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg.). Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 298–300.
- BUCHER, ANTON A. (2001). Art. Vorbild. In: LexRP, Studienausg., Bd. 2, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, Sp. 2184–2187.
- GENSICKE, THOMAS (2015). Die Wertorientierungen der Jugend (2002–2015). In: Shell Deutschland Holding (Hg.). Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell-Jugendstudie. Frankfurt: Fischer, S. 237–272.
- LENZ, SIEGFRIED (1996). Das Vorbild. München: dtv.
- MENDL, HANS (2006). Lernen an (außer)gewöhnlichen Menschen. In: KatBl 131, München: Kösel, S. 8–13.
- MENDL, HANS (2015). Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien. Stuttgart: Kohlhammer.
- NICODEMUS, KATJA (2005). „Ich bin eine amerikanische Frau“. Der dänische Filmemacher Lars von Trier im Gespräch über sexuelle Fantasien, den Papst, die Sklaverei in den USA und seinen neuen Film „Manderlay“. In: DIE ZEIT, 46, S. 47.
- PFEIFER, VOLKER (2009). Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart: Kohlhammer.
- RICKERS, FOLKERT (2008). „Kritisch gebrochene Vorbilder“ in der religiösen Erziehung. In: JRP 24, S. 213–238.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (HG.) (2015). Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell-Jugendstudie. Frankfurt: Fischer.
- STAMM, MARGIT (2008). Vorbilder Jugendlicher aus pädagogischer Sicht. In: JRP 24, S. 45–54.
- WEIHS, ALEXANDER (2012). Christliche Leitbildorientierung. Eine neutestamentliche und religionspädagogische Vergewisserung. In: Internationale Katholische Zeitschrift. Communio 41, S. 185–196.



24 TAGE, 24 KRYPTO-RÄTSEL

Willkommen in der Welt der Geheimsprachen, -schriften und Bilder mit versteckten geheimen Botschaften.

Krypto im Advent ist ein **interaktiver Adventskalender**, der in die Welt der Kryptologie entführt. Bei diesem Wettbewerb können Schülerinnen und Schüler der Klassen **3 bis 6** (Einsteiger) und **6 bis 9** (Fortgeschrittene) teilnehmen und tolle Sachpreise gewinnen.

Registrierung ab November 2016 unter:

www.krypto-im-advent.de



ES GIBT UNIVERSELLE GESETZE IN DER PHYSIK. DIE GELTEN FÜR ALLE. GIBT ES EINE ANGEMESSENHEIT? IST ES MÖGLICH, FÜR ALLE EINEN WÜNSCHBAREN ZUSTAND ZU ERREICHEN? SICH ETWAS GEBEN HEISST, ES IRGENDWO NEHMEN. ICH WÜNSCHE MIR, DASS ABENDS, WENN ICH ZU BETT GEHE, JEMAND EINE GESCHICHTE ERZÄHLT UND MIR ÜBER DEN KOPF FÄHRT. ABER SAGEN SIE DAS KEINEM, DANN BIN ICH MEINEN GUTEN RUF HIER LOS.

Bildung und Werte

RAINER BOLLE

Was lässt sich aus *pädagogischer* Sicht zur Wertefrage sagen? Was ist eigentlich ein „Wert“? Gibt es etwas, das uns etwas „wert“ ist?

Der Begriff scheint im Mittelhochdeutschen entstanden zu sein. Hier geht es darum, dass etwas „wert“ ist, dass es „Geltung hat“, „Bedeutung hat“, dass es „kostbar“ ist. Die Affinität des Wortes „kostbar“ einerseits zur Nahrung, andererseits zum Kauf und zum Preis von Dingen ist naheliegend – und wohl auch seit dem Mittelalter nachweisbar. Damit bekommt die Wertorientierung, zumal nachfolgend unter den Bedingungen der modernen bürgerlichen Gesellschaft, eine direkt und indirekt sehr stark ökonomische Ausrichtung, auch wenn dies nicht die einzig sinnvolle Ausrichtung des Wertvollen ist – im Gegenteil.

Aber ungeachtet dessen: Die Investition von monetärem Einsatz und die Bewertung, ob etwas seinen Preis wert ist, führen bei der Tendenz zur Ökonomisierung aller Lebensverhältnisse nicht nur zu der Frage, ob *etwas* seinen Zeitaufwand „wert“ ist – *time is money* –, sie führen auch schnell zu der Frage, ob *jemand* seinen Preis wert ist. Die Folge ist dann, dass nicht theologisch, nicht philosophisch, sondern ökonomisch und natürlich empirisch, der Wert von etwas oder jemandem bestimmt wird.

Eine sich selbst „wertfrei“ dünkende Wissenschaft nimmt da auf nichts Rücksicht und läuft Gefahr, sich hemmungslos von der Ökonomie in den Dienst nehmen zu lassen. Die Verfechter und Kritiker des Humankapitals als Denkkategorie könnten ahnen, was ich meine ...

Aber so läuft unser Arbeitsleben. So läuft unser Geschäftsleben. Interessanterweise sind sowohl im Badi-



schen als auch im Schwäbischen die Begriffe Arbeit und G'schäft Synonyme. Was gibt uns das zu denken?

Ich bin weder Badener noch Schwabe, daher ist das für mich nicht so. Geschäft ist für mich ein ökonomischer Begriff. Arbeit ist ein umfassender Begriff. Ihr können wir vorerst nicht entkommen: Der Mensch lebt nicht im Schlaraffenland, und auch das Paradies ist – zumindest zunächst einmal – verloren. Es geht beim Arbeitsbegriff darum, dass der Mensch grundsätzliche Lebensbedürfnisse hat, die sich nicht von selbst befriedigen, sondern die einer umfassenden individuellen und gesellschaftlich organisierten Arbeit bedürfen.

Aber das ist noch nicht alles. Arbeit ist von seiner Wortbedeutung her immer mit Anstrengung und Mühe verbunden. Sie ist nicht allein nach außen gerichtet. Insofern hat sie auch eine bildungstheoretische Komponente. Im Sinne der Persönlichkeitsbildung sprechen wir auch von „Arbeit an sich selbst“. Diese Arbeit ist nicht so leicht mathematisierbar wie es die physikalische Formel „Arbeit = Kraft × Weg“ suggeriert. Bildungsarbeit ist also weder so leicht berechenbar noch so leicht bezahlbar, wie der Begriff der Lohnarbeit suggeriert. Ist sie deshalb wertlos?

Sehen wir es einmal anders herum: Arbeit ist komplexer als die Ökonomie es verkraften kann. Das Leben ist komplexer, als die Wissenschaft vom Leben es ermessen kann. Die Befriedigung bei Weitem nicht aller Lebensbedürfnisse ist bezahlbar. Von daher muss es allein schon von der gesellschaftlichen Arbeitsaufgabe her Werte geben, die ganz außerhalb der Ökonomie liegen.

Zumal: Die ökonomischen Werte sind durchaus ambivalent. Denn das „gute Geschäft“ für den einen kann ein „schlechtes Geschäft“ für den anderen sein. Man könnte glatt unterstellen: Das, was in der Ökonomie überhaupt Wert hat, liegt im Auge des Betrachters. Alles ist subjektiv. Alles ist möglich. Alles ist beliebig. Und Beliebbarkeit lässt sich immer noch am besten verkaufen ...

Gleichwohl gilt: Die bürgerliche Gesellschaft hat das zweifelhafte Verdienst, mehr Ökonomisierung aller Lebensverhältnisse zugelassen zu haben als jede andere Gesellschaft vor ihr. Sie hat damit zwar einerseits den Blick auf das Wertvolle – zumindest in ihrem Sinne – verstärkt, andererseits aber auch insgesamt stärker verwirrt. Denn der Hegemonialanspruch der Ökonomie über alle anderen gesellschaftlichen Einzelpraxen, und damit auch über ethische Werte, über theologische, pädagogische, politische etc., forciert die gesellschaftlichen Widersprüche, unter denen wir alle –wenn auch mehr oder weniger – leiden.

Das Problem ist: Der Gesichtskreis der Ökonomie ist fokussiert auf den ökonomischen Vorteil dessen, der die ökonomische Perspektive einnimmt. Er ist nicht auf das Ganze gerichtet. Denn was nur für den Einzelnen vorteilhaft sein könnte, ist in der Regel nicht vorteilhaft für das Ganze. Deshalb darf die Ökonomie allein auch nicht das Ganze vertreten. Das war jetzt meine Wertung.

Aufklärung wird hier notwendig. Aber Aufklärung ist gefährlich. Sie könnte die Problematik des Ganzen aufklären und u.a. den Hegemonialanspruch der Ökonomie hinterfragen, weil er die Disharmonie des Ganzen forciert – die großen Gegensätze zwischen Arm und

Reich, regional und weltweit, die daraus resultierenden individuellen und kollektiven Konflikte, die Kriege, Hungerkatastrophen, Flüchtlingsbewegungen etc. Das alles ist ja nur die Spitze des Eisbergs. Wer klärt das auf? Und wer klärt dann die Aufklärung über sich selbst auf?

Das Erbe der Aufklärung ist die neuzeitliche Wissenschaft. Sie will Wissen schaffen über Welt und Menschheit. Und sie muss das auch tun, weil sich beides nicht so ohne Weiteres von selbst klärt. Welchen Gesichtskreis bildet sie? Was sind ihre Werte? Fragen wir die Ökonomie. Dann haben wir einen Maßstab.

Was macht die Ökonomie?

— Sie tut das, was sie kann: Sie hält den Wert der Wissenschaft hoch und – kauft sie! Sie kauft die Wissenschaftler und sperrt sie in goldene Käfige. Seitdem gilt:

Der Wert eines Wissenschaftlers und der Wert seiner Forschung misst sich an seinen Drittmitteln.

Ist das Werte-Salat? Wo führt das hin? Ist das förderlich für die Arbeit nach innen? Oder lenkt die Ausrichtung darauf eher von der Bildung ab? Haben Pädagogische Hochschulen und Universitäten je etwas mit Bildung zu tun gehabt? Worauf kommt es an?

Ist es „Survival of the fittest – fürs Überleben genügt Evolution“, wie Niklas Luhmann einmal gesagt hat? Wer

sich am besten an die Spielregeln des Systems anpasst, ist erfolgreich und überlebt. Daran misst sich dann der Wert von Personen im System, vor allem im ökonomischen System.

Eine Pädagogik – warum nicht auch eine ganze Pädagogische Hochschule? –, die sich für eine derartige Funktionalisierung nicht instrumentalisieren ließe, eine Pädagogik, die Bildung als kritisch-ästhetische Auseinandersetzung mit Welt fordern, ermöglichen und fördern wollte, müsste sich allerdings an ganz anderen Werten orientieren.

Vielleicht sind es diese Werte, die besonders vermisst werden, wenn heute so ganz allgemein vom Werte-Verlust die Rede ist. Aber eigentlich geht es gar nicht um einen Werte-Verlust, sondern nur um eine Werte-Überlagerung. Es geht um die Dominanz bürgerlich-kapitalistischer Werte. Man spürt allenfalls, dass diese „Werte des äußeren Scheins“ ihren Preis gerade nicht wert sind und dass sie – zumindest in ihrer einseitigen Dominanz – das Leben gar nicht so lebenswert machen. Die entscheidenden bürgerlichen Werte im antifeudalen Befreiungskampf waren zunächst auch ganz andere ...

Aber um die Ambivalenz und Fremdbestimmung der ökonomischen Wertsetzungen nicht nur zu empfinden, sondern um sie auch zu erkennen, um sich *sich selbst bildend* von ihrer Dominanz zu emanzipieren, muss man sich nicht an sie gewöhnen. Im Gegenteil: Man muss sich – wie in Platons Höhle – von der Fixierung





auf den vordergründigen Schein abwenden und sich der Hinterwelt als der eigentlichen, der wirklichen Welt zuwenden. Das ist harte Arbeit.

Genau dazu hätten auch die Vertreterinnen und Vertreter der Theologie einiges zu sagen, der Philosophie ebenso und der Pädagogik sowieso. Aber ich befürchte:

Je stärker sich die Ökonomisierung aller Lebensverhältnisse durchsetzt und je weniger sich die Vertreterinnen und Vertreter jener Wissenschaften ans System „verkauft“ haben, umso weniger wird man verstehen wollen, worin eigentlich der Nutzen dieser Wissenschaften liege. Je weniger die Menschen etwas mit sich selbst anfangen können, umso weniger werden sie auch mit diesen Wissenschaften etwas anfangen können.

Fürs Überleben reicht ja Evolution! Leben und Überleben ist Anpassung an die Veränderungen. Wer sich nicht anpasst, wird selektiert. Es mag in der Phylogenese – also in der stammesgeschichtlichen Entwicklung der Gesamtheit der Lebewesen – nicht zuletzt um zufällige Mutationen gegangen sein, die die entscheidenden Veränderungen bewirkt haben. Aber bei unseren gesellschaftlichen Veränderungen geht es gar nicht um Zufälle – im Gegenteil. Und diese Veränderungen haben mit der ursprünglichen biologischen Bedeutung von Mutationen auch nicht so viel gemein.

Trotzdem kommunizieren die meisten Wissenschaften heute alle möglichen Veränderungen – nicht zufällig evolutionstheoretisch infiziert – als „Entwicklung“. Entwicklung ist Veränderung. Und Veränderung ist, wenn sie *Entwicklung* genannt wird, immer schon gut. Man könnte sagen: Entwicklung ist selbst schon ein *Wert*.

Der Begriff bleibt aber äußerst oberflächlich, sehr äußerlich. Warum entwickelt sich denn da etwas? Wer zieht denn im Hintergrund die Fäden? Wer wickelt denn da? In welche Richtung wird denn da abgewickelt, entwickelt? Sollte es nicht lieber in eine andere Richtung gehen? Das alles verrät der Entwicklungsbegriff nicht.

So wird er zur universal einsetzbaren Verschleierungsformel nicht ernsthaft zu hinterfragender Veränderungen.

Das Bemerkenswerte ist: Bei der Rezeption dieses Begriffs wirken gleichwohl so gewaltige gesellschaftliche Kommunikationskräfte, dass ich noch keine Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angetroffen habe, die oder der nicht entweder mit großer Selbstverständlichkeit den Entwicklungsbegriff sehr präzise bestimmt hätte oder ihn aus eben jenen ideologischen Gründen aus seinem aktiven wissenschaftlichen Sprachschatz gestrichen hätte.

Irgendwie sind wir alle infiziert. Was kann man dagegen tun? Ich sage nur: Die Pädagogik hat da bessere Begriffe, zum Beispiel den Begriff *Bildung*. Bildung ist ein deutscher Begriff. Man kann ihn nicht wirklich in andere Sprachen übersetzen. Bildung steht auch für Veränderung. Sie ist auch inhaltlich offen – gleichwohl nicht für die Beliebigkeit.

Wichtig ist: Als offener Vorgang ist Bildung nie wirklich abgeschlossen. Es gibt keine *Bildungsabschlüsse*! Gebildet im strengen grammatischen Sinne ist folglich niemand – und *ausgebildet* schon gar nicht. Beides zu denken wäre also nichts als *Einbildung*.

Aber im Unterschied zum Entwicklungsbegriff, wenn dieser auf die eigene Person bezogen wird, geht es bei Bildung immer um die eigene Mitwirkung. Es geht um die Mitwirkung an einer möglichst umfassenden, aber kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit Welt und Menschheit. Es geht um eine möglichst harmonische Bildung aller menschlichen Kräfte, auch aller physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, also nicht nur der geistigen, psychischen und spirituellen Kräfte.

Aber diese sind – wie alle anderen Kräfte auch – nicht zu isolieren, sondern einzubinden in eine intellektuelle und sozial-kommunikative Verarbeitung der Auseinandersetzung mit Welt und Menschheit zu einer inneren Ordnung, d.h. zu einem inneren Zusammenhang aller Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen.

Keine Bildung ohne Zusammenhang, letztlich keine Bildung ohne Zusammenhang des Ganzen. Keine Bildung ohne innere Stimmigkeit. Insofern sind Kohärenz, Authentizität und Resilienz, welche in Zusammenhang mit Bildung nicht möglich sind ohne ein Höchstmaß an Sozialkompetenz, vielleicht geeignet, in ihrer Gesamtheit *in etwa* umschreiben zu können, worum es im Bildungsgang eigentlich geht.

Bildung ist also alles andere als Stückwerk, ist auch nicht Abrichtung auf die Logik der gesellschaftlichen Widersprüche, auf ein abgestumpftes und funktionales Überleben im System.

Wundern Sie sich also nicht: Je mehr Sie in unserer Gesellschaft den Eindruck haben, dass Bildung wichtig ist, dass Bildung ein Wert ist, für den unsere Gesellschaft bereit ist, Geld zu investieren, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass unter Bildung hier etwas ganz ande-

res verstanden wird als der von mir stark vereinfacht skizzierte pädagogische Grundbegriff.

Wer sich aber wirklich bilden will, darf sich nicht vom schattenhaften äußeren Schein irritieren lassen, sondern muss umkehren und den Dingen auf den Grund gehen. Das war schon bei Platon so. Ich sage also eigentlich nichts Neues.



Prof. Dr. Rainer Bolle ist seit 2002 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Nach der Promotion an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und der Hochschulassistentur an der Universität Hamburg war er einige

Jahre Gymnasiallehrer an verschiedenen Hamburger Gymnasien für die Fächer kath. Religion, Pädagogik und Philosophie. An der PH Karlsruhe leitete er von 2003 bis 2011 das Zentrum für Schulpraktische Studien.



LUHMANN, NIKLAS (*1991). Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. Suhrkamp.

PLATON. Politeia, 7. Buch, in ders.: Sämtliche Werke 3, übers. v. F. Schleiermacher. Reinbek. Rowohlt.



„Religion im Alltag“ – von der Heterogenität eines Phänomens

REGINA SPECK

Würden Sie Ihrem Kind eine Entschuldigung schreiben, wenn es die Schule geschwänzt hat? Bleiben Sie bei einer roten Ampel stehen, auch wenn die Straßen frei sind? Haben Sie bei der Steuererklärung schon mal geschummelt?

Viele Menschen denken bei Fragen nach dem richtigen Verhalten, nach Moral und guter Erziehung unwillkürlich an Religion: Ich darf nicht lügen und nicht betrügen. Das wären Verstöße gegen Gebote, die von manchen als gottgegeben gewertet werden. Und nicht wenige Eltern erwarten vom Religionsunterricht nicht wirklich viel, aber doch, dass ihre Kinder lernen, anständig zu sein.

Auf den ersten Blick scheint Religion v.a. in der Verbindung mit Geboten und Werten alltäglich präsent zu sein. Auf den zweiten Blick zeigt sich, dass sie den Alltag in vielen Bereichen beeinflusst, ob man das will oder nicht und unabhängig davon, ob man sich selbst als religiös bezeichnen würde. Warum eigentlich haben am 1. November die Geschäfte geschlossen? Was machen die vielen Buddha-Statuen im Gartencenter und weshalb bekreuzigen sich Fußballspieler vor dem Spielanpfiff? Nicht alle Phänomene, die einen religiösen Ursprung haben, sind auch religiös motiviert. Nichtsdestoweniger besteht ein Zusammenhang zwischen Religion, Religiosität und Alltag, dessen bewusste Wahrnehmung das Entdecken alter und neuer Sinnzusammenhänge ermöglicht.

Religion und Religiosität

Um die Phänomene in angemessener Weise deuten zu können, ist eine klare begriffliche Unterscheidung unumgänglich. Was ist Religion? Und was unterscheidet sie von Religiosität? Zunächst: Religion meint in der vom Christentum beeinflussten Alltagssprache der westlichen Kultur ein Glaubenssystem, das von einer Organisation getragen wird, das Aussagen über Gott macht und dem man exklusiv angehört. Für außerchristliche Religionen ist dieses Verständnis kaum anwendbar. Zugleich aber identifizieren wir auch außerhalb Europas Religionen, bezeichnen den Hinduismus und den Buddhismus als Religion, ohne Rechenschaft darüber abzugeben, was ein Glaubenssystem zu einer religiösen Erscheinungsform macht. Religion ist einerseits ein diskursiver Tatbestand, dessen Gehalt je nach Perspektive neu definiert werden muss. Andererseits erhebt der Begriff Religion den Anspruch, alle historischen Religionen zu umfassen. Es wird also vorausgesetzt, dass allen einzelnen Religionen etwas Gemeinsames innewohnt. Um dieses Gemeinsame zu beschreiben, liegt eine Definition nahe – im Sinne eines Vorschlags – die keine inhaltliche Bestimmung vornimmt, sondern zunächst nur eine allgemeine Form beschreibt.

Wenn es eine allgemeine Einheit von Religion gibt, so hat sie mit der Einsicht zu tun, dass dem Menschen kein Ausweg aus seiner Vergänglichkeit gegeben ist. Vor dem Tod ist jeder Mensch hilflos. „Der Tod ist schärfster Ausdruck von Vergänglichkeit, Vergänglichkeit aber Mangel an Gegenwart.“ (Uhde, 2011, S. 85) Diese Erfahrung des Mangels birgt den Wunsch, ihn zu überwinden und ist der allgemeine Grund von Religion. Daraus lässt sich der Inhalt von Religion bestimmen, nämlich die Suche nach dem, was allein absolut und gegenwärtig ist (monotheistisch), bzw. nach dem, was keinerlei Vielheit kennt (hinduistische Religionen). Nennt man es Gott, nennt man es Nirwana, in jedem Fall gilt die Suche der vollkommenen Einheit. In der Beachtung dieser vollkommenen Einheit realisiert sich ein Beziehungsgeschehen, das aus der Unterscheidung zwischen dem Geistlichen und dem Weltlichen, dem Heiligen und dem Irdischen lebt. Alle Religionen tragen diese Unterscheidung in sich. Und ist auch das Verständnis der Begriffe in den Religionen je unterschiedlich, so gibt es doch die Unterscheidung von „Diesseits“ und „Jenseits“. „Diesseits“ umfasst die mit den natürlichen Sinnen erfassbare Welt. „Jenseits“ meint etwas, was von dieser Welt aus nicht mit den Sinnen wahrgenommen werden kann. Alle Religionen stellen die Frage nach dem Tod und nach dem, was nach dem Tod kommt. Die je unterschiedliche Auffassung von „Jenseits“ macht den zentralen Unterschied zwischen den Religionen aus. Die unmittelbare Folge sind verschiedene Auffassungen vom „Diesseits“. Das heißt: Die Frage nach dem Jenseits ist die Frage nach

der Religion (und mithin ist die Frage nach dem Jenseits der anderen die Frage nach den anderen Religionen). Einheitlich behandeln alle Religionen den Übergang vom Diesseits ins Jenseits. Dieser Übergang ist ein endgültiger Abschied, der als Erlösung vom Diesseits gilt, wenn das Jenseits als Besseres verstanden wird. Diese Auffassung ist verbunden mit der Aufforderung zur „Arbeit“ im Diesseits, die wiederum sehr verschiedenartige Züge trägt. Eine Beschreibung der Erlösung ist deswegen zuerst eine Beschreibung der Erlösungswege. Die Erlösung selbst, die Erfahrung des Jenseits, entzieht sich der Verbalisation. Und doch sind Erlösung und Jenseits Ziel jeder Religion, und das Ziel zeitigt Konsequenzen im wörtlichen Sinn: Es hat Konsequenzen für die Zeit und in der Zeit – ganz grundsätzlich, aber eben auch im Alltag. Sprechen wir also von Religion, so müssen wir auch von Menschen sprechen, die von einer Einflussnahme der verborgenen Einheit (die manche Gott nennen) auf ihr Leben ausgehen. Diese Anerkennung konkretisiert sich in Gebet, Kult, ethischer Praxis u.Ä. und führt zum Phänomen Religiosität.

Um der besseren Verständlichkeit willen kann man zwischen einer objektivierenden und einer subjektbezogenen Perspektive unterscheiden. Im objektivierenden Sinn ist Religiosität bezogen auf das Sinnsystem der kontextuell zugeordneten Religionen. Die subjektbezogene Perspektive meint hingegen die spirituelle Eigenart des Einzelnen, den personalen Glaubensvollzug. Die Selbstbezeichnung „religiös“ ist allerdings empirisch schwer nachzuvollziehen. Denn häufig liegt ihr ein unausgesprochenes Vorverständnis zugrunde. Der Bedeutungsgehalt von Religiosität wird darüber hinaus mit Begriffen wie Spiritualität, Glaube, Frömmigkeit usw. angereichert. Er hat aber auch einen Mehrwert, durch den er sich von diesen Phänomenen unterscheidet. Religiosität ist angebunden an eigene Entwicklungen im Leben und damit ständigen Veränderungen ausgesetzt. Sie „kann sich im persönlichen Bekenntnis ausdrücken, das sich nicht (in allen Bereichen) mit den Bekenntnissen der jeweils eigenen Kirche/Glaubensgemeinschaft decken muss.“ (Kohler-Spiegel, 2015, S. 95) Kohler-Spiegel unterscheidet zwischen „religiös im engeren Sinn“ und „religiös im weiteren Sinn“. Diese Differenzierung ermöglicht die Selbstdefinition der eigenen Religiosität. „Religiös im engeren Sinn“ sind Menschen dann, wenn sie Antworten auf die großen Fragen des Lebens in einer institutionalisierten Religion (z.B. Christentum, Islam) finden und ein Höchstes, einen Gott, eine vollkommene Einheit anerkennen. „Religiös im weiteren Sinn“ meint ein Sich-selbst-Übersteigen, eine Ahnung des Unbegreiflichen, ein tiefes Vertrauen, ohne dass dies ausdrücklich mit einer institutionalisierten Religion in Verbindung gebracht werden müsste. Religiosität ist inhaltlich prinzipiell offen. Sie lässt sich in der Begründung auf nichts anderes zurückführen als auf den Glauben und bleibt somit dem rationalen Zugriff

entzogen. Zugleich ist sie für alle Lebensbereiche prägend. Denn religiöse Erfahrung „hat den Charakter des Erlebens, ist also etwas, das dem Menschen widerfährt. Und zwar so widerfährt, dass davon der ganze Mensch ergriffen wird, indem sich seine Sicht und Haltung im Ganzen verändern.“ (Uhde, 2013, S. 45)

Projekt: „Religion im Alltag“

Religion und Religiosität wurden zu leitenden Stichworten einer Projektgruppe im Fach Katholische Theologie, die sich gefunden hatte, um die Idee des Projektlernens konsequent zu erleben und zu reflektieren. Das Projekt lebte sowohl inhaltlich als auch methodisch von der Dynamik, die sich aus der Zusammenarbeit von interessierten, neugierigen und kreativen Studierenden ergibt. Die Gruppe rang über vier Semester immer wieder um inhaltliche Schwerpunkte und um methodische Schritte. Der Prozess der Themenfindung und der inhaltlichen Konkretisierung führte schließlich zu einem Fächer von Fragestellungen im Umfeld der Thematik „Religion im Alltag“ bzw. „Religiöse Alltäglichkeiten“, deren gemeinsames Ziel zunächst die Wahrnehmung von Phänomenen in ihrer Alltagsrelevanz war.

Die methodische Herangehensweise konzentrierte sich dabei auf die Suche nach dem „Dazwischen“. Es ging um eine Verständnisperspektive, die zwischen sozialwissenschaftlichen und religionswissenschaftlichen Ansätzen ihren Ort hat. Um die Bedeutung der religiösen Phänomene im Alltag in ihrem je eigenen Sinnhorizont zu beschreiben, kann einerseits nicht darauf verzichtet werden, sich sehr grundsätzlich mit Religion(en) und ihren Erscheinungsweisen auseinanderzusetzen. Andererseits aber geht es darum, „Religion im Alltag“ in ihrer jeweiligen (u.U. subjektiven) Bedeutung und damit auch in ihrer Historizität sichtbar zu machen. Das heißt konkret, dass die religionswissenschaftlichen Hintergründe erarbeitet und entdeckt werden, um sie im Kontext der jeweiligen Situation nach Maßgabe der Lebenserfahrung weiterzudenken und neu zu fassen. Das Nachdenken über das Phänomen „Religion im Alltag“ kann dann einmünden in ein Weiter-Denken, das weniger einer vorher festgelegten Systematik folgt als Denknottwendigkeiten, die sich aus dem Prozess des Wahrnehmens und des Nachdenkens ergeben: Wann und wo haben Phänomene neue Deutungen erfahren? Welche Verbindungen zur ursprünglichen Herkunft bestehen noch oder werden bewusst ausgeblendet? Inwiefern bleiben die Phänomene im religiösen Kontext verankert, welche (neuen) Bedeutungsebenen haben sie erreicht? Es ist Teil der Methodik, das Zusammenspiel von eigenen und fremden Gedanken, von Praxis und Theorie, von Zwei-

fel und Vergewisserung aufmerksam zu berücksichtigen und in aller Offenheit für das, was auch noch möglich gewesen wäre, zu ordnen. Der gesamte Prozess steht wiederum in der Dynamik der Interessen, Kompetenzen und Kapazitäten der (stets wechselnden) Studierenden-gruppe. Dadurch entsteht eine Prozessorientierung, die begleitet wird von Lehr- und Lernüberraschungen inhaltlicher, methodischer und Gruppendynamischer Art. Ein Projektabschluss ist vorgesehen, er wird aber vorläufiger Natur sein. Denn die einmal geweckte Neugierde auf das, was den Alltag begleitet oder auch ausmacht, wird bleiben.

Inhaltliche Schwerpunkte und erste Zwischenbilanz

Wovon also ist die Rede, wenn von „Religion im Alltag“ die Rede ist? Geht es um Religion oder doch eher um Religiosität? Die Antwort auf die Frage hängt nicht zuletzt ab von der Position des Antwortenden. Fasten beispielsweise kann eine Praxis beschreiben, die im Kontext bestimmter Sinnsysteme (Religionen) als Ausdruck der Anerkennung einer höheren Macht gedeutet wird. Fasten kann aber auch verstanden werden als persönlicher Ausdruck einer religiösen Praxis, die im Kontext einer bestimmten Religion so oder so realisiert wird. Am Phänomen lässt sich das nicht ohne Weiteres ablesen. Es ist aber das Phänomen, das im Alltag greifbar und wahrnehmbar wird und Einfluss nimmt auf das alltägliche Zusammenleben der Menschen.

Als Folge einer differenzierten Alltagsbeobachtung kristallisierten sich mehrere inhaltliche Schwerpunkte heraus. Hier einige Beispiele:

Visuelle und akustische Spuren der Religion in der Stadt

Religiöse Phänomene zeigen sich in der Architektur, in Geräuschen, in der (Alltags)Kunst, in der (Alltags)Sprache, in der Küche ... Optische und akustische Eindrücke geben Zeugnis von der Präsenz der Religion(en) in der Stadt: Straßennamen, Gebäude, Wegkreuze, Graffiti, Altäre im indischen Restaurant, aber auch Kirchenglocken, Gesänge auf den Straßen u.Ä.

IMFOOKUS

A close-up photograph of a mechanical device, possibly a typewriter or a similar machine, with a wooden block and a metal component in the foreground. The text 'IMFOOKUS' is overlaid in large white letters. The background is a solid blue color. The machine features a wooden block with a hole, a metal component with a chain, and a vertical wooden post. A white arrow points to the right from the top of the wooden block. The text 'IMFOOKUS' is centered across the image in a large, white, sans-serif font.

Hochschulentwicklungsprojekt „Beyond School“



Das Projekt „Beyond School – Flexible Laufbahnen in pädagogischen Berufen“ findet im Rahmen der zweiten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ statt. Beteiligt sind die Bildungsbereiche Frühpädagogik und Gesundheitsbildung.

Ziel dieses Hochschulentwicklungsprojektes ist eine vielschichtige strukturelle Öffnung der Hochschule, um im Kontext lebenslangen Lernens und bildungsbiografischer Vielfalt zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Leistungseffizienz beizutragen.

Bereits in den 1960er Jahren hat der Soziologe Ralf Dahrendorf mit einem Plädoyer für „aktive Bildungspolitik“ hervorgehoben, dass es den gesellschaftlichen Ansprüchen an offene, demokratische Systeme nicht genüge, Menschen bloß juristisch Rechte auf Bildung einzuräumen. Vielmehr müssten Menschen durch strukturelle Maßnahmen auch aktiv in die Lage versetzt werden, von ihren Rechten Gebrauch machen zu können.

Diesem demokratischen Selbstverständnis verpflichtet, steht eine „aktive Hochschulpolitik“ vor der Aufgabe, Hochschulstrukturen so flexibel zu gestalten, dass sie von allen Hochschulzugangsberechtigten auch realer genutzt werden können. Das ist gegenwärtig nur begrenzt der Fall. Der Besuch dieser „Häuser des Wissens“ (Mittelstrass) ist räumlich und zeitlich in aller Regel linear auf Schulabgänger ohne eigene Familie und ohne berufliche (Neben)Tätigkeit zugeschnitten. Studierende mit Familie und/oder Beruf benötigen zeitlich und räumlich beweglichere Hochschulstrukturen, die ihnen beispielsweise erlauben, mit ihren Lebensrhythmen vereinbare Semesterpläne zu entwickeln, die nicht auf ein Vollzeitstudium mit 30 ECTS festgelegt sind. Mit einer solchen Flexibilität verbunden wäre die Möglichkeit, über die Regelstudienzeit hinaus zu studieren. Schon der Übergang in die Hochschule gestaltet sich fairer, wenn Anrechnungsverfahren verstärkt Vorerfahrungen von Menschen mit Berufs- und Lebenserfahrung Rechnung tragen und damit bestimmte Laufbahnhürden überwinden lassen. Im Hinblick auf die Lehre ist im Kontext neuerer technischer Möglichkeiten zu erforschen und abzuwägen, wie sich Präsenz- und Onlinelektionen fundiert ergänzen können. Paradig-

matisch versucht die Idee der Offenen Hochschule, akademische Lehre stärker als bislang an Kompetenzen und Potenzialen von Lernenden auszurichten.

Während stark reglementierte Strukturen Homogenität voraussetzen und erzeugen, berücksichtigt und fördert die Öffnung der Hochschule Leistungspotenziale von Heterogenität. Gerade in Zeiten der Beschleunigung von Bildungsgängen (z.B. G8, Umstellung von Diplom auf BA) bietet eine Studierendenschaft, die auch verstärkt berufs- und lebenserfahrene Menschen umschließt, eine hochschuldidaktisch sinnvolle Grundlage.

Eine hochschulpolitische Gretchenfrage der Öffnung von Hochschulen dürfte in der Beantwortung der Frage bestehen, ob Flexibilisierungen, die verstärkt vielfältigen individuellen Bedarfen von Lernenden entgegenkommen, ohne einen Mehraufwand aufseiten der Lehrenden und Hochschulen zu stemmen sind. Wie sich im Projekt abzeichnet, ist eine bildungsgerechtere Hochschule nicht in jeder Hinsicht eine kostenneutrale Errungenschaft. Die Frage ist also auch, wie viel der Gesellschaft eine stärkere Demokratisierung ihrer Hochschulen wert ist.

Konkret sollen im Projekt bestehende Bachelorstudiengänge flexibilisiert und Teilelemente von Masterstudiengängen als Akademische Weiterbildungen erprobt werden.



Weitere Informationen

<http://beyond-school.ph-karlsruhe.de>



Kontakt

Prof. Dr. Ulrich Wehner
wehner@ph-karlsruhe.de

Unterstützung des Deutsch-Französischen Doktorandenkollegs durch die Deutsch-Französische Hochschule (DFH)

Im September 2016 trafen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland, Frankreich, Italien und der Schweiz zur ersten konstituierenden Sitzung des Deutsch-Französischen Doktorandenkollegs (DFDK) von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, der Universität Straßburg und der Universität Koblenz-Landau, in Kooperation mit der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (Basel). Das Kolleg ist ein weiterer wichtiger Baustein einer Kooperation in der Doktorandenausbildung zum Doppeldoktorat zwischen den Hochschulen der Trinationalen Metropolregion Oberrhein. Im jetzigen Kolleg konnten zudem Doktorandinnen der Universität Pescara (Italien) und der Hochschule für Technik und Wirtschaft in Karlsruhe mit einbezogen werden.

Diese trinationale Nachwuchsförderung überzeugte die Deutsch-Französische Hochschule, die das Trinationale Doktorandenkolleg mit dem Thema „Kom-

munikation in mehrsprachigem und plurikulturellem Kontext“ vorerst vom 1. Januar 2017 bis 31. Dezember 2021 mit insgesamt 261.800 Euro unterstützt. Die Mittel können einmal für Infrastrukturmittel und Mobilitätsbeihilfen für bis zu 15 Doktorandinnen und Doktoranden eingesetzt werden, die sich während ihrer Promotion über einen längeren Zeitraum in einem Partner- oder Drittland aufhalten. Außerdem können zwei Promovierende im Zeitraum während ihres Auslandsaufenthalts bis zu 18 Monaten mit einem gut dotierten Stipendium unterstützt werden. Ein Teil der Mittel steht explizit für die Netzwerkbildung zur Verfügung.

Das Deutsch-Französische Doktorandenkolleg ist aus der bereits seit 2006 bestehenden Kooperation in Lehre, (Drittmittel)Forschung und besonders in der gemeinsamen Doktorandenausbildung mit Doppeldoktorat der Abteilung Französisch im Institut für Mehrsprachigkeit mit der Universität Straßburg hervorgegangen. Initiator war schon damals Prof. Dr. Gérald Schlemminger, Französischprofessor an der PH. Der verstärkte Austausch von und mit Dozentinnen und Dozenten ermöglicht den Doktorandinnen und Doktoranden, unterschiedliche Wissenschaftskulturen kennenzulernen. Diese Erfahrung führt zu einem Mehrwert in der Forschung und macht die Pädagogische Hochschule Karlsruhe zu einem Anziehungspunkt für Nachwuchsforscherinnen und Nachwuchsforscher im



Bereich Französisch und Sprachenlernen. Schon heute stammt bundesweit die Mehrheit der verteidigten Dissertationen in diesem Bereich der Sprachdidaktik von Nachwuchswissenschaftlern der PH Karlsruhe, was auch auf die langjährige Zusammenarbeit mit der Universität Straßburg zurückzuführen ist.

Das Doktorandenkolleg ist für die Hochschule und den Standort Karlsruhe ein großer Gewinn. Ein wichtiges Ziel der nächsten Jahre ist es, die Internationalisierung in Forschung und Studium weiter auszubauen. Doktorandenkolloquien wie dieses sind wichtige Bausteine, um Forschende möglichst früh in der internationalen Wissenschaft zu vernetzen. Nicht zuletzt bringt ein solcher länderübergreifender fachlicher Austausch auch wichtige inhaltliche Impulse mit sich.

Die Themenpalette der im Kolleg betreuten Doktorarbeiten reicht von netzbasierter Lehrerfort- und Weiterbildung über den frühen Fremdsprachenunterricht, den Vergleich des Spracherwerbs bei deutschen und türkischstämmigen Schülern und kommunikationsanthropologische Untersuchungen im italienischen Fußballsport bis zur Studie zum Lernerfolg beim Einsatz von Videos in der betrieblichen Bildung.



Kontakt

Prof. Dr. Gérald Schlemminger
gerald.ingo.schlemminger@ph-karlsruhe.de

VEO – Lehrerprofessionalisierung MIT und DURCH Lehrpersonen

Den Forderungen nach einer allgemeinen Qualitätssteigerung von Lehre und Lernen wurde mit VEO (Video Enhanced Observation, videobasierte Beobachtung) Rechnung getragen. Hierbei handelt es sich um eine App zum Dokumentieren von Unterrichtseinheiten. Sie soll angehenden sowie bereits im Beruf stehenden Lehrenden ein Instrument bereitstellen, mit dem sie ihr eigenes Lehrerhandeln überprüfen und reflektieren können und dadurch die Unterrichtsqualität sowie die eigene Professionalität weiterentwickeln.

Die App ermöglicht dem Beobachter, bereits beim Filmen eine Vielzahl an Lehr- und Lerneinheiten zu markieren und diese gleichzeitig zu kategorisieren. Sie

ist so strukturiert, dass der Fokus auf der Lehrkraft liegt, bspw. darauf, wie sie Inhalte präsentiert, Fragen stellt, einzelne Lernende beurteilt oder Feedback gibt. Zentral ist dabei die Besprechung unmittelbar nach der videografierten Stunde. Die beim Filmen gesetzten Markierungen erlauben es, innerhalb des Videos in ausgewählte Sequenzen zu springen, und vereinfachen so die Reflexion über das Geschehene. Dadurch ergibt sich eine hohe Zeitersparnis im Vergleich zur traditionellen Unterrichtsvideografie.



VEO ist ein von der Newcastle University, England, initiiertes und von Erasmus+ finanziertes Projekt, das von Oktober 2015 bis Oktober 2017 läuft und zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und drei weiteren europäischen Partnern durchgeführt wird (University of Lapland, Finnland; Hacettepe University, Türkei; Haskovo Inspectorate, Bulgarien). Ziel dieses Projekts ist die Erprobung und Weiterentwicklung der App mithilfe der Teilnehmenden aus den verschiedenen Ländern. Basierend auf den Ergebnissen sollen neben einer best-practice-Online-Plattform vielfältige Übungsmaterialien entwickelt werden. Darüber hinaus soll durch diese Plattform ein Raum entstehen, der den professionellen Austausch auf internationaler Ebene fördert.

Bislang gab es zwei Projekttreffen: in Newcastle im November 2015 und im Juli 2016 in Ankara. Das nächste Treffen wird im Februar 2017 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe stattfinden. Zusätzlich werden regelmäßige Skype-Meetings abgehalten.

Die Pilot-Phase des Projekts wird gegenwärtig abgeschlossen. Während der Pilotierung wurde die App an drei verschiedenen Schulen in der Region ausprobiert. Im Herbst 2016 beginnt die Datenerhebung des VEO-

Projekts. Die Pädagogische Hochschule Karlsruhe intendiert dabei, drei verschiedenen Zielgruppen in den Blick zu nehmen: Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sowie die Lehrkräfte selbst. Während der Datenerhebung werden den teilnehmenden Personen verschiedene Workshops angeboten, die unter anderem technisch in die Nutzung der App einführen und außerdem die Führung von Reflexions- und Feedbackgesprächen thematisieren.



Kontakt

Prof. Dr. Götz Schwab
goetz.schwab@ph-karlsruhe.de

Mentoring-Projekt „We2“



**Lehramtsstudierende
begleiten-unterstützen-beraten
Schülerinnen und Schüler**

We2 ist ein von apl. Prof. Dr. Timo Hoyer initiiertes Service-Learning/Mentoring-Projekt für Schüler und Studierende, an dem bereits mehrere Schulen Karlsruhes teilnehmen. Das Projekt hat sich sowohl an Gymnasien als auch in Vorbereitungsklassen bewährt. Es besteht seit 2012 und wird von der Schulstiftung Baden-Württemberg unterstützt.

Das Konzept: Eine Studentin oder ein Student der Pädagogischen Hochschule trifft sich mit einer Schülerin oder einem Schüler in regelmäßigen, individuell festgelegten Abständen (in der Regel einmal pro Woche), um gemeinsam eigene Potenziale (Stärken) zu entdecken, weiterzuentwickeln und eventuelle Hindernisse in der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung auszuräumen. In ihrer Rolle als Mentoren begleiten die Lehramtsstudierenden die Schüler/innen für einen längeren Zeitraum (ein halbes Jahr und länger), unterstützen sie

dabei, sich der eigenen Handlungsziele bewusst zu werden und sie zu verwirklichen, und sie beraten bei individuellen Fragen oder Konflikten.

Die Teilnahme an We2 ist freiwillig. Die Initiative, ein Tandem zu bilden, sollte idealerweise von den Schülern/innen ausgehen, die über das Projekt in der Schule informiert werden. Auf deren Anfrage tritt der/die Mentor/in mit dem Mentee in Kontakt. Nach dem ersten Treffen entscheiden beide Seiten, ob sie eine We2-Partnerschaft verbindlich eingehen wollen. Die weitere Organisation (Dauer der einzelnen Treffen, spezielle Inhalte, gemeinsame Freizeitaktivitäten etc.) liegt, im Rahmen bestimmter Vorgaben, in der Hauptverantwortung des/der Mentor/in bzw. des jeweiligen Tandems.

In Gruppentreffen werden die Mentorinnen und Mentoren vorab auf ihre Tätigkeit theoriegestützt vorbereitet, indem sie beispielsweise werden mit einschlägigen Methoden und Fallbeispielen vertraut gemacht werden. In regelmäßigen Begleittreffen werden die Verläufe der Tandems reflektiert. Mit der beteiligten Schule findet ein periodischer Austausch statt, wobei die teilnehmenden Schüler/innen anonym bleiben.



Weitere Informationen

<http://www.ph-karlsruhe.de/institute/ph/ew/personen/timo-hoyer/projekte/we2/>



Kontakt

Interessierte Schulen können sich jederzeit beim Projektleiter Apl. Prof. Dr. Timo Hoyer melden:
hoyer@ph-karlsruhe.de



Motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen im Fokus – die MoMo-Längsschnittstudie

Die motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität nehmen einen wichtigen Stellenwert in der kindlichen Entwicklung ein. Die Frage, wie motorisch fit und aktiv Kinder und Jugendliche wirklich sind, ließ sich jedoch bis vor ein paar Jahren nicht zuverlässig beantworten. Diese Forschungslücke konnte mit der Motorik-Modul-Studie (MoMo-Studie) geschlossen werden. Als Teilmodul der bundesweit repräsentativen Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen des Robert Koch-Instituts (RKI) in Berlin erfasst MoMo seit 2003 in regelmäßigen Abständen die motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Dies erfolgt anhand verschiedener sportmotorischer Tests zur Erfassung

konditioneller und koordinativer Fähigkeiten (z.B. Standweitsprung, Balancieren rückwärts, Fahrrad-Ausdauerstest etc.) und mithilfe eines umfangreichen Fragebogens zum körperlich-sportlichen Aktivitätsverhalten in der Schule, im Sportverein, in der Freizeit und im Alltag.

Mit der Basiserhebung startete MoMo in den Jahren 2003 bis 2008 am Sportinstitut des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) unter Federführung von Prof. Dr. Klaus Bös und Prof. Dr. Annette Worth als Projektleiterin. Insgesamt wurden 4.528 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen vier und 17 Jahren untersucht.

Die Fortführung der MoMo-Studie als kombinierte Quer- und Längsschnittstudie erfolgte von 2009 bis 2014 mit einer Fördersumme von rund 2 Millionen Euro als Verbundstudie der Universität Konstanz (Prof. Dr. Alexander Woll, Verbundleiter, heute KIT), dem KIT (Prof. Dr. Klaus Bös) und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, bzw. seit 2011 der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (Prof. Dr. Annette Worth). Hieran nahmen insgesamt 5.106 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene teil. 2.807 Teilnehmende der MoMo-Basiserhebung im Alter zwischen zehn und 23 Jahren wurden erneut getestet.

Um eine kontinuierliche Berichterstattung aufrechtzuerhalten, die Entwicklung der Motorik und des Aktivitätsverhaltens von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter verfolgen und Zusammenhänge mit der



Gesundheit aufdecken zu können, wurde im Jahr 2013 erfolgreich ein Antrag zur weiteren Förderung von MoMo gestellt. Von 2015 bis 2021 stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 3,3 Millionen Euro zur Verfügung, um zwei weitere für Deutschland repräsentative Erhebungswellen realisieren zu können. Der Motorik-Modul-Längsschnitt wird nun als Verbundprojekt des KIT (A. Woll) und der PH Karlsruhe (A. Worth) in Zusammenarbeit mit dem RKI weitergeführt. In diesen neuen Erhebungswellen kommen neben der bisher eingesetzten MoMo-Testbatterie zusätzlich zur objektiven Erfassung der aktuellen körperlich-sportlichen Aktivität Akzelerometer zum Einsatz.

Mit der differenzierten Erfassung von körperlich-sportlicher Aktivität und der interdisziplinären Verknüpfung von motorischen, medizinischen und subjektiven Gesundheitsparametern reicht diese Studie über den existierenden Wissensstand hinaus. Erstmals werden die längsschnittlichen Effekte von körperlich-sportlicher Aktivität und motorischer Leistungsfähigkeit auf die physische und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen systematisch auf der Basis einer für Deutschland repräsentativen Studie erfasst und untersucht. Die wissenschaftliche Relevanz der MoMo-Längsschnittstudie basiert im Wesentlichen auf der:

- ▶ kontinuierlichen Berichterstattung zur Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit und zum körperlich-sportlichen Aktivitätsverhalten als Handlungsgrundlage,
- ▶ Identifizierung des präventiven Beitrags von körperlich-sportlicher Aktivität und motorischer Leistungsfähigkeit auf ausgewählte Gesundheitsparameter,
- ▶ Identifizierung der Folgen von Bewegungsmangel für ausgewählte Gesundheitsparameter (z. B. Schmerzen, psychische Gesundheit, Lebensqualität, allgemeiner Gesundheitszustand),
- ▶ Erstellung von bundesweit repräsentativen Normwerten zur motorischen Leistungsfähigkeit,
- ▶ Erstellung von Richtlinien zum Umfang an körperlich-sportlicher Aktivität, der notwendig ist, um gesundheitsprotektiv wirksam zu sein.



Weiterführende Informationen zum Motorik-Modul:
www.motorik-modul.de

Weiterführende Informationen zur KiGGS-Studie:
www.kiggs-studie.de



Kontakt

anke.hanssen-doose@ph-karlsruhe.de
claudia.albrecht@kit.edu
annette.worth@ph-karlsruhe.de



Interaktive Kinderkonzerte mit dem „Plingpolyplü Fantastiko“

Wer im Sommersemester 2016 die Werkstätten der PH betrat, dem fielen sonderbare Objekte auf: Riesenflöten und Trommeln aus Metall, ein Sonnenschirm, eine mit einem Pedal betriebene Murmelbahn, rätselhafte elektronische Apparate mit Kabeln, Antennen und Sensoren und nicht zuletzt eine große Holzkiste mit allerlei Klappen, Schubladen und durchsichtigen Plexiglas-Scheiben. All diese Materialien gehören zu dem experimentellen Klangobjekt „Plingpolyplü Fantastiko“, das in den vergangenen Monaten von Studierenden gebaut wurde. Zusammengeklappt ist das Plingpolyplü nichts weiter als eine große Holzkiste. Doch mit jedem Handgriff entfaltet sich das Objekt weiter, wuchert in den Raum hinein und gibt mehr von seinem Innenleben preis. Es bietet nicht nur ein umfangreiches akustisches und elektronisches Instrumentarium, sondern fungiert aufgrund seiner skulpturalen Qualität auch als flexibles Bühnenbild für Konzert- und Workshopformate, die sich an Kinder im Vor- und Grundschulalter richten. Dank der Vielfalt der klanglichen Möglichkeiten und seiner rätselhaften Erscheinung lädt das Plingpolyplü Kinder zum spielerischen Erkunden und Experimentieren mit Klängen ein. Neben vergleichsweise klassisch anmutenden Instrumenten wie

Saiten-, Blas- und Schlaginstrumenten finden sich in der Kiste auch elektronische Instrumente, die ein intuitives Musizieren ermöglichen. So wird ein analoger Synthesizer mittels großer Hebel, Knöpfe und Lichtsensoren bedient, Theremine erlauben ein berührungsfreies Musizieren durch kleine Handbewegungen und Kontaktmikrofone verwandeln Objekte des Raumes in Klangerzeuger.

Hervorgegangen ist das Plingpolyplü aus einer Kooperation des Büros für Konzertpädagogik e.V. mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Das mit dem JUNGE OHREN PREIS 2015 ausgezeichnete Konzept stammt von Ortrud Kegel und Jun.-Prof. Dr. Johannes Voit, Konstruktion und Bau übernahmen Studierende im Rahmen eines interdisziplinären Seminars der Institute für Musik und Technische Bildung. Ermöglicht wurde die Realisierung durch das Preisgeld und durch die großzügige Kooperationsbereitschaft von Prof. Dr. Christian Wiesmüller, der neben seinem Know-how auch die Werkstätten der Hochschule zur Verfügung stellte. Zudem brachten weitere Experten ihr Wissen ein: Ortrud Kegel (Köln) führte die Studierenden in das instrumentale Theater Mauricio Kagels ein, Stefan Roszak (Berlin) leitete einen Workshop in experimentellem Instrumentenbau an und Prof. Hans W. Koch (Köln) vermittelte Grundlagen der elektronischen Klangerzeugung und -verarbeitung.

Im Herbst ist es nun so weit: Das Plingpolyplü geht auf Tour! Den Auftakt macht eine Serie von fünf interaktiven Kinderkonzerten in Grundschulen in Karlsruhe und Umgebung. Eine Musikerin und ein Musiker spielen eine 45minütige Konzert-Performance, welche die Schüler/innen nicht nur verfolgen, sondern aktiv mitgestalten können: An jeweils zwei Workshop-Tagen erarbeiten Studierende unter fachkundiger Leitung im Vorfeld mit den Kindern kleine Kompositionen, die dann Teil der Aufführung werden. Entwickelt werden die didaktischen Konzepte in einem interdisziplinären Seminar für Studierende der Fächer Musik und Kunst. Finanziell unterstützt wird die Konzertreihe durch das Netzwerk Neue Musik Baden-Württemberg und die Stiftung Landesbank Baden-Württemberg. Anschließend sind weitere Einsätze in Schulen, Museen und Konzerthäusern geplant.



Kontakt

Jun.-Prof. Dr. Johannes Voit
voit@ph-karlsruhe.de



Buchungsanfragen:
musikvermittlung@ph-karlsruhe.de

Informationen zum Projekt:
<http://konzertpaedagogik.de/projekt1/>

Freude

Kreativität

Spaß



nachdenken

ausprobieren

begleiten

helfen

entdecken

forschen

selber machen

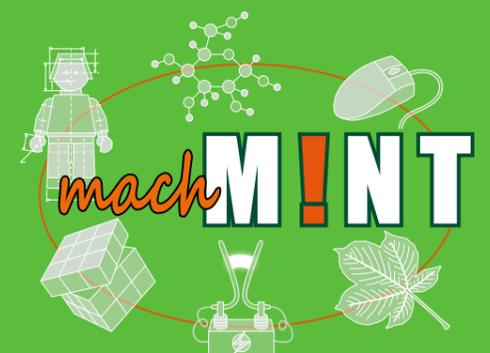
machM!NT-Projekte

Kinder und Jugendliche für Naturwissenschaften und Technik begeistern



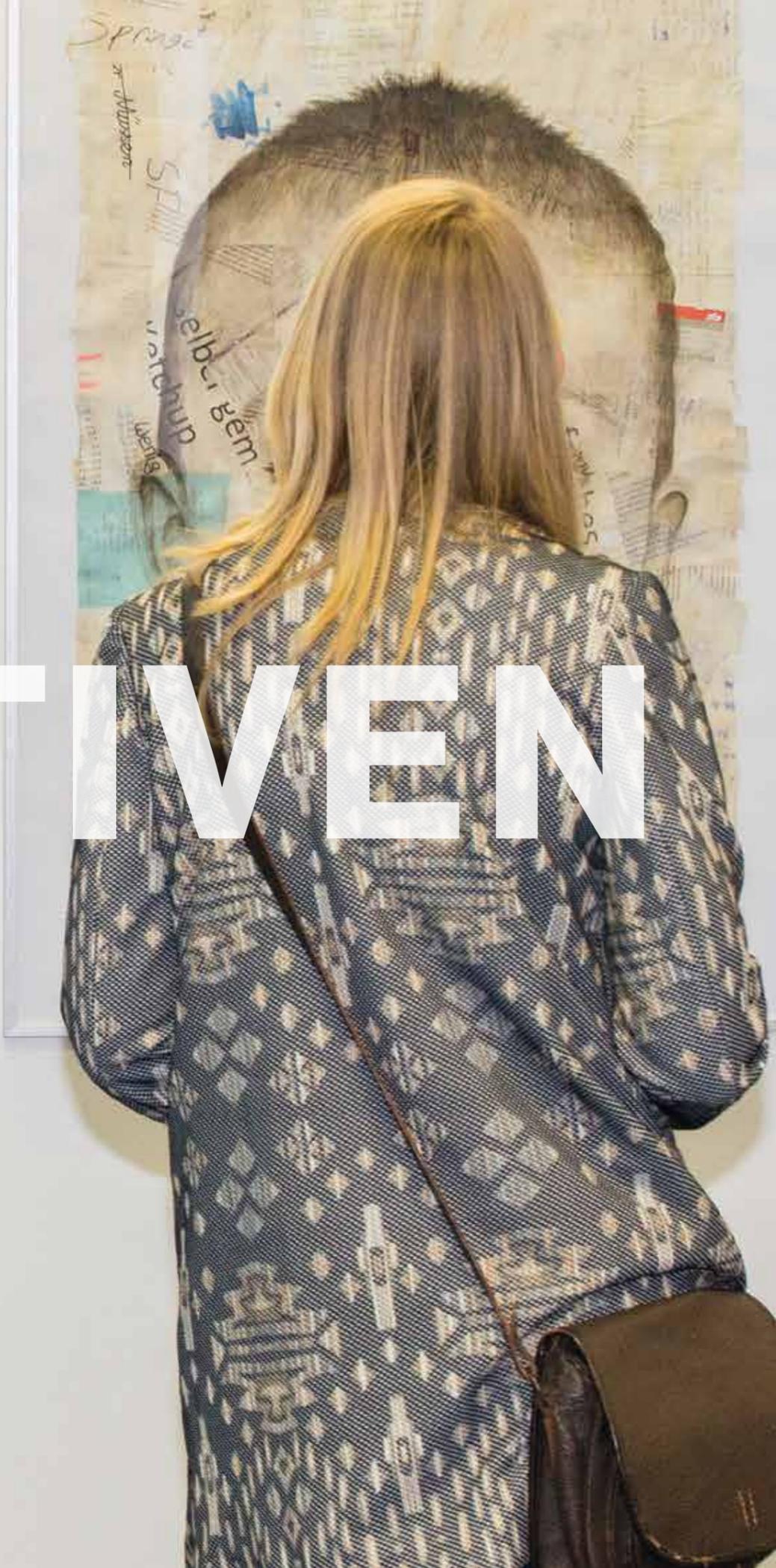
- Studierende unterstützen Schulen
- kreative MINT-Förderung
- kompetente Begleitung
- lebensnahe Themen

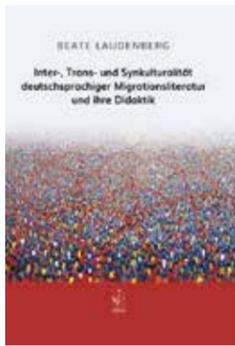
außerunterrichtliche Bildungsangebote



Erfahren Sie mehr unter: www.ph-karlsruhe.de/fakultaeten/mach_mint

PERSPEKTIVEN





Beate Laudenberg (2016): *Inter-, Trans- und Synkulturalität deutschsprachiger Migrationsliteratur und ihre Didaktik.* München: Iudicium Verlag.

___ Kultur entsteht und ge-
deiht durch zwischenmenschliche Kontakte. Beschränken sich die Beziehungen auf Universalien sind sie transkulturell, tauschen sie sich dagegen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus, sind sie interkulturell. Um solche Kontakte über sprachliche und nationalstaatliche Grenzen hinweg von innerstaatlichen migrationsbedingten Berührungen zu unterscheiden, wird in dieser Monografie – in Analogie einerseits zur linguistischen Differenzierung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache sowie andererseits zur medienwissenschaftlichen Differenzierung von Inter- und Symmedialität – der Begriff synkulturell eingeführt.

Dieses in der Auseinandersetzung mit den cultural turns entwickelte Konzept erweist sich als tauglich, um mit dem komplementären Begriff der Synkulturalität die literarästhetischen Vernetzungen und kreativen Kultursynthesen der deutschsprachigen Migrationsliteratur zu beschreiben und in ihrer enormen Bandbreite zu erfassen. Daher werden neben Werken von einzelnen, sehr unterschiedlich tätigen Autorinnen und Autoren auch verschiedene Genres, insbesondere der Prosa und Lyrik, analysiert – unter besonderer Berücksichtigung von Kinder- und Jugendliteratur. Die auch unabhängig voneinander rezipierbaren Kapitel sind nicht nur konzeptionell, sondern auch durch die Beachtung von Peritextualität verbunden, wodurch außer einem Einblick in die Vermarktung und den Literaturbetrieb auch ein Überblick zu den Veränderungen des gesellschaftspolitischen Immigrationsdiskurses gegeben wird.

Von besonderem Interesse für Bildungsprozesse im Allgemeinen und für die Literaturvermittlung im Besonderen sind darüber hinaus die dargestellten Defizite von fachwissenschaftlichen Lehrwerken, deutschdidaktischen Einführungen und Textsammlungen sowie von germanistischen und pädagogischen Lexika und Handbüchern, die die Notwendigkeit einer synkulturellen Ergänzung des inter- und transkulturellen Paradigmas unterstreichen.

PD Dr. Beate Laudenberg ist am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Hans-Joachim Lehnert, Karlheinz Köhler, Dorothee Benkowitz (Hg.) (2016): *Schulgärten – anlegen, nutzen, pflegen.* Stuttgart: Ulmer.

___ Fast 20 Jahre nach dem Erscheinen des Schulgartenbuchs von Helmut Birkenbeil, der bis 1999 Professor für Biologie und ihre Didaktik an der PH Karlsruhe war, haben Hans-Joachim Lehnert, Karlheinz Köhler und Dorothee Benkowitz ein neues Schulgartenbuch erarbeitet, das an das Standardwerk anknüpft und vielfältige neue Entwicklungen und Ansätze in diesem Feld berücksichtigt.

Das Buch bietet Anregungen und Hilfestellungen zur Planung, Anlage und Pflege und Nutzung von Schulgärten, die Pädagoginnen und Pädagogen zur Verfügung stehen.

In einem gärtnerischen Grundkurs wird Basiswissen für das Gärtnern mit Schülerinnen und Schülern vermittelt. Dabei werden sowohl der Anbau von Nutzpflanzen als auch die Anlage von Biotopen behandelt. Naturerfahrungen, die im Schulgarten möglich sind, werden differenziert dargestellt, und fächerübergreifende Aspekte im Hinblick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung werden angesprochen. In allen Kapiteln erhalten die Lesenden didaktische Hinweise und praxisorientierte Anregungen zur Umsetzung im Unterricht. Hier greifen Lehnert, Köhler und Benkowitz auf ihre eigene, über Jahrzehnte hinweg erworbene Erfahrung bei der Ausbildung von Studierenden im hochschuleigenen Ökologischen Lerngarten zurück.

Der im August als EBook erscheinende Materialband „Schulgärten – ein Handbuch für die Praxis“ stellt den Lehrenden didaktische Kommentare zu den verschiedenen Themenbereichen zur Verfügung. Ergänzend sind Unterrichtsmaterialien enthalten.

Dr. Dorothee Benkowitz und **Dr. Karlheinz Köhler** sind am Institut für Biologie und Schulgartenentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig, dem auch Prof. Dr. Hans-Joachim Lehnert, heute im Ruhestand, angehörte.



Anne Eckhardt, Klaus Peter Rippe (2016): *Risiko und Ungewissheit bei der Entsorgung hochradioaktiver Abfälle.* Zürich: vdf Hochschulverlag AG.

___ Auch nach gut fünfzig Jahren ziviler Nutzung der Kernenergie bleibt eine Frage weiterhin so gut wie unbeantwortet: Wie können hochradioaktive Abfälle verantwortungsvoll entsorgt werden? Um eine dauerhafte Sicherheit für Menschen und Umwelt zu garantieren, müssen die Abfälle nach heutigem Wissen über einen Zeitraum von einer Million Jahre oder länger von der Biosphäre abgeschlossen werden. Die Anlagen für eine dauerhafte Entsorgung sollen über Jahrhunderte, Jahrtausende und weit darüber hinaus funktionstüchtig bleiben. Vorrangig vor der Standortfrage werden derzeit verschiedene Entsorgungslösungen diskutiert. Zwischenlager und geologische Tiefenlager können in unterschiedlicher Form realisiert werden, etwa mit oder ohne die Möglichkeit von Monitoring und Rückholbarkeit.

Das von Anne Eckhardt und Klaus Peter Rippe verfasste Buch konzentriert sich insbesondere auf den Umgang mit Ungewissheiten. Alle mit der Entsorgung befassten Personen und Institutionen müssen Entscheidungen fällen, obwohl ihnen das Wissen über zukünftige gesellschaftliche und technische Entwicklungen fehlt. Die Risiken bei der Entsorgung hochradioaktiver Abfälle sind teils gut und teilweise weniger gut einschätzbar. Einige Risiken sind schlicht unbekannt. Neben bekanntem Unwissen gibt es Felder, in denen nicht einmal bekannt ist, was nicht bekannt ist.

Die Differenzierung zwischen „kalkulierbarem Risiko“, „diffusem Risiko“ und „Unwissen“ erweist sich als unverzichtbar, um Entsorgungsoptionen zu bewerten. Dies bezieht sich nicht nur auf technische Sicherheitsfunktionen, sondern vor allem auch auf mögliche Einflüsse auf Entsorgungsanlagen durch Mensch oder Gesellschaft. Ein differenzierter Umgang mit Risiken und Ungewissheiten ist für die Entscheidungsfindung und Gesetzgebung unverzichtbar, zudem würde er auch einen Brückenschlag zwischen „Betroffenen“ und „Handelnden“ erlauben, deren Ansichten zu Risiken bei der Entsorgung hochradioaktiver Abfälle sich heute oft kontrovers gegenüberstehen.

Prof. Dr. Rippe ist am Institut für Philosophie tätig und derzeit Rektor der Hochschule.



Thomas Heyl, Lutz Schäfer (2016): *Frühe ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken.* Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

___ Dieses Lehrbuch bietet einen grundlegenden und umfassenden Einblick in die ästhetische Bildung im Kindergarten- und Grundschulalter und führt erstmals alle relevanten Theorie- und Praxisaspekte zusammen. Damit liegt nun ein umfassendes Werk zur frühen ästhetischen Bildung vor, das sich an alle richtet, die Kindern eine kreativitätsorientierte ästhetische Bildung ermöglichen möchten: Studierende, Erzieherinnen und Erzieher, Grundschullehrerinnen und -lehrer sowie diejenigen, die überzeugt sind, dass ästhetische Bildung mehr ist, als Schablonen zu schneiden und auszumalen.

Die Autoren stellen die theoretischen Grundlagen ästhetischer Bildung fundiert und dabei leicht verständlich dar und zeigen auch, wie sich die kindliche Entwicklung im ästhetischen Bereich aus der allgemeinen Entwicklungspsychologie ableiten lässt. Die anschaulichen Hinweise und Anregungen für die bildnerische Praxis machen das Buch zu einem unverzichtbaren Werk für alle, die mit Kindern künstlerisch-kreativ arbeiten.

Das Werk ist Ergebnis der langjährigen Praxis der Autoren als aktive Kunstpädagogen und Hochschullehrer, die seit vielen Jahren in den Bereichen frühe Bildung und Primarstufe tätig sind. Das Prinzip der engen Verzahnung fundierter Theorie, aktueller Forschung und intensiver Praxis spiegelt sich auch im Buch. Viele der hier vorgelegten Beispiele entstanden in den hochschuleigenen „Kunstwerkstätten“ mit Kindergruppen im Kindergarten- und Grundschulalter.

Prof. Dr. Lutz Schäfer ist Professor für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Christine Le Pape Racine, Anemone Geiger-Jaillet, Gérald Schlemminger (2015): Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch – Methodenhandbuch zur Lehreraus- und fortbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Reiner Fremdsprachenunterricht reicht nicht aus. Daher hat sich das Unterrichten eines Schulfachs in einer Fremdsprache in den letzten fünfzehn Jahren zu einem neuen Paradigma entwickelt. In der gleichen Zeit ist der sehr flexible Ansatz des sog. bilingualen oder besser des zielsprachigen Sachfachunterrichts (CLIL/EMILE) in Europa erfolgreich umgesetzt und vielfach auch von den Sachfachdidaktiken angenommen worden. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass die Verbindung von Sprache und Sachfachinhalten für das Lernen bereichernd und motivierend ist. Der zielsprachige Sachfachunterricht wurde zunächst hauptsächlich in der Sekundarstufe umgesetzt. Jetzt ist es an der Zeit, auch in der Primarstufe vermehrt Pilotprojekte sowie Schulzweige mit Sachfachunterricht in der Zielsprache einzurichten. Dieses Buch bezieht sich daher auf beide Schulstufen. Die vorliegende Veröffentlichung dient als Grundlage für den zielsprachigen Sachfachunterricht der Sprachen Deutsch und Französisch. Als Nachschlagewerk richtet sie sich an Lehrpersonen, die entweder bereits ein Sachfach zielsprachig unterrichten oder dies für die Zukunft planen. Das Buch soll helfen, deren zielsprachige Unterrichtspraxis im Schulalltag zu überdenken und/oder weiterzuentwickeln. Dieses Methodenhandbuch eignet sich aber auch für die grundständige Ausbildung sowie die Begleitung künftiger Lehrpersonen für Schüler/innen aller Altersstufen. Die Autor/innen bearbeiten Themen wie das notwendige Sprachniveau für einen erfolgreichen zielsprachigen Sachfachunterricht, Schüler-Lehrer-Interaktion, doppelte didaktische Umsetzung, Fehlerdidaktik, Begriffsbildung, Lesestrategien, Evaluation ... Diese Themen werden in 14 einheitlich aufgebauten Kapiteln vorgestellt, die nicht chronologisch gelesen werden müssen. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand werden an Beispielen aus dem Unterricht mögliche didaktische Wege vorgeschlagen, die in der Praxis umgesetzt werden können.

Prof. Dr. Gérald Schlemminger ist am Institut für Mehrsprachigkeit, Bereich Französisch, an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Pädagogische Hochschule / Institut für Kunst, Martin Pfeiffer (2016) : kunstblicke#2. Katalogbroschüre zur Ausstellung mit Studienarbeiten des Instituts für Kunst in der Kundenhalle der Sparkasse Karlsruhe Ettlingen vom 14. Juni bis 8. Juli 2016. Karlsruhe.

Mit über 100 Gästen wurde am 14. Juni 2016 in der Kundenhalle der Sparkasse Karlsruhe Ettlingen am Europaplatz die Ausstellung kunstblicke#2 feierlich eröffnet. Zahlreiche Interessierte folgten im Ausstellungszeitraum bis 8. Juli 2016. Diese zweite erfolgreiche Zusammenarbeit des Instituts für Kunst der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Sparkasse Karlsruhe Ettlingen ist nun in einer im Sommer 2016 erschienenen Katalogbroschüre dokumentiert.

Diese enthält Bilder der über 60 Arbeiten von Studierenden und Lehrenden sowie einige künstlerische Studienportfolios, die die Vielfalt individueller künstlerischer Projektarbeit aufzeigen. Das Spektrum reicht von Zeichnungen und Grafiken in unterschiedlichen Drucktechniken über Malereien bis zu plastischen Arbeiten. Auch die in einer separaten Koje gezeigten Pläne und Modelle, die im Rahmen eines Seminars über zeitgemäße Schulhausarchitektur entstanden waren, sind im Katalog enthalten.

Die Ausstellung kunstblicke#2 bzw. ihre Dokumentation ermöglicht damit zwar keinen vollständigen, aber einen durchaus repräsentativen Einblick in einen Studienbereich, in dem Lehrende und Studierende gemeinsam im Dialog tragfähige Frage- und Problemstellungen künstlerischer Arbeit aufspüren und nach Formen einer angemessenen Transformation in ein Werk suchen, das die individuelle Handschrift der Autorinnen und Autorinnen trägt. Zugleich wird etwas zum Ausdruck gebracht, was allgemeineres Interesse beanspruchen kann. Alle Exponate dokumentierten daher auf ganz verschiedene Weise einerseits die Verankerung in einem individuellen, gelegentlich biografisch hinterlegten Motiv, andererseits den Versuch, Kontextualität herzustellen im Feld der Kunst und alltäglicher Lebenspraxis mit ihren differenten ästhetischen Reizen und Herausforderungen.

Die Ausstellung mit großem Engagement vorbereitet und realisiert haben die studentischen Mitglieder des Teams kunstblicke#2 Frauke Cohuk, Sarah Fimpel, Lisa Knöpfle, Jan Kroutil, Jennifer Ludwig, Marilena Müller und Anke Novitschitsch. Sie haben alle Aufgaben solidarisch und mit sicherem Blick für das Notwendige und Richtige gemeistert.

Neben den Bildern der Werke gibt die Publikation außerdem Einblicke in das Entstehen der Ausstellung und ihre feierliche Eröffnung. Während die Grußworte von Michael Huber, Direktor der Sparkasse, Prof. Dr. Götz Schwab, damals Prorektor der PH, Prof. Dr. Joachim Kettel, Leiter des Instituts für Kunst, und die einführende Rede von Martin Pfeiffer in gedruckter Form in den Katalog aufgenommen werden konnten, ist die Combo der Pädagogischen Hochschule, die mit viel

Energie und ansteckendem Groove für Auflockerung und gute Stimmung sorgte, leider nur in Bild aber nicht in Ton enthalten. (mp)

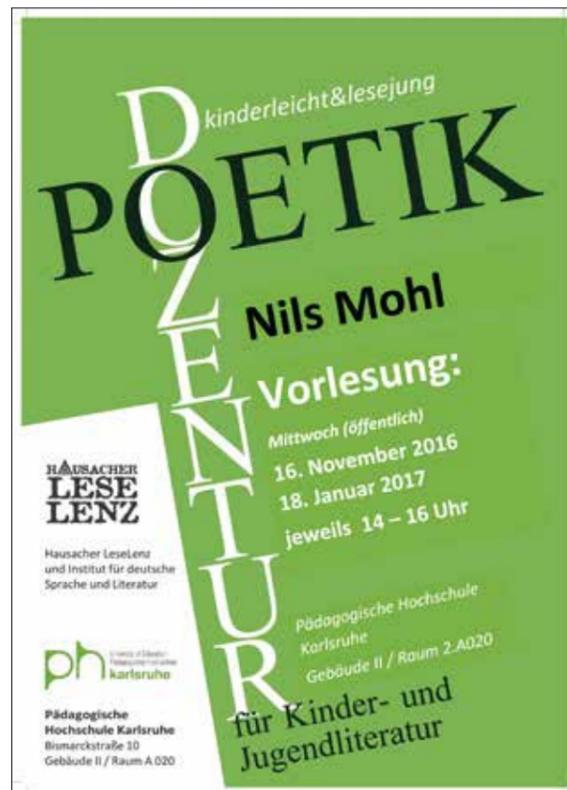
Die Broschüre kann per Mail bestellt werden bei knoepflelisa@ph-karlsruhe.de

Martin Pfeiffer ist am Institut für Kunst an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Ankündigungen

Poetik-Dozentur für Kinder- und Jugendliteratur
– kinderleicht und lesejung



— Zum dritten Mal wird ein Kinder- und Jugendbuchautor an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zwei öffentliche Vorlesungen zur Poetik der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) halten und nicht nur seine Sicht aufs Schreiben für diese Adressatengruppe darlegen, sondern auch Einblick in seine Dichterwerkstatt geben. Darüber hinaus findet noch eine Werkstatt zum literarischen Schreiben für Lehramtsstudierende statt. Unter der Federführung von Professorin Dr. Heidi Rösch ver gibt das Institut für deutsche Sprache und Literatur diese bundesweit einzigartige Dozentur seit dem Wintersemester 2014/15 in Kooperation mit dem Hausacher LeseLenz. Der Initiator dieses Literaturfestivals, der preisgekrönte Lyriker José F. A. Oliver, wählt mit einer Jury alljährlich eine Autorin bzw. einen Autor aus, der im Rahmen des Hausacher Stadtschreiber-Stipendiums im Bereich Kinder- und Jugendbuch auch an die Pädagogische Hochschule berufen wird.

Nach Thorsten Nesch (D/CDN) und Franco Supino (CH) hat in diesem Wintersemester Nils Mohl (D) die KJL-Dozentur inne. Während Nesch im Semester 2014/15 aus einer Jugendperspektive insbesondere über Authentizität im Sprachduktus, im Plot und in der Figurengestaltung sprach, stellte Supino im vergangenen Wintersemester unter anderem sein Prinzip „Lesen ist Schreiben ist Lesen“ mit Blick auf die Migrationsge-

sellschaft vor. Entsprechende Berichte und Videoauschnitte sind auf der PH-Homepage des Instituts abrufbar, wo selbstverständlich auch die Ankündigung der Vorlesung Mohls steht, zu der am 16.11.2016 und am 18.01.2017 von 14 bis 16 Uhr alle Interessierten herzlich willkommen sind.



Weitere Informationen

<https://www.ph-karlsruhe.de/institute/ph/institut-fuer-deutsche-sprache-und-literatur/poetik-dozentur-fuer-kjl/>



Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache

— Die PH Karlsruhe bietet seit dem Sommersemester 2016 einen berufsbegleitenden Zertifikatskurs in „Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache“ für Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Fachrichtungen an. Der auf Initiative des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg eingerichtete Zertifikatskurs hat einen Umfang von 18 Semesterwochenstunden (252 Unterrichtseinheiten und 28 ECTS-Punkte) und findet in Kompaktveranstaltungen hauptsächlich am Wochenende statt. Damit reagiert die Hochschule auf den gestiegenen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache.

Im Zertifikatskurs der PH Karlsruhe erwerben die Teilnehmenden grundlegende Kenntnisse im Bereich Fremdsprache lehren und lernen sowie in der Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und werden dadurch befähigt, Unterrichtseinheiten im Fremdsprachenunterricht selbstständig zu planen und durchzuführen. Zudem enthält der Zertifikatskurs theoretische Anteile der Integrations- und Mehrsprachigkeitsdidaktik und geht auf zielgrup-

penspezifische Aspekte der Integrationskurse wie Alphabetisierung und Jugendintegration ein. Auch eine Möglichkeit zur praktischen Umsetzung der erworbenen Kompetenzen sowie zu einer Reflexion des umgesetzten Unterrichts ist im Zertifikatskurs enthalten.

Nach erfolgreicher Teilnahme erhalten die Absolventinnen und Absolventen das Hochschulzertifikat „Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache“, welches ihnen beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) eine Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse garantiert. In diesem Zusammenhang kann bei vorherigem Antrag zur Zulassung als Lehrkraft beim BAMF auch eine Kostenrückerstattung des Teilnahmebeitrages erfolgen, wenn die Zulassung eine Zusatzqualifizierung erfordert und nach erfolgreichem Absolvieren des Zertifikates eine bestimmte Stundenzahl von Unterrichtsstunden in Integrationskursen von der Lehrkraft geleistet werden.

Auch andere Sprachkursanbieter wie das Goethe-Institut erkennen den Zertifikatskurs als methodisch-didaktische Qualifizierung an.



Weitere Informationen

<https://www.ph-karlsruhe.de/wbildung/angebotsbersicht/dafdz-deutsch-als-fremdsprachedeutsch-als-zweitsprache/>



Nachgefragt bei Susanne Baer

Prof. Dr. Susanne Baer ist seit 2011 Richterin des Bundesverfassungsgerichts. Zuvor war sie seit 2002 Universitätsprofessorin an der Humboldt-Universität zu Berlin, wo sie auch ab 2009 als Direktorin das Institut für Interdisziplinäre Rechtsforschung – Law and Society Institut LSI leitete. In diese Zeit fallen auch Lehr- und Forschungsaufenthalte in den USA und im europäischen Ausland. Nach einem Studium der Rechtswissenschaft und Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin und der University of Michigan Law School promovierte sie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main und habilitierte sich im Jahr 2000 an der Humboldt-Universität. Prof. Baer beschäftigt sich in ihrer Forschung unter anderem mit den Themen Grundrechte und vergleichendes Verfassungsrecht, Genderstudien, Antidiskriminierungsrecht und Gleichstellungsrecht.



Wir freuen uns sehr, dass Sie sich zum Gespräch bereit erklärt haben. Dürfen wir fragen, was dafür ausschlaggebend war?

Susanne Baer: Interesse an der Arbeit des Gerichts ist immer etwas Erfreuliches. Wir Verfassungsrichterinnen und Verfassungsrichter haben auch den Eindruck, dass ein Verfassungsgericht sich in einer komplizierter werdenden Welt erklären muss. Und bei meiner berufsbiographischen Affinität zur Hochschule und der Zuständigkeit als Berichterstatterin für das Wissenschaftsrecht, aber auch mit meinem großen Faible für Bildung – und zwar für gute und nachhaltige und auch menschenrechtsorientierte Bildung! – kann ich bei Ihnen wohl erst recht nicht „nein“ sagen.

Am 3. Oktober 2016, dem Tag der Deutschen Einheit, wurde in einem Bergwerksstollen im Schwarzwald eine Mikrofilmaufnahme der Urschrift des Grundgesetzes „für die Ewigkeit“ eingelagert. 400 Meter unter der Erdoberfläche ruht es dort vor Umwelteinflüssen und Katastrophen geschützt. Noch in 500 Jahren wird man es ohne besondere technische Hilfsmittel lesen können. Beruhigt Sie das? Ist das Grundgesetz ein besonders schützenswertes Kulturgut, das man ganz tief vergraben muss?

Schützenswert: ja; vergraben: lieber nicht. Es ist eine sehr schöne symbolische Handlung, eine Urschrift des Grundgesetzes auf diese Weise für nachfolgende Generationen zu bewahren. Das Grundgesetz selbst gehört allerdings in die Mitte der Gesellschaft. Also bitte nicht vergraben, denn Verfassung will gelebt sein. Sie darf im Stollen im Schwarzwald nicht in Vergessenheit geraten.

Schützenswert ist das Grundgesetz allerdings, weil es als eine der ausgereiftesten Verfassungen der Nachkriegszeit gilt und weltweit ein Vorbild geworden ist. Es ist geprägt vom „Nach-1945-Konsens“, atmet also den Geist des „nie wieder“ – gegen Nationalsozialismus und Totalitarismus. Und das Grundgesetz ist auch schützenswert, weil Verfassung nie selbstverständlich ist. Die Verfassungsidee ist anspruchsvoll. Gelebte Verfassungsstaatlichkeit ist allerdings immer auch ein bisschen gefährdet. Aktuell sehen wir auch weltweit: Der Zustand vieler Verfassungsstaaten ist nicht der allerbeste.

Das Grundgesetz war ursprünglich ein Provisorium. Und nach der deutschen Wiedervereinigung hat man darauf verzichtet, eine explizite Verfassung zu formulieren. Sind für Sie Grundgesetz und Verfassung synonym?

Ja, das sind sie. Es gibt das Grundgesetz für den Bund und die vielen Landesverfassungen – und sie sind unsere Verfassung. Als föderaler Staat haben wir damit einen Fundus auch für Werte, nach denen Sie

ja fragen, die Deutschland mitprägen. Zudem hat das Grundgesetz nach 1989 sicherlich nochmals einen Schritt gemacht, eine gesamtdeutsche Verfassung zu sein. Wir sprechen in unseren Entscheidungen auch ganz selbstverständlich vom „Verfassungsrecht“, sagen „die Verfassung gibt vor“ und entscheiden: „Das ist verfassungsgemäß“ oder, seltener, „verfassungswidrig“. Die funktionale Synonymität ist also vollständig gegeben.

Frau Prof. Dr. Baer, Sie befassen sich intensiv auch mit den Fragen des Gleichstellungsrechts und sind im Ersten Senat für Arbeits- und Sozialrecht zuständig. Bereits in Ihrer Dissertation haben Sie sich mit diesem Thema auseinandergesetzt. Was wurde in den letzten Jahren erreicht, um den Grundwert der Gleichberechtigung von Mann und Frau (Artikel 3 Absatz 2 GG) in Verfassungswirklichkeit umzusetzen und wo besteht noch dringender politischer oder auch verfassungsrechtlicher Handlungsbedarf?

Der Gleichberechtigungsgrundsatz in Artikel 3 Absatz 2 GG hat eine ganz besondere Geschichte. Dieser eine kleine Satz „Frauen und Männer sind gleichberechtigt“ ist ein damals von einer zivilgesellschaftlichen Bewegung erkämpftes Grundrecht. Dem hartnäckigen Einsatz von Elisabeth Selbert, eines der wenigen weiblichen Mitglieder des Parlamentarischen Rats, und damals unzähligen Protestschreibern ist die Formulierung letztlich zu verdanken. Die Mehrheit im Parlamentarischen Rat fand das zunächst überhaupt nicht lustig ... Dann stand der Satz zwar von Anfang an in der Verfassung, doch galt ausdrücklich eine Übergangsfrist – die junge Bundesrepublik fühlte sich leider überfordert, den Gleichberechtigungsgrundsatz insbesondere auch im Familienrecht umzusetzen. Später dann – nach der Wiedervereinigung und nach der weiteren Verfassungsbewegung vieler engagierter Bürgerinnen in Ost und West für „Frauenrechte ins Grundgesetz“ – wurde 1994 ein Satz angefügt: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“. Im Kern wird so nochmals zum Ausdruck gebracht, dass der Gleichbehandlungsgrundsatz wirklich ernst gemeint ist. Er ist nicht nur Programm, sondern Grundrecht.

Das Grundrecht auf Gleichberechtigung im Geschlechterverhältnis ist dann auch von meinen Vorvätern und -müttern am Verfassungsgericht in sehr beeindruckender Art und Weise um- und durchgesetzt worden. Hier im Haus sind Entscheidungen gefallen, die gesellschaftspolitisch ganz weit vorne waren und insbesondere einer in Gleichstellungsfragen konservativen Politik wirklich viel abverlangt haben. Hier hat sich Erna Scheffler, die erste Rich-

terin des Bundesverfassungsgerichts, für die Umsetzung von Artikel 3 Absatz 2 GG im konkreten Fall sehr eingesetzt. Das Gericht hat von Anfang an klar gestellt, dass Gleichbehandlung ein echtes Grundrecht ist, das auch durchgesetzt werden kann. Es hat auch geklärt, dass es sich nicht nur gegen offensichtliche Diskriminierung richtet, sondern auch gegen versteckte Diskriminierung, also angeblich schützende Regeln, die aber eigentlich Nachteile bringen, und angeblich neutrale Regeln, die aber gerade für Frauen zu Benachteiligungen führen. Es gibt da viele Beispiele. So wurde entschieden, dass ein Nachtarbeitsverbot nicht etwa Frauen besonders schützt, sondern sie durchaus nachts arbeiten lässt, wenn es um Krankenpflege oder Gastronomie geht, aber die gut bezahlten Positionen und Sonderarbeitszuschläge für Männer reserviert. Ein solches Gesetz muss stattdessen dem Schutz aller dienen, also Männer und Frauen vor Ausbeutung und gesundheitlichen Schäden bewahren. Neben „Karlsruhe“ hat übrigens auch der Gerichtshof der Europäischen Union in Luxemburg die Gleichberechtigung gerade im Arbeitsrecht vorangetrieben.

Besonders wichtig ist hier, dass die Gerichte immer wieder betont haben, dass auch verklausulierte Diskriminierung als Benachteiligung nicht akzeptiert werden kann. Und das gilt für die Dis-

kriminierung von Frauen ebenso wie für Nachteile aufgrund der Herkunft oder auch des Alters. Wenn also Regelungen, die auf den ersten Blick ziemlich neutral aussehen, tatsächlich benachteiligend wirken, fällt das unter ein solches Grundrecht. Das bekannteste Beispiel dafür ist die Teilzeitbeschäftigung: Wenn eine Regelung dazu führt, dass Teilzeitbeschäftigte benachteiligt sind, sind das de facto vor allem Frauen – und dann liegt darin eben auch eine Geschlechterdiskriminierung, die das Grundgesetz nicht akzeptiert.

Das Bundesverfassungsgericht war hier oft fortschrittlicher als die Rechtswissenschaft oder die einfachen Gerichte. Es war und ist auch oft fortschrittlicher als die politischen Mehrheiten, die Gesetze verabschieden. Das ist die Funktion eines solchen Gerichts: Es muss der Mehrheit in den Arm fallen, wenn Minderheiten leiden. Aktuell liegen uns in diesem Bereich nicht viele Fragen vor. Das spricht für einen guten Zustand der Bundesrepublik. Aber selbstverständlich kann sich das ändern. Wenn das Gericht zulässig angerufen wird – mit der Verfassungsbeschwerde oder von Parteien oder einer Regierung – dann muss es auch aktuell prüfen, ob etwas tatsächlich zu rechtfertigen oder eben als Benachteiligung zu verhindern ist. Wir bestätigen da den Gesetzgeber meist – auch das ist ein Zeichen

dafür, dass der Verfassungsstaat in Deutschland gut funktioniert. Und es sind immer anspruchsvolle Fragen. Beispielsweise könnte eine gesetzliche Regelung zur Lohngleichheit auch vor das Verfassungsgericht getragen werden. Dann würden wir uns mit dem Grundgesetz in der Hand auch fragen, ob die Regelung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zuträglich ist – das wäre eines unserer Kriterien.

Welche weiteren Kriterien gäbe es?

Wir würden alle Seiten berücksichtigen. Also müssen wir auch fragen, ob das Gesetz andere Rechte verletzt, wie die von Unternehmen und Arbeitgebern. Da ist jeweils genau zu prüfen, ob der Gesetzgeber alles berücksichtigt hat, was die Verfassung fordert. Ist das der Fall, hat er Entscheidungsspielräume, und da mischen wir uns nicht ein. Das Schöne am Verfassungsrecht ist ja, dass wirklich alle Interessen gleichermaßen berücksichtigt und abgewogen werden müssen, und dann dem Gesetzgeber sein politischer Spielraum offen steht. Das Grundgesetz sorgt für die Minimalia – über alles andere debattieren wir in der Demokratie! Und im Grundgesetz steht Gleichberechtigung nicht zufällig in Artikel 3, also recht weit vorne. Insofern ist da eine Weiche gegen jede Form der Diskriminierung gestellt.

Die Grundrechte und die Struktur des Staates sind mit den Grundgesetzartikeln 1 und 20 nach Artikel 79 Absatz 3 GG „sakrosankt“, dürfen also auch mit großen Mehrheiten nicht verändert werden. Ist diese Werteordnung durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie die Flüchtlingskrise und Bewegungen wie Pegida bedroht oder in Frage gestellt?

Die Grundrechte sind ein ganz wichtiger Teil der politischen Kultur und der Rechtskultur in diesem Land. Das Grundgesetz ist damit Teil der deutschen Werteordnung geworden. Man könnte es als Fundament unseres zivilgesellschaftlichen Handelns begreifen. Das dürfen wir jedoch nicht mit dem verwechseln, was Grundrechte sind, und was Verfassungsrecht – im Unterschied zur Verfassungskultur – bedeutet. Denn Verfassungsrecht kann mit einer Werteordnung einhergehen, ist aber keine Werteordnung, sondern eben eine Rechtsordnung. Der Unterschied zwischen Werten und Rechten ist immens wichtig. Die Rechtsordnung lässt nämlich ganz entschieden Raum für verschiedene Wertehaltungen. Zu unserer Gesellschaft gehört gerade, dass wir uns auf etwas Gemeinsames verpflichten, aber niemanden bestrafen oder ausgrenzen, nur weil er oder sie anders denkt oder eine andere Haltung hat. Die Grenze der Toleranz ist erst dann erreicht, wenn die Freiheit anderer verletzt wird. Das hat schon der

große Philosoph der Aufklärung Immanuel Kant formuliert – oder wenn Sie es moderner haben wollen, denken so auch heutige wichtige Philosophen wie Jürgen Habermas. Das Grundgesetz setzt also die Leitplanken, die einer freien Gesellschaft den Raum für eine pluralistische, kontroverse und deshalb auch streitende Entwicklung geben.

Der Unterschied zwischen Werten und Rechten zeigt sich besonders deutlich bei der Religion und Weltanschauung: Die Glaubensfreiheit ist ein Grundrecht, sogar ein Menschenrecht, und es ist ein Wert, den wir hier zu schützen bereit sind. Aber der Staat verhält sich zwingend neutral im Hinblick darauf, welche Werte die Bürgerinnen und Bürger da genau im Kopf haben. Das Grundgesetz erlaubt es nur, allein dort die Grenze zu setzen, wo Wertehaltungen zu Handlungen werden, die anderen schaden. Alles andere darf und muss sogar pluralistisch sein. Gerade dafür steht das Grundgesetz.

Ist die Rechtsordnung bedroht durch aktuelle Entwicklungen?

Es gibt viele Menschen, die derzeit davon ausgehen, dass der sehr hohe Zustrom von Flüchtlingen nach Deutschland unsere Werteordnung und damit auch unsere Rechts- und Verfassungsordnung bedroht. Die Angst und die Verunsicherung sind groß. Ich glaube, sie sind oft zu groß; da wird oft gefährlich übertrieben, manchmal sogar gehetzt. Tatsächlich gibt es da mehrere Entwicklungen: die steigende Zahl von Flüchtlingen, die zunehmend sichtbare Migration, die deutliche religiöse Diversifizierung in Ländern, in denen lange nur ein oder zwei große Religionen sichtbar waren, auch die allgemeine Individualisierung mit der Abkehr von den Kirchen, von Vereinen, von Parteien, überhaupt von manchen tradierten „Werten“, aber auch die Europäisierung und Globalisierung, vom Internet über den Handel bis zu den Fernreisen. Und jetzt kulminiert das alles – und verunsichert viele. Dann stehen Werteordnung und Werterhaltung und damit auch eine Rechtsordnung, die diesen Werten Raum gibt, unter Druck. Wir müssen uns also klar machen, welche Werte uns tatsächlich wichtig sind, auch in Zukunft. Das ist aber keine Bedrohung, sondern unsere Chance, Zukunft zu gestalten.

Die Rechtsstaatlichkeit ist allerdings bedroht, wenn Leute meinen, das Recht selbst in die Hand nehmen zu müssen, beispielsweise mit einer Nachbarschaftsbürgerwehr. Diese Entwicklungen sind problematisch. Der Terrorismus ist natürlich auch eine außerordentliche Bedrohung unserer Werte- und Rechtsordnung. Dazu kommt im Moment aber leider die Gefahr, dass die Flüchtlingskrise nicht nur als Herausforderung verstanden wird, sondern eine Menschenrechtskrise zu werden droht. Das



passiert, wenn die Dinge da kurzfristig und pauschal vermischt werden. Wir dürfen ja nicht vergessen, dass gerade wir in Deutschland nach 1945 ganz deutlich gesagt haben: Hier findet jeder Aufnahme, der vor politischer Verfolgung flieht. Wir haben damals die Menschenwürde als Menschenrecht und das Asylgrundrecht im Grundgesetz verankert, weil so viele aus Deutschland fliehen mussten und keine Aufnahme gefunden haben. Auch aufgrund dieser Erfahrung sagen wir: Die Menschenwürde gilt für jeden, die Grundrechte schützen jede und jeden, unabhängig von Herkunft, von Aussehen, vom Glauben. Wenn wir das heute in Frage stellen und eine Flüchtlingskrise zu einer Menschenrechtskrise werden lassen, dann verraten wir unsere Werte.

Manche sehen eine Verfassung auch manchmal als eine Zumutung. Das Grundgesetz verspricht uns nicht nur Freiheit und Gerechtigkeit, es verlangt uns auch einiges ab...

Die Verfassung ist kein Schön-Wetter-Recht. Das Grundgesetz ist vielmehr genau für solche Situationen da, in denen die Mehrheit sich ein bisschen unwohl fühlt, und in denen es viel bequemer wäre, nicht so genau hinzusehen. Denken Sie an die Versammlungsfreiheit und die Meinungsfreiheit. Da verlangt die Verfassung uns ab, Positionen anderer zu tolerieren, die wir persönlich vielleicht zutiefst ablehnen. Aber die Verfassung sagt eben – auch mir als Verfassungsrichterin: Was ich persönlich ablehne, ist gleichwohl verfassungsrechtlich geschützt, solange es niemanden verletzt. Das ist eine Zumutung des Verfassungsrechts, aber das ist auch genau der Moment, wo sich die Qualität dessen, worauf wir so stolz sind, beweisen muss. Wenn wir die Verfassung nicht hochhalten, wo es eng wird, ungemütlich, auch anstrengend – dann verlieren wir unsere Glaubwürdigkeit in der Welt.

Das Grundgesetz sichert Demokratie und Rechtsstaat mehrfach ab. Kann und muss der Rechtsstaat deshalb manchmal mit anderen Werten in Konfrontation gehen, wie beispielsweise beim Parteiverbot oder dem Kruzifixurteil?

Zum einen ist das Grundgesetz eine wehrhafte Verfassung. Aus den Lehren Weimars haben die Mütter und Väter des Grundgesetzes den Schluss gezogen, dass eine Gesellschaft nicht einfach alles hinnehmen kann und sehenden Auges in die Diktatur oder Menschenrechtsverletzungen schlittern darf. Ein Element dieser Wehrhaftigkeit ist das Parteiverbotsverfahren. Allerdings: ein solches Verbot ist immer ultima ratio; bevor dieses letzte Mittel benutzt werden darf, braucht es die politische Auseinandersetzung. Derzeit berät also der Zweite Senat

des Bundesverfassungsgerichts darüber, ob die NPD eine Partei ist, die in einer nicht mehr tragbaren und demokratisch wirklich nicht mehr zu verkraftenden Art und Weise die Fundamente unseres Zusammenseins bedroht und deshalb durch das Verfassungsgericht verboten werden müsste.

Zum anderen ist das Grundgesetz geprägt von einer pluralistischen Offenheit: Die Diktatur des einen Denkens, des einen Glaubens, der einen Ethnie soll für alle Zeit ausgeschlossen sein, und auch eine Staatsreligion darf nicht sein. Diese Offenheit für Pluralität, für Vielfalt verhindert, dass jemand zu dominant wird und damit andere unterdrückt. Verfassungsrecht bedeutet also, auch den letzten einzelnen Bürger und die letzte einzelne Bürgerin davor zu schützen, dass er oder sie von einer Mehrheit überrollt wird. Deswegen kommt es manchmal auch verfassungsrechtlich zum Konflikt mit Leuten, die sehr wirkmächtig meinen, sie hätten die Wahrheit gepachtet, sie folgten dem richtigen Glauben, sie wüssten, wo es langgehen soll. Das hat in Deutschland Grenzen.

Mit seinem Urteil zur Akkreditierung hat das Verfassungsgericht im März 2016 Grenzen gesetzt bzw. verlangt. Konkret wurden die Regelungen über die Akkreditierung von Studiengängen in NRW als mit dem Grundgesetz (Artikel 5 Absatz 3 Satz 1 GG in Verbindung mit Artikel 20 Absatz 3 GG, Wissenschaftsfreiheit) unvereinbar bewertet, da der Gesetzgeber wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen anderen Akteuren, den privaten Agenturen, überlässt. Können Sie uns die Problematik und das Urteil näher erläutern?

Die Akkreditierungsentscheidung reagiert auf die Sorgen eines Verwaltungsgerichts, dass die Wissenschaftsfreiheit gefährdet ist. Dieses Gericht ist von einer privaten Hochschule angerufen worden, die sich gegen die Entscheidung eines Bildungsministeriums wehrte, ihren Studiengang nicht mehr zu genehmigen. Und diese Entscheidung des Bildungsministeriums beruhte zwar auf einem Gesetz, aber auch auf der Entscheidung von Agenturen, die wiederum nach eigenen Maßstäben Akkreditierungen aussprachen.

Das war der konkrete Fall in Nordrhein-Westfalen.

Das ist tatsächlich ein Fall aus einem Bundesland. Aber in der Sache betrifft das alle. Die Akkreditierung wie das Wissenschaftsmanagement überhaupt sind kompliziert geworden und werden bundesweit organisiert. Es gibt private und staatliche Hochschulen, die dann staatlich anerkannt werden, und es gibt den Staat mit den Bildungs- und Wissenschaftsministerien, und es gibt die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst, die wiederum



auch lehren, also Ausbildung ermöglichen für Studierende. Im ganzen System muss die Freiheit der Wissenschaft geschützt werden, aber es gibt auch Rechte auf Chancengleichheit in der Bildung. Der Gesetzgeber regelt dafür die Rahmenbedingungen. Er gibt den Hochschulen nicht nur sehr viel Geld und fördert damit die Wissenschaft, er regelt sie eben auch. Und er kann sich entscheiden, private Akteure wie die Akkreditierungsagenturen zu nutzen, aber auch für die muss er dann die wesentlichen Vorgaben machen. Das Verwaltungsgericht hatte den Eindruck: das reicht so nicht. Und es hat dann dem Bundesverfassungsgericht die Frage vorgelegt: Ist das mit dem Grundgesetz vereinbar?

Was sind dann Ihre Maßstäbe?

Unser erster Maßstab ist: Hat der Gesetzgeber alles getan, um die Wissenschaftsfreiheit zu schützen? Daneben ist die Berufsfreiheit ein Maßstab, nämlich die chancengleiche Möglichkeit, eine Berufsausbildung zu erlangen. Das haben wir schon in einer Entscheidung zu Studiengebühren in Bremen betont: Die dürfen sein, aber nur, wenn sie gerecht ausgestaltet werden. Denn die Hochschulen sind zwar Forschungsinstitutionen, müssen aber auch den Berufszugang verwirklichen, in einem sehr anspruchsvollen, Humboldt'schen Sinne von forschendem Lernen. Insofern sind die freien, autonomen Hochschulen verquickt mit dem Staat, der sie finanziert, und dem Gesetzgeber, der die Rahmenbedingungen regelt, aber auch Grenzen setzen kann.

Das Grundgesetz sagt dazu wieder nur: berücksichtigt alle! und es sagt: entscheidet das demokratisch, also die wesentlichen Fragen im Parlament, durch Gesetze. Darum geht es bei der Akkreditierung für ein Verfassungsgericht.

Die Entscheidung zur Akkreditierung stellt dann klar, dass Wissenschaftsfreiheit in so einem Fall bedeutet, die Kriterien der Qualitätsentscheidung über das, was an den Hochschulen passiert, wesentlich von der Wissenschaft selbst festlegen zu lassen. Was an den Hochschulen passiert, darf also nicht nur dem Geld oder politischen Stimmungslagen folgen. Es darf natürlich auch eine Rolle spielen, welche Berufe wir in Zukunft brauchen. Aber was Qualität ist, muss und kann doch im Wesentlichen nur die Wissenschaft selbst definieren.

Wie ist das konkret zu verstehen?

Wenn Qualitätssicherung in der Wissenschaft organisiert wird – wie bei der Akkreditierung für Studiengänge – dann muss darüber ein Gremium entscheiden, und da darf auch die Berufspraxis und auch die Gleichstellung und vieles mehr eine Rolle spielen. Aber die Mehrheit muss wissenschaftlicher Herkunft sein. Das ist entscheidend. Und der Gesetzgeber muss die Rahmenbedingungen regeln, und dabei auch auf die Grundrechte der Betroffenen achten, in dem Fall der Lehrenden und der Studierenden.

Hier kommt die Gewaltenteilung ins Spiel: Wir als Verfassungsgericht definieren nur die äußeren Rahmenbedingungen für die gesetzliche Regelung;

wir stellen klar, was das Grundgesetz mit auf den Weg gibt. Der Rest ist politischer Spielraum. Denn sonst gäbe es keine Bildungs- und Wissenschaftspolitik mehr, sonst würde alles hier in Karlsruhe entschieden werden. Und das ist nicht im Sinne der Erfinder! Wir setzen lediglich die Leitplanken, und innerhalb dieser Leitplanken werden wissenschaftspolitische und bildungspolitische Vorstellungen verhandelt. Eine Entscheidung des Verfassungsgerichts spielt also – bildhaft gesprochen – den Ball zurück ins Feld der Gesetzgebung.

Nun gibt es aber eine Frist, innerhalb derer das geregelt werden muss.

Hochschulrecht ist Länderrecht, und die Länderparlamente brauchen Zeit für ihre Arbeit. Die Bundesländer müssen auch beraten, wie sie die Akkreditierung bundesweit ausgestalten wollen, wie beispielsweise ein Staatsvertrag aussehen könnte. Es muss also ausgehandelt werden, was ein sinnvolles System ist, und dabei müssen die Verantwortlichen auf die Grundrechte achten: Das System muss die Wissenschaftsfreiheit wahren, die Studiergerechtigkeit und die Studienqualität sichern sowie die Aufsichtsrechte des Staates gewährleisten – also



eine Mischung aus Vorgaben einerseits, aber nicht zu viel Einmischung in die Hochschulangelegenheiten andererseits.

Es ist also so, dass das Bundesverfassungsgericht im Rahmen einer Grundsatzentscheidung etwas klar stellt und die Umsetzung des Ganzen den anderen Akteuren oder Institutionen überlässt?

Ja, das ist das Konzept der Gewaltenteilung und tatsächlich sogar vielfach verteilte Gewalt. Die Medien stellen zwar vieles, was wir tun, als „Klatsche für den Gesetzgeber“ dar. Was wir aber tun, ist in *dubio* Zurückhaltung, weil in einer Demokratie der parlamentarische Gesetzgeber immer das prae hat. Er trägt die Verantwortung für die wichtigen Entscheidungen – und unsere Aufgabe ist nicht, ein Problem zu lösen, sondern die Leitplanken zu bauen, das Spielfeld zu errichten. Und auf dem Spielfeld soll dann auch gern kontrovers, aber friedlich miteinander gerungen werden. Der Spielverlauf ist nicht Sache des Gerichts, solange die Regeln eingehalten werden.

Fehlten – um im Bild zu bleiben – bisher der Rahmen oder die Leitplanken für die Agenturen?

Die Entscheidung hat nicht das System an sich in Frage gestellt. Qualitätssicherung – und auch pluralistische Qualitätssicherung über Gremien – ist gut und wichtig. Ob die Akkreditierung einzelner Studiengänge sinnvoll ist oder besser eine Systemakkreditierung organisiert werden sollte, weil die Kosten sonst zu hoch sind, oder ob in den Gremien die richtigen Leute sitzen – das sind Entscheidungen, die der Gesetzgeber jetzt treffen muss. Dafür gibt es die Übergangsfrist. Sie war aber auch zwingend, weil hier viele Interessen betroffen sind. Vor allem dürfen die Studierenden nicht die Leidtragenden sein; sie gehen sonst mit nicht akkreditierten Studienabschlüssen in die Welt, was unzumutbar ist und niemand möchte. Deswegen gelten die Regelungen bis zu einer Neuregelung und längstens bis zum 31.12.2017 fort. Wenn bis dahin nichts passiert ist, wird es allerdings schwierig.

Nach Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts wird in den Medien oft von Gewinnern und Verlierern gesprochen. Aber das ist eigentlich eine falsche Sichtweise, weil es im Grunde genommen, sagen Sie, nur einen Gewinner geben kann, und dieser ist das Grundgesetz.

Dem würde ich sofort folgen. Am Ende gewinnt die Verfassung. Aber dass die Verfassung gewinnt, ist im Einzelnen natürlich für die, die im Verfahren verlieren, hart. Das Bild finde ich schön, das nehme ich mit: Die ein oder andere Auffassung verliert manchmal, aber insgesamt gewinnt eine Gesellschaft, wenn sie sich an diese Spielregeln hält. Bei



der Akkreditierung von Studiengängen wird ja auch deutlich, dass es immer sehr viele Interessen zu berücksichtigen gibt.

Diese Zusammenhänge versuchen wir über die Gerichtsentscheidungen hinaus klarzumachen, also auch in Interviews wie mit Ihnen. Wir bieten auch Führungen im Gericht für Schülerinnen und Schüler und andere Besuchergruppen aus der allgemeinen Öffentlichkeit an, weil wir den Eindruck haben, dass hier Aufklärung gefragt ist. Aber wir sollten dabei nicht vergessen: In unserem demokratischen Verfassungsstaat gibt es neben dem Verfassungsgericht noch weitere wichtige Akteure, die das Grundgesetz in die Tat umsetzen. Dazu gehören das Parlament, die Regierung, die Zivilgesellschaft. Wir sind ja nicht die einzigen „Hüter des Grundgesetzes“; auch dem Bundespräsidenten, dem Bundestag, dem Bundesrat und der Bundesregierung fällt diese Aufgabe zu.

Es gehört aber zu den Aufgaben des Verfassungsgerichts – und das ist der eigentliche Clou von Verfassungsgerichtsbarkeit –, dass wir von der Regierung und einer parlamentarischen Mehrheit getragene Gesetze überprüfen, sofern wir von einer antragsbefugten Stelle oder den Bürgerinnen und Bürgern damit befasst werden. Dabei kann es eben manchmal vorkommen, dass wir gegen demokratisch gewählte, unter Umständen sehr große Mehrheiten, entscheiden. Das ist die von Ihnen schon erwähnte „Zumutung“. Man muss ertragen, dass hier pro Senat acht, also 16 Leute sitzen, die am Ende sagen: „So geht das nicht!“ Aber dieses Nein beruht nicht auf einer politischen Agenda, sondern auf den vom Grundgesetz vorgegebenen Maßstäben.

Und diese 16 Menschen sind nicht gewählt, sondern ernannt.

Die eine Hälfte der Mitglieder des Gerichts wird vom Bundestag gewählt, die andere Hälfte vom

Bundesrat. Anschließend werden wir vom Bundespräsidenten ernannt und schwören einen Amtseid. Zwar werden die Richterinnen und Richter von unterschiedlichen Parteien vorgeschlagen, aufgrund der erforderlichen Zwei-Drittel-Mehrheit kann ein Kandidat allerdings nie gegen die Opposition durchgesetzt werden. Infolgedessen will jede Partei die eigene Position repräsentiert wissen, aber nie das Extrem. Außerdem ist die Amtszeit auf 12 Jahre begrenzt, also gibt es regelmäßig frischen Wind. Das ist ein sehr wichtiger Modus.

Die letzte Frage hat unsere Wissenslücken über das Verfassungsgericht offenbart. Wie steht es ihrem Eindruck nach um das Wissen über das Grundgesetz und das Bundesverfassungsgericht, über seine Rolle und seine Geschichte in der Bevölkerung, speziell bei der jüngeren Generation?

Wir haben das ja zu Anfang schon kurz angesprochen: Verfassungsstaatlichkeit, Verfassungsgerichte und Verfassungskultur sind eine gefährdete Spezies. Sie braucht Aufmerksamkeit und muss ständig verteidigt werden. Wir sehen in der Türkei, in Polen oder Ungarn, wie wichtig das ist. Und man sollte sich auch hierzulande nicht in Sicherheit wiegen. Es braucht die aufmerksame Bürgerin und den aufmerksamen Bürger. Und Aufmerksamkeit setzt Wissen und auch Verständnis für die Institution und ihre Arbeit voraus, denn sonst sind die Leute entweder zu enttäuscht oder zu erfreut über das, was wir tun, aber verstehen nicht wirklich die Grenzen, in denen wir handeln, und die Möglichkeiten. In aller Befangenheit als Verfassungsrichterin würde ich also sagen: Etwas mehr Wissen ist dringend nötig. Leider spielt das in der Geschichtswissenschaft, also der bundesrepublikanischen Zeitgeschichte, bisher eine zu kleine Rolle. Da ist ein blinder Fleck und künftig mehr zu tun.

Aufklären können viele. Das beginnt bei uns im Gericht, wenn wir Besuchergruppen empfangen und Fragen beantworten: „Worum geht’s denn hier? Wie läuft das hier? Wie machen die das?“ Die Besucherinnen und Besucher verlassen uns nach der Führung oft eher beeindruckt. Wenn ein Schüler am Anfang zwar sagt: „Ich bin 15 und muss ins Verfassungsgericht, was soll das?“ – nach zwei Stunden ist das Bewusstsein für den Wert des Verfassungsgerichts oft geschärft und auch klar, wie spannend diese Fälle häufig sind. Auch der Ort hat ja eine gewisse Ausstrahlung ... Wir bemühen uns hier in der Tradition als „Bürgergericht“, offen zu sein, und das nicht nur für Bürger über 18. Dazu kann es auch gehören, vor Ort aufzuklären, also in eine Schule, Volkshochschule oder Hochschule zu gehen, die beispielsweise einen „Tag der Demokratie“ organisiert.

Da werden Sie bei den Leserinnen und Lesern von DIALOG auf offene Ohren stoßen.

Ich meine das durchaus ernst. Das hat auch damit zu tun, dass ich mir wie so viele in der Bundesrepublik tatsächlich Sorgen mache. Es gibt Äußerungen, Tendenzen und Stimmungen, die nicht das sind, was ich mit unserem Grundgesetz verbinde. Und das Grundgesetz will ich gern verteidigen. Als Verfassungsrichterinnen und Verfassungsrichter müssen wir bereit sein, uns zu erklären. Gerade junge Menschen haben da oft ziemlich clevere Fragen.

Unsere Studierenden, also die zukünftigen Lehrkräfte, fragen bei Exkursionen in andere kulturelle Institutionen häufig: Wie wird das für unsere Klientel, die Schüler und Schülerinnen der Werkreal- oder Realschule interessant? Wie nehmen wir ihnen die Hemmschwelle?

Unsere Erfahrung ist: Verfassungsrecht kann durchaus spannend sein.

Nun kann aber leider nicht die ganze Republik nach Karlsruhe reisen. Was ist mit der Vermittlung der Inhalte in den Schulen?

Aus Kapazitätsgründen kann tatsächlich auch nicht jeder anfragenden Klasse angeboten werden, persönlich mit Richterinnen und Richtern zu diskutieren. Aber da wäre doch Vieles denkbar. Stellen wir uns vor, die Schülerinnen und Schüler bereiten Fragen vor, die sie dann in der „Townhall“ stellen dürfen – wie im US-Wahlkampf in den Fernsehdebatten. Das würde ich sofort machen, wenn es irgend möglich ist! Das finde ich wirklich wichtig. Wie wäre es auch mit einem Bildungsbaustein „Was ist Demokratie in Deutschland? Wieso lebt die Demokratie auch vom Schutz der Grund- und Menschenrechte und wer sorgt eigentlich dafür?“. Jedenfalls muss deutlich werden: Demokratie und der Schutz der Grund- und Menschenrechte ist keine Selbstverständlichkeit und fällt nicht vom Himmel. Und da sollten sich alle auskennen.

Frau Baer, Sie waren Mitglied im Hochschulrat der Universität Bielefeld, kennen die Hochschullandschaft also nicht nur als Professorin, sondern auch als Mitglied in einem Aufsichtsgremium. Wie beurteilen Sie die Karlsruher Hochschullandschaft? Welche Rolle könnte sie in einer Wertediskussion spielen?

Zum einen bin ich seit meinem Amtsantritt hier begeisterte Karlsruherin geworden. Karlsruhe ist kulturell und intellektuell vielfältiger, als es so gemeinhin aus der entfernten Berliner Perspektive angenommen wird. Dazu gehört die hohe Präsenz der Kunst- und Kultureinrichtungen, aber eben auch der Wissenschaft mit ungewöhnlich vielen Hochschulen. Es gibt nicht zufällig eine Initiative, Karlsruhe zu einem Forum der zeitgenössischen

Auseinandersetzung mit Recht und Rechtsfragen zu machen. Auch da könnten die Hochschulen sehr präsent sein und ihren Standortvorteil überhaupt stärker nutzen. Denn es gibt keinen Ort in der Bundesrepublik, in dem der Rechtsstaat so fühlbar ist wie hier. Hier haben die Generalbundesanwaltschaft, der Bundesgerichtshof und das Bundesverfassungsgericht sowie mehrere Gerichte der Landesjustiz Baden-Württemberg ihren Sitz, wir haben hier also wirklich Rechtsstaat live.

Nehmen Sie etwa unsere Entscheidung zum „Sampling“ aus dem letzten Jahr. Es ging in diesem Fall darum, dass der Mannheimer Rapper und Produzent Pelham in einen Popsong von Sabrina Setlur eine kleine Tonsequenz aus einem Stück der Band Kraftwerk einfügte. Die Band Kraftwerk klagte durch alle Instanzen gegen die (ungefragte) Verwendung der Tonsequenz und hatte zuletzt vor dem Bundesgerichtshof Erfolg. Hiergegen erhoben Moses Pelham und andere Verfassungsbeschwerde und rügten die Verletzung der Kunstfreiheit. Das Grundgesetz auch in der Popmusik. Mehr Anschaulichkeit geht kaum, auch für junge Menschen!

Oder nehmen Sie die „Kopftuch“-Entscheidungen und die Entscheidungen im Zusammenhang mit der Euro-Krise. Es gibt viel Material, das – glaube ich – für Bildungszwecke sehr gut verwendbar ist. Nicht nur um Werte zu diskutieren, sondern auch um das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass die Bundesrepublik Deutschland ein freiheitlicher, sehr weltoffener europäischer Staat ist. Dadurch lässt sich – das ist ja Ihr Thema: Werte – eine Wertschätzung dieses Gemeinwesens und seiner Verfassung generieren. Die Menschen müssen wissen, dass es ein Verfassungsgericht gibt und verstehen, warum es uns gibt, und warum ein Verfassungsgericht am Ende eine ganz gute Idee ist.

Frau Baer, wir danken für das Gespräch.

Die Fragen stellten Kirsten Buttgereit und Dr. Wolfgang Menzel

Impressum

Herausgeber Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe **Redaktionsteam** Prof. Dr. Rainer Bolle, Kirsten Buttgereit, Ralph Hansmann, Dr. Wolfgang Menzel und Prof. Dr. Klaus Peter Rippe **Redaktion und Koordination:** Kirsten Buttgereit **Lektorat:** gruner-korrekt **Anschrift der Redaktion** Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Tel.: +49 721 925 4014, Fax: -4010, E-Mail: kommunikation@ph-karlsruhe.de **Bildnachweise** Die Rechte der Bilder liegen, wenn nicht anders angegeben, bei den Autorinnen und Autoren. S. 4/5; S. 58 - 63: © Bundesverfassungsgericht | bild_raum, Stephan Baumann, Karlsruhe; S. 6-13: Klaus Peter Rippe; S. 14; 23; 28; 29; 48/49; 53: Tilmann Binz; S. 17: Peter Müller; S. 18; 32-37: Regina Speck; S. 20; 30; 54; 55: fotolia; S. 24: Alexander Weihs; S. 26; 31; 41: Kirsten Buttgereit; S. 38/39; S. 46 unten: Michael Mienert; S. 40: Ulrich Wehner; S. 42: Götz Schwab; S. 43: Timo Hoyer; S. 44: Projekt MoMo; S. 45; S. 46 oben: Johannes Voit; S. 50-52: Die Rechte der Bilder liegen bei den Verlagen; S. 56: © Bundesverfassungsgericht | lorenz.fotodesign, Karlsruhe; Umschlag innen: Tilmann Binz **Gestaltungskonzept** Wagner Rexin **Druck** Druckhaus Karlsruhe – Druck + Verlag Südwest **Auflage** 1600 Exemplare

ISSN 2199-5265

Dialog finden Sie online unter www.ph-karlsruhe.de/dialog

Aus dem Inhalt: **Seite 6** | Werte verstehen – vom Wert des Verstehens | **Seite 14** | Werte – quergedacht | **Seite 18** | Lernen an Biografien anderer – Erwägungen aus dem (religions)pädagogischen Labor | **Seite 24** | Bildung und Werte | **Seite 32** | „Religion im Alltag“ – von der Heterogenität eines Phänomens | **Seite 38** | IM FOKUS | **Seite 48** | PERSPEKTIVEN | **Seite 56** | Nachgefragt bei Prof. Dr. Susanne Baer, Bundesverfassungsgericht