

Eva Matthes

Werteerziehung in der (öffentlichen) Schule. Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen

Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Albert Schweitzers Ethik. Impulse und Herausforderungen für die pädagogische Praxis“ am 28. November 2008, Haus der Kirche, Dresden

Vorbemerkung:

Angesichts der Werteheterogenität und teilweisen Werteindifferenz in unserer Gesellschaft könnten Lehrkräfte das Bedürfnis verspüren, abzuwinken und argumentieren, dass mit der Werteerziehung nicht wieder einmal mehr ihnen eine Aufgabe aufgeladen werden solle, die die Gesellschaft nicht zu erfüllen vermag. Es findet sich die Argumentation, dass der Respekt vor dem Individuum den Lehrer zu einer wertneutralen Haltung verpflichte, die Inhalte im Unterricht per se wertfrei und Werte darüber hinaus generell Privatsache des Einzelnen seien. Hiergegen ist allerdings zum einen auf den schulischen Erziehungsauftrag zu verweisen, der im Sächsischen Schulgesetz unter Bezug auf Art. 7 GG und Art. 101 der Verfassung des Freistaates Sachsen im § 4 wie folgt bestimmt wird: „Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zu einer eigenständigen, vielseitig gebildeten Persönlichkeit mit interkulturellen und sozialen Kompetenzen, die im Geist der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen.“ Neben der Vermittlung von „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ werden eine Vielzahl von Werten als Ziel schulischer Erziehung angegeben: „Freiheit und Demokratie“, „Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen“, „friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung“. Außerdem wird noch explizit darauf hingewiesen, dass die Schule „ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen“ solle. Wertneutralität hat somit von Verfassungswegen in der Schule keinen Ort; sie würde gegen geltendes Recht verstoßen. Zum zweiten ist sie auch schlicht nicht realisierbar. Jede Lehrkraft unterrichtet auf der Basis ihrer eigenen Wertvorstellungen, die dargebotenen Inhalte sind nicht wertneutral, und Bewertungen bestimmen den Unterrichtsalltag. Die Schule ist eine normative Institution. Normativität begegnet dadurch am besten der Gefahr, in Indoktrination und Überrumpelung umzuschlagen, dass sie zum Thema gemacht und in den Diskurs gestellt wird. Werteorientierung sollte somit

als eine bewusst anzugehende Aufgabe im Unterricht betrachtet werden – allerdings nicht nur als eine Aufgabe im Unterricht, sondern in der Schule generell, in den Familien und in der Gesellschaft als Ganzer. Lehrerinnen und Lehrer dürfen mit dieser Aufgabe nicht alleine gelassen werden – sie wehren sich zu Recht dagegen, die – häufig auch noch öffentlich beschimpften – Ausputzer bzw. die Feuerwehr der Nation zu sein.

Wenn man sich die im Sächsischen Schulgesetz genannten Formulierungen näher ansieht – etwa die Aussage „ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich (zu) machen“, leuchtet unmittelbar ein, dass zunächst einige Begriffsklärungen nötig sind.

1. Begriffsklärungen

Was ist mit einem „Wert“ überhaupt gemeint? Das Wort „Wert“ ist mehrdeutig. In der abendländischen Tradition war an Stelle von „Werten“ lange von „Gütern“ die Rede. Erst durch die im 19. Jahrhundert entstandene Wertphilosophie wurde der „Wert“ von der Seinsebene abgelöst. Werte werden nun nicht mehr als ein Seiendes im Sinne von Gütern verstanden, sondern als Wertschätzungen des Subjekts, durch die den Phänomenen eine Geltung zugeschrieben wird. Werte werden verstanden als Maßstäbe und Standards, die für Einschätzungen (im Sinne des Wertschätzens) erforderlich sind. Werte sind also „Konzepte des Vorziehenswürdigen“, „Kriterien für Wahlentscheidungen“, „innere Führungsgrößen für menschliches Handeln“.

Werte werden durch Lebens- und Sozialisationserfahrungen erlernt und sind durch Erziehungs- und Bildungshilfen beeinflussbar. Erich Weber weist darauf hin, dass Werte bzw. Wertungen als historische Phänomene epochal- und lebensgeschichtlichen Wandlungen unterliegen. Dies entbindet m. E. allerdings nicht davon – ich denke hierbei etwa an das Projekt „Weltethos“ von Hans Küng – den Konsens über überlebensnotwendige Werte zu suchen.

„Wissenschaftstheoretisch betrachtet haben wir es beim [...] Wertbegriff mit einem hypothetischen Konstrukt zu tun, das nicht völlig auf Operationalisierbares reduziert werden kann, sich jedoch aus beobachtbarem Verhalten und Erleben erschließen läßt“ (Weber 1981, S. 39). Das beobachtbare Verhalten, aus dem sich beim Individuum auf das Vorhandensein bestimmter moralischer Werte schließen lässt, bezeichnet man als Tugenden. Diese sind „die Eigenschaften und Verhaltensweisen der Menschen, mit deren Hilfe sie ihr Verhalten so einrichten, dass sie den Werten,

die ihnen wichtig sind, entsprechen oder Genüge tun. Aber sie sind eben nicht selbst die ‚Werte‘, sondern Mittel zur Verwirklichung der Werte“ (Becker 2002, S. 8). Tugenden sind also Verhaltensweisen, mit denen ein Individuum versucht, bestimmte moralische Werte zu leben. Zum Beispiel: Um den moralischen Wert „Achtung der Menschen“ zu verwirklichen, stehen dem Individuum verschiedene Tugenden, also Verhaltensweisen, zur Verfügung, etwa ein zuvorkommendes Wesen oder eine höflich-freundliche Zugewandtheit zum Mitmenschen. Oder: Um den moralischen Wert Frieden mit Leben zu füllen, ist es hilfreich, konstruktiv streiten zu können.

Normen stellen Sollensforderungen dar im Sinne von Geboten und Verboten, die vorschreiben, wie sich Menschen auf Grund von Wertungen in bestimmten Situationen verhalten sollen. Normen sind verbindliche Verhaltensregeln und als solche essentiell notwendig für ein geregelter Zusammenleben. Unter den Begriff fallen Gesetze, informelle Regeln im sozialen Umgang sowie moralische Vorschriften. Diese implizieren: Du sollst, oder: Du darfst nicht!

Vorhin ist der Begriff der *moralischen Werte* gefallen. Dieser ist noch etwas genauer zu bestimmen: Moralische Werte sind Werte, die sich auf die menschliche Lebensführung unter dem Anspruch des „guten Lebens“ beziehen. Diese Werte dürfen nicht der völligen Beliebigkeit ausgesetzt werden; ein Minimalkonsens *die Formen des menschlich-gesellschaftlichen Miteinanders betreffend* ist unverzichtbar. Dieser Minimalkonsens ist in unserem Land mit den Grundwerten unseres Grundgesetzes ausgedrückt. Trotz aller pluralen Heterogenität in unserer Gesellschaft gibt es einen verfassungsmäßig verbürgten Grundkonsens. Unser Grundgesetz und unsere Länderverfassungen sind Ausdruck des kulturellen Entwicklungs- und Bewusstseinsstandes unserer Nation und spiegeln das tradierte Rechtsethos sowie den gemeinsam entwickelten sozialen und moralischen Grundkonsens der Zivilgesellschaft wider. Die in den Verfassungen genannten Bildungsziele stellen die Leitlinie für die Wertevermittlung in den gesellschaftlichen pädagogischen Institutionen dar. Die Menschenwürde als die kulturanthropologische Wertprämisse und Werte wie Lebensschutz, Freiheit, Gleichheit, Toleranz, Gemeinsinn, Selbst- und Mitverantwortung bilden dann das ideale Orientierungsmuster, als „innerer Kompass“ unseres Gemeinwesens gleichzeitig die ranghöchsten Richtwerte für das pädagogische Handeln. Besonders ist darauf hinzuweisen, dass wir uns in Deutschland mit unserem Grundgesetz für eine wertebewusste Demokratie entschieden haben; zu verweisen ist in diesem Kontext auf die Wesensgehaltsklausel, die Artikel 1 und 20 für in ihrem

Wesensgehalt unantastbar erklärt und damit die Menschenwürde als höchsten Wert setzt. Unsere Verfassungsväter und -mütter gingen von einer naturrechtlichen Begründung der den Grundrechten zugrunde liegenden Wertvorstellungen aus, sie gingen also vor dem Hintergrund europäischer Ideengeschichte davon aus, dass es Rechte gibt, die dem Menschen angeboren sind und ihm von Natur aus zugehören. Der Philosoph Walther Zimmerli begründet in der Tradition der Aufklärung die Allgemeinverbindlichkeit ethischer Aussagen auf folgende Weise: Die Allgemeinverbindlichkeit sei durch formale Prinzipien absicherbar, die den Menschen als individuelles und zugleich soziales Vernunftwesen ernst nehmen. Folgende beiden Prinzipien könnten diese Geltung beanspruchen: 1.) das Prinzip der Verallgemeinerbarkeit; 2.) das Prinzip der Gleichbehandlung und Fairness. Denn nur das, was nicht ausschließlich für den Einzelnen, sondern für alle anderen Menschen gleichermaßen zutreffen solle bzw. dürfe, was von allen in vergleichbaren Situationen getan oder in Anspruch genommen werden könne, habe uneingeschränkte Geltung und Überzeugungskraft. In inhaltlicher Hinsicht lasse sich noch ein weiteres ethisches Prinzip angeben, nämlich 3. das Prinzip, dass alles Tun und Lassen der Humanität (der Selbst- und Höherentwicklung des Menschen, dem Schutz und der Würde des Einzelnen und der Menschheit insgesamt) dienen müsse, um legitimierbar zu sein. „Damit hätten wir also zwei formale und eine [...] formal-inhaltliche Größe, die – weil transzendental fungierend – in der ethischen Diskussion nicht widerspruchsfrei negiert werden können – ganz gleichgültig, welcher Weltanschauung, welcher Religion oder welcher Partei wir angehören mögen“ (Zimmerli 1985, S. 53). Mit letztgenanntem Prinzip sind wir nun auch wieder bei den Grundwerten angelangt. Diese müssen in unserer Gesellschaft von allen akzeptiert werden, sie stellen einen verbindlichen Bezugsrahmen für soziale Interaktionen dar. Die individuellen Lebensgestaltungswerte (zum Beispiel religiöse und sexuelle Orientierung) hingegen dürfen durchaus in Widerspruch stehen zu denen anderer Personen.

Wie ist nun Werteerziehung zu definieren? Diese meint die Summe aller absichtlichen Lernhilfen, aller geplanten Anregungen und Anstöße im Bereich des Erwerbs von Werten. Eine zeitgemäße Werteerziehung hat die Aufgabe, dem Individuum dabei zu helfen, sich in der aktuellen Wertelandschaft zurechtzufinden. Sie muss Orientierung ermöglichen. Die Pluralitätsbedingungen erfordern, dass Moralpädagogik dem Menschen die Grundwerte vermittelt, ihm dabei hilft, danach zu leben und gleichzeitig die individuelle Freiheit in Fragen der Lebensgestaltungswerte zu nutzen

und beides in Einklang miteinander bringen zu können. Orientierung, Freiheit, Pflichten und Verantwortung, dies sind die Schlüsselbegriffe, an denen sich eine zeitgemäße moralische Werteerziehung auszurichten hat. Als ganz entscheidender Begriff kommt noch der der moralischen Mündigkeit hinzu. Diese ist zur Orientierung in der Wertelandschaft, auch zur Abwägung von Freiheiten und Verpflichtungen, unerlässlich und muss durch die Pädagogik gefördert werden. Moralische Mündigkeit ist sowohl in Bezug auf die individuellen Selbstentfaltungswerte als auch im Bezug auf die Grundwerte unerlässlich. Sie ist zum einen nötig, um mit der Freiheit bei der Gestaltung des eigenen Lebens souverän umgehen zu können. Sie ist zum zweiten unverzichtbar, da Grundwerte auch untereinander in Konflikt geraten können. Dann muss der mündige Mensch entscheiden, welchen Wert er Vorrang vor einem anderen gewährt. Schließlich ist moralische Mündigkeit für das Individuum ein unerlässliches Instrument, um abzuwägen, wie in konkreten Fällen eigene Lebensgestaltungswerte in Einklang gebracht werden können mit den Forderungen des verbindlichen Grundwertekonsenses. Individuelle Rechte und Pflichten müssen austariert werden. Das erfordert mündigen Umgang mit Situationen, in denen Werte in Konflikt geraten. Das Ziel der moralischen Mündigkeit führt zu den Konzeptionen einer „formalen Bewertungs-Erziehung“. Hierbei geht es darum zu lernen, in Wertefragen Entscheidungen zu treffen, Urteile zu fällen, es geht um individualistische Wertklärungskonzepte. Korrespondierend mit dem unveräußerlichen und für alle Menschen in unserer Gesellschaft gültigen Grundwertekatalog gibt es die Konzeptionen einer „materialen Werteeinstellungs-Erziehung“, hier geht es um die Vermittlung der für alle verbindlichen Werte und die Einübung der zu diesen gehörenden Tugenden. Die nicht am Vermitteln material bestimmter Werte, sondern an der Herausforderung und Förderung formaler Wertungsprozesse interessierten Konzepte wollen gerade in einer pluralistischen und wertunsicheren Gesellschaft und angesichts des Übermaßes an persönlichen Entscheidungsmöglichkeiten das individuelle Subjekt dazu befähigen, sich selbst klar darüber zu werden, was es für wichtig hält und was es will, wofür es seine verfügbare Zeit und Ressourcen zu verwenden bereit ist. Es gibt nun Wissenschaftler, die beide Positionen für sich wechselseitig ausschließende ansehen – dem möchte ich deutlich widersprechen; m. E. müssen sich diese beiden Formen der Werteerziehung vielmehr ergänzen. Eine nur auf materiale Werteeinstellungs-Erziehung ausgerichtete Werteerziehung liefe Gefahr, zur Indoktrination zu verkommen, zumindest das Selbst-Denken und Selbst-Entscheiden nicht genügend zu för-

dern. Eine nur auf formale Bewertungs-Erziehung ausgerichtete Werteerziehung liefe Gefahr, sich im Werterelativismus zu verlieren, den Pol der Freiheit überzu- und die notwendigen Bindungen und Verbindlichkeiten für menschliches Zusammenleben unterzubewerten.

Beide Dimensionen der Werteerziehung sollten also in der Schule Berücksichtigung finden.

Wie sich Werteerziehung in Unterricht und Schule konkret umsetzen lässt, werde ich im übernächsten Kapitel an einigen Beispielen zu zeigen versuchen. Zunächst will ich mich jedoch kurz beschäftigen mit

2. Voraussetzungen/Bedingungen für Erfolg versprechende bzw. verstärkende Werteerziehung in der Schule

a) Werteerziehung setzt ein gutes Klima und die Bereitschaft zur Kooperation zwischen Eltern und Lehrern voraus. Das bedeutet, dass auf beiden Seiten Misstrauen abgebaut werden muss; es sind Formen des offenen, konstruktiven Austausches zwischen Eltern und Lehrern zu finden und zu institutionalisieren. Diese Zusammenkünfte zwischen Eltern und Lehrern sollen und müssen zunächst dazu dienen, dass über die jeweiligen Wertvorstellungen gesprochen und um einen Minimalkonsens gerungen wird. Dieser ist für gelingende Werteerziehung unverzichtbar. Dieser Austausch bedarf der Regelmäßigkeit und – zum Beispiel bei Dissens – auch einmal der Hinzuziehung von Experten.

b) Dass dieses Gespräch zwischen Eltern und Lehrern sinnvoll stattfinden kann, setzt wiederum voraus, dass sich in dem jeweiligen Lehrerkollegium selbst bereits ein Minimalkonsens in Wertfragen, also speziell in der Operationalisierung von Werten herausgebildet hat. Für diesen Prozess spielt die Schulleitung eine Schlüsselrolle. Sie muss z. B. Pädagogische Tage initiieren, an denen diese Thematik im Zentrum steht. Sie muss darüber hinaus darauf achten, dass an ihrer Schule ein Klima herrscht, das von wechselseitigem Respekt zwischen Schulleitung und Lehrern, den Lehrern untereinander, zwischen Lehrern und Schülern, aber auch – nicht zu vergessen! – sonstigem schulischen Personal getragen ist

c) Die Entwicklung von Wertorientierung, Urteilsfähigkeit und moralischer Mündigkeit muss in der Schule denselben Stellenwert haben wie die Vermittlung von Wissen.

Generell kann Wissen in der Schule nur in exemplarischer Form vermittelt werden; bei der Lehrplangestaltung wird m. E. darauf noch nicht in genügendem Maße eingegangen (vgl. das G 8 in Bayern); die Lehrplanentwicklung sollte m. E. in viel stärkerem Maße als das bisher der Fall ist unter Heranziehung von Fach- und – vor allem – Allgemeinen Didaktikern erfolgen. Nur so lassen sich Fachegoismen überwinden, die sich dann wieder in der – Werteerziehung erschwerenden – Stofffülle niederschlagen. Es kann m. E. in der Gegenwart in der Schule nur noch sehr bedingt um Detailwissen gehen; entscheidend ist vielmehr Zusammenhangs-, Orientierungs- und methodisches Wissen; dieses sollte mit Leidenschaft und Lebensbezug vermittelt werden.

d) Die Aufgabe der Werteerziehung muss in allen Phasen der Lehrerbildung einen hohen Stellenwert haben; sie muss kontinuierlicher Bestandteil der Schulentwicklung werden; Fachdidaktiken und erziehungswissenschaftliche Fächer müssen in der Lehrerbildung gestärkt werden, um die angehenden Lehrkräfte zum einen für die Wertebzüge ihrer fachlichen Inhalte und sie zum anderen entwicklungs- und kommunikationstheoretisch zu sensibilisieren. Auch philosophische und politikwissenschaftliche Lehrveranstaltungen sollten in diesem Kontext zum Kerncurriculum des Lehramtsstudiums gehören; die Ausbildung in Fachwissenschaften ist um die entsprechenden Anteile zu kürzen; dies ist dann unproblematisch möglich, wenn sich die Fachwissenschaften zu Orientierungs- und Überblicksveranstaltungen in der universitären Lehrerbildung verpflichten.

Für kooperatives Arbeiten und wechselseitige vertrauensvolle Supervisionen von Lehrkräften sollte schon in der ersten Ausbildungsphase der Grund gelegt werden (können) – was ja nicht zuletzt auch eine Frage der personellen Ausstattung der erziehungswissenschaftlichen Fächer ist!

e) In einer universitären Lehrerbildung, die sich der Aufgabe der pädagogischen Bildung verpflichtet weiß, sollten angehende Lehrkräfte auch darin bestärkt werden, dass sie den Modellcharakter, die Vorbildfunktion, die sie für Kinder und Jugendliche haben, annehmen und danach streben, diese zu verantworten. Das heißt, Lehrerinnen und Lehrer müssen die von den Schülerinnen und Schülern geforderte Werteorientierung selbst bejahen und sich auf diese selbst verpflichten. In diesem Kontext sind mindestens vier Verhaltensgrundsätze unverzichtbar: die Verbindung von Zuwendung und Empathie sowie Achtung vor den Schülern mit Festigkeit und der Bereitschaft zur Grenzziehung und zur Sanktionierung von Fehlverhalten; das Eintreten

für den Standpunkt, den man für richtig hält, ohne dabei in Dogmatismus und Starre zu verfallen; das Bemühen, ein gutes Beispiel zu geben und die Bereitschaft zum Eingeständnis auch den Schülern gegenüber, wenn das einmal nicht gelingt; sowie das sukzessive Übertragen von Verantwortung an die Schüler und die Ermunterung ihrer Selbsttätigkeit.

f) Die Lehrer dürfen allerdings nicht den Eindruck bekommen, mit der Aufgabe der Werteerziehung allein gelassen zu werden. Es ist sehr schwierig, bestimmte Werte und Tugenden als die Grundwerte und Grundtugenden unserer Gesellschaft zu vermitteln, wenn viele, häufig sich zur „Elite“ rechnende Mitglieder der Gesellschaft, deutlich gegen entsprechende Werte und Tugenden verstoßen, oder die Würde des Menschen in manchen Medien mit Füßen getreten wird. Hier kommt Werteerziehung in Elternhaus und Schule an ihre Grenzen bzw. wird es jener sehr, sehr schwer gemacht; *Werteerziehung* ist somit also durchaus auch eine *gesamtgesellschaftliche Aufgabe*. Die gesamte ältere Generation sollte sich ihres pädagogischen Auftrags und damit ihres Modellcharakters für die jüngere bewusst sein bzw. (wieder) werden.

Um nicht missverstanden zu werden: die vorangegangenen Ausführungen sind nicht als Entmutigung für Lehrkräfte, durchaus aber als Entlastung derselben von zu großen Erwartungen gemeint.

Bei allen widrigen Rahmenbedingungen gilt immer ein „Dennoch des pädagogischen Tuns“ (Erich Weniger).

3. Möglichkeiten unterrichtlicher Werteerziehung – ausgewählte Konzeptionen

a) Das Konzept von Jürgen Rekus

a) Nach Meinung des Erziehungswissenschaftlers Jürgen Rekus wird der Erziehungsauftrag der Schule – trotz aller Betonung desselben in Verfassungen und Schulgesetzen – stark vernachlässigt. Mit der Betonung des Zweckcharakters der heutigen Ausbildung werde zugleich die ethische ‚Kehrseite‘ des Unterrichts vernachlässigt. Kenntnisse für die Arbeitswelt würden gewünscht und geliefert, zweckmäßiges Wissen sei gefragt und werde vermittelt, nützliche Fertigkeiten seien gefordert und würden trainiert. Die viel entscheidendere Frage nach dem sittlich guten Handeln, nach einer selbständigen und verantwortungsvollen, moralischen Lebensführung werde im Unterricht kaum noch angesprochen. Sie gelte oft als unnötiger Bal-

last und als Zeitverschwendung. Rekus kritisiert, daß die Lehr- und Lerninhalte nur in seltenen Fällen die Bereiche des täglichen Lebens von Schülern tangierten, die Inhalte entstammten in der Regel nicht der lebensrelevanten Welt der Schüler, sondern den davon abgehobenen Systematiken der Wissenschaften. Der Bedeutungsverlust der Inhalte, ihre mangelnde Handlungsrelevanz, ihre ethische Neutralität sei eine unmittelbare Konsequenz der seit den 70er Jahren zum beherrschenden Prinzip der Schule gewordenen Wissenschaftsorientierung. Folgende sehr pointierte Formulierung von Rekus will ich Ihnen nicht vorenthalten: „Der reine Fachunterricht, der überwiegend auf die Klärung von Sachzusammenhängen aus ist, der womöglich noch die sog. Sachzwänge thematisiert, aber keine alternativen Handlungsorientierungen eröffnet, der sich in ethischer Hinsicht indifferent zeigt und nicht in die als bedrückend empfundene Wirklichkeit eingreift – dieser Unterricht erfüllt in moralischer Hinsicht den Tatbestand der unterlassenen Hilfeleistung“ (Rekus 1993, S. 191f.). In der Tat: eine sehr provokative Aussage, gegen die sich bei manchen von Ihnen vielleicht Widerstand regt. Ich habe Ihnen die Rekus'sche Position allerdings nicht nur aus dem – pragmatischen – Grund vorgestellt, weil sehr deutliche Positionen diskussionsfördernd sind, sondern auch aus dem inhaltlichen Grund, weil Rekus konkrete Kriterien benennt, wie nach seiner Einschätzung ein Unterricht aufgebaut sein müsste, der Rationalität und Moralität zusammenführt. Mit Rekus stimme ich zudem darüber überein, dass es eine Verkürzung wäre, die Möglichkeiten der Werteerziehung in der Schule auf den Unterricht zu beschränken, dass aber wiederum der Unterricht einen so wesentlichen Teil der Schule ausmacht, dass es durch nichts zu rechtfertigen wäre, dem Schulleben die erzieherischen Aufgaben zuzuschreiben – sozusagen in kompensatorischer Absicht – und dem Unterricht die bloße Aufgabe der Wissensvermittlung. Unverzichtbar erscheint mir, über die Wertimplikationen der verschiedenen (Fach-) Inhalte nachzudenken und über diese auch mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen.

Im Folgenden will ich Ihnen knapp Rekus' Vorschläge für einen Unterricht vorstellen, der sich dem Anspruch stellt, Wissens- und Wertfragen miteinander zu verbinden. Ein entsprechender Unterricht müsse sich folgenden Prinzipien verpflichtet fühlen: der Anschauung, der Selbsttätigkeit, der Konzentration und der Synthese. Unter „Anschauung“ versteht Rekus, dass der Schüler den Gegenstand mit sich selbst in Verbindung zu bringen vermag, er ihn auf sich selbst als Person bezieht. Damit dies gelingen könne, komme der Lehrkraft die Aufgabe der Veranschaulichung zu. Der Leh-

rer müsse den Bezug der unterrichtlichen Aufgaben zum Werthorizont der Schüler ermöglichen bzw. aktualisieren. Dafür müssten die Lehrer an das bereits vorhandene Erfahrungs-, Erlebnis- und Wertbewusstsein der Schüler anknüpfen. Dafür sei zu Beginn und im Verlauf des Unterrichts mit den Schülern gemeinsam die Frage zu klären, welche Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen die Schüler mit dem Gegenstand des Unterrichts bereits verbinden. Die Unterrichtsgegenstände müssten in den Kontext der lebensweltlichen Bezüge der Schüler gestellt werden.

Mit Selbsttätigkeit meint Rekus, dass die Inhalte den Schülern in solcherart aufbereiteter Weise dargeboten werden, dass sie sie sich selbständig erschließen können. In diesem Erschließungsprozess würden die Schüler nicht nur zu sachlichen Lösungen, sondern auch zu unterschiedlichen Wertzuschreibungen und -urteilen gelangen, die es in das Unterrichtsgespräch aufzunehmen gelte, „um sie behutsam in zustimmungsfähige Begründungen zu überführen“ (S. 211).

Als eine Barriere für eine Wertorientierung im Unterricht wird häufig die Zersplitterung in die verschiedenen Fächer angeführt. Rekus hält jedoch die Fächer als notwendige Ordnungs- und Systematisierungskategorien für unverzichtbar. Die Schüler müssten Hilfestellungen bekommen, „nach dem Beitrag des jeweiligen fachmethodischen Vorgehens zur Erkenntnis und Bewältigung der Welt [zu] fragen *und* sich zugleich der damit implizierten methodologischen Grenzen [zu] vergewissern“ (Rekus 1993, S. 216). Die Bedeutung eines Sachverhalts für die eigene Lebensführung lasse sich erst dann begründet einschätzen, wenn die Sache selbst aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werde. Konzentration meine, „von der im jeweiligen Fach vorherrschenden fachwissenschaftlichen Fragestellung aus[zu]gehen, andersgeartete Fragestellungen ein[zu]beziehen und damit den Blick für einen Bedeutungszusammenhang [zu] öffnen, der für das Leben und Handeln der Schüler ausschlaggebend“ sei (S. 216f.). Von den Lehrkräften sei daher ein Bewusstsein für fachübergreifende Zusammenhänge, ein Wissen um die Vielzahl möglicher Perspektiven zu erwarten.

In der Synthese soll der Schüler zur Beurteilung seines vorangegangenen Lernprozesses ermuntert und die Wertrelevanz des Gelernten soll explizit thematisiert werden. Die Schüler sollen zu Beurteilungen aufgefordert werden. Bei älteren Schülern könne dies „durch ausdrückliches Aufwerfen der Wertfrage“, bei jüngeren Schülern „aber auch durch Aufforderung zu wertenden Gestaltungsformen geschehen. Die Synthese wird deshalb sowohl in abschließenden Unterrichtsgesprächen, aber auch durch literarische, szenische oder bildnerische Gestaltungsformen erfolgen können,

also etwa durch Gedichte, Rollenspiele, Thesen, Schülervorträge, Interviews, Ausstellungen und Collagen“ (S. 218). – Soweit zu Rekus' Vorschlägen, die nicht zuletzt für Praktiker sicher vielerlei Stoff für Diskussionen und kritische Rückfragen bieten.

b) Das Konzept Peter Mc Phail's

Ausgehend von einer Repräsentativumfrage bei englischen Schulkindern der Sekundarstufe I und II, in der moralische Defizite bei der Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen festgestellt wurden, entwickelten Peter Mc Phail und seine Mitarbeiter in England zwei Programme zur Werteerziehung in der Schule: Lifeline (1972) und Startline (1978). Theoretisches Kernstück dieses Ansatzes ist eine Idealvorstellung menschlichen Miteinanders, die mit „Kommunikationsmoral“ („morality of communication“) bezeichnet wird. Situationen des Zusammenlebens werden als wertvoll, als moralisch angemessen angesehen, wenn beim Handeln die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer genauso berücksichtigt werden wie die eigenen, d. h., wenn die Handelnden einen rücksichtsvollen Lebensstil („considerate style of life“) praktizieren. Kommunikationsmoral erfordert:

- a) Aufnahmefähigkeit, d. i. die Fähigkeit, offene Augen und Ohren für die Botschaften anderer zu haben;
- b) Interpretationsfähigkeit, d. i. die Fähigkeit, die von einer anderen Person gesandte Botschaft korrekt zu interpretieren nach ihren wirklichen Bedeutungen und Intentionen;
- c) Reaktionsfähigkeit, d. i. die Verfügbarkeit über angemessene Reaktionen, die auf die Bedürfnisse eines anderen eingehen, was Entscheidung, Bewertung, Begründung und psychologisches Wissen impliziert;
- d) Mitteilungsfähigkeit, d. i. die Fähigkeit, angemessene Reaktionsweisen in klar übermittelte, nicht-ambivalente Botschaften umzusetzen.

Die Materialien der beiden Curriculumpakete bestehen überwiegend aus Situationsbeschreibungen, die zu einer angemessenen Handlung aufrufen. Die Lehrerinnen und Lehrer, die mit diesen Materialien arbeiten wollen, können diese entweder als Bausteine in ihren herkömmlichen Fachunterricht integrieren oder aber einen eigenen Lehrgang daraus konzipieren. Von den beiden Paketen gibt es auch eine amerikanische Version. Eine deutsche Adaption liegt bis heute noch nicht vor.

Die Materialien von Lifeline möchte ich noch ganz kurz vorstellen: Der erste Materialsatz ist überschrieben mit „In other people’s shoes“ und thematisiert Situationen aus der alltäglichen Erfahrungswelt Jugendlicher. Er besteht aus Materialien zu „Sensibilität“ („Sensitivity“), „Konsequenzen“ („Consequences“), „Standpunkte“ („Points of view“).

Sensitivity ist eine Serie von 21 beidseitig bedruckten Karten, auf denen für Jugendliche problematische oder wichtige Situationen zwischen einer überschaubaren Zahl von Menschen durch eine Zeichnung oder einen kurzen, beschreibenden Satz geschildert werden. Es schließt sich jeweils die Frage an: „Was tust du?“ Die Serie Consequences besteht aus Textkarten, in denen eine kurze Situationsbeschreibung jeweils unmittelbar auf die Erwägung von Folgen bestimmter Handlungsweisen hinzielt. Points of view regt auf Karten an, sich in die Perspektive der an einer Handlungssituation beteiligten Personen zu versetzen, um sich dann – unter Berücksichtigung der Fakten und der Konsequenzen unterschiedlicher Lösungswege – fundierter für eigene Präferenzen entscheiden zu können.

Der zweite Materialsatz ist überschrieben mit „Proving the rules?“/„Normen erproben?“ und enthält Fallbeispiele zu den Themen „Was bedeuten Normen für mein Leben“, „Was erhoffe ich mir für das Zusammenleben“, „Wie/nach welchen Kriterien werden Menschen eingeschätzt“, „In wessen Interesse liegt etwas“, „Was soll ich tun“.

Der dritte Materialsatz steht unter dem Motto „What would you have done?“ („Was hättest du getan?“) und umfasst sechs Hefte, die jeweils einem historischen Ereignis gewidmet sind. Die Hefte sind als Dokumentation gestaltet und ermöglichen eine extensive Reflexion über Ereigniszusammenhänge unter Berücksichtigung sozialer, kultureller, politischer und ökonomischer Fakten. Hieraus ein Beispiel: „Arrest!“ spielt in Amsterdam im Jahre 1944 und thematisiert am Beispiel der Festnahme von Anne Frank das Judenpogrom.

Eine deutsche Adaption bzw. Weiterentwicklung dieses Ansatzes der Moralerziehung wäre m. E. auch heute noch lohnend.

c) Das Konzept Lawrence Kohlbergs

Das meist rezipierte Konzept ist das von Kohlberg. Dieser hat mit seinen Mitarbeitern am „Center for Moral Development and Education“ der Harvard-Universität über

Jahrzehnte hinweg die Vervollkommnung seiner Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens sowie die pädagogische Umsetzung dieser Theorie betrieben. Nach Kohlberg durchläuft der Mensch im Verlauf seiner Entwicklung Stufen mit typischen moralischen Denkstrukturen (1. Orientierung an Strafe und Gehorsam, 2. Instrumentell-relativistische Orientierung „wie du mir, so ich dir“, 3. Orientierung an interpersoneller Übereinstimmung, 4. Orientierung an Recht und Ordnung, 5. Orientierung am Sozialvertrag, 6. Orientierung an universellen ethischen Prinzipien). Diese bilden ein präkonventionelles (Stufen 1 und 2), ein konventionelles (Stufen 3 und 4) sowie ein postkonventionelles Niveau (Stufen 5 und 6) des Moralbewusstseins. Diese Stufenfolge stellt eine invariante Sequenz dar, d. h. eine Entwicklung verläuft stets zur nächst höheren Stufe, keine Stufe kann übersprungen werden. Mit der Höhe der Urteilsstufe wächst die Wahrscheinlichkeit, Wertkonflikte auf möglichst gerechte und für alle Beteiligten zufriedenstellende Weise zu bewältigen. Auf der Basis dieser Erkenntnisse entwickelte Kohlberg den Gedanken, dass die Stimulation der Entwicklung des Individuums hin zu einer höheren Stufe des moralischen Urteilens erreicht werden könne durch die Methode der Dilemma-Diskussionen. Schülern wird Gelegenheit gegeben, sich mit Wertekonflikten, moralischen Dilemmata – realen oder fiktiven – auseinanderzusetzen und ihre jeweilige Entscheidung zu begründen. Eine wichtige Bedeutung kommt hierbei den jeweils unterschiedlichen Argumenten zu, da sich die Kinder/Jugendlichen ja auch nicht auf derselben Stufe der Moralentwicklung befinden. Außerdem gibt es auch noch die Argumentation der Lehrkraft. Das aktive Streben des Kindes/jungen Menschen hin zu einer höheren Stufe soll erreicht werden durch die Darbietung von Argumenten, die in Konflikt stehen mit den Argumenten des Schülers/der Schülerin. Für die Auswahl eines Dilemmas gibt es viele Möglichkeiten. Es kann hypothetisch sein (am bekanntesten: „Heinz-Dilemma“ Werte-Dilemma zwischen Lebensrettung und Eigentumsschutz), es können aber auch reale Konflikte aus dem Alltag herangezogen werden. Dilemmata lassen sich außerdem auch im Stoff des Fachunterrichts finden und können dann in enger Verbindung mit der Stoffbearbeitung diskutiert werden. Ausführliche Berichte gerade auch zu Erfahrungen mit fachunterrichtlichen Dilemmatadiskussionen finden sich in der Berichterstattung zum Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen „Demokratie und Erziehung in der Schule – Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit“ Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts. An diesem Schulversuch waren mehrere Schulen Nordrhein-Westfalens (Hauptschule, Realschule, Gymnasium)

beteiligt. Die Projektmitarbeiter zogen insgesamt ein positives Fazit, wiesen allerdings auf folgende wichtigen Punkte hin: „Dilemmastunden“ sollten in die Unterrichtseinheiten der einzelnen Fächer integriert sein und aus diesen erwachsen; sie sollten schülerrelevant und richtliniengemäß sein; die Stunden sollten nicht unbedingt als „Dilemmastunden“ bewusst werden; eine Häufung von Dilemmastunden sollte vermieden werden; der Ablauf sollte nicht zu starr sein; der 45-Minuten-Takt einer Unterrichtsstunde müsse aufgehoben werden.

Die klassische Methode der Dilemma-Diskussion stellt also ein sehr sinnvolles Instrument für eine zeitgemäße moralische Werteerziehung dar. Die Schülerinnen und Schüler lernen unter anderem Standpunkte einzunehmen, zu begründen und zu vergleichen, Perspektiven zu übernehmen, sich in die Position anderer hineinzusetzen, Argumente ernst zu nehmen und diese auf ihre Prämissen zu befragen sowie die Werte, die hinter einer Entscheidung stehen, zu benennen.

Doch hat jene Methode auch ihre Grenzen. Oft sind Diskussionen über moralische Dilemmata zu theoretisch und nicht lebensnah genug. Es besteht die Gefahr, dass die Schüler bestimmte Werte zwar in der Theorie für sich annehmen, diese aber nicht umsetzen, zumal auch der Bezug zum eigenen Leben nicht deutlich genug erkannt wird. Aus einer nicht handlungsrelevanten, theoretischen Diskussion entwickelt sich eben kein persönlich erlebtes Verantwortlichkeitsgefühl. Die geschilderte Gefahr besteht vor allem bei hypothetischen Dilemmata als auch bei solchen, die dem Stoff des Fachunterrichts entstammen. Doch selbst reale Dilemmata mögen nur einige Schüler einer Klasse betreffen, und das Gespräch darüber führt selbst für die Betroffenen oft nicht dazu, das kognitiv Erkannte tatsächlich umzusetzen. Dies führt zu der Beschäftigung mit der Frage, inwiefern moralisches Denken, Fühlen und Handeln zusammenhängen, wie diese Zusammenhänge gestiftet werden können und was dies für die schulische Werteerziehung bedeutet.

4. Erfahrungswelten erschließen – schulische Werteerziehung mit „Kopf, Herz und Hand“

In der Erziehungswissenschaft herrscht großer Konsens darüber, dass schulische Werteerziehung nur dann erfolgreich sein kann, wenn mit diesen Werten in der Schule auch Erfahrungen gemacht werden können, wenn sie erlebbar werden und die

Schulkultur prägen. Kohlberg hat in diesem Zusammenhang die Idee der „Just Community“ Schools“, der Gerechten Schulgemeinschaft, verpflichtet den Werten Gerechtigkeit, Gemeinschaftssinn und Achtung der Würde jeder einzelnen Person, entworfen. Die Grundidee ist die konsequente Durchführung einer partizipatorischen Demokratie in der Schule, um die moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit aller zu entwickeln. Jedes Mitglied einer nach dieser Konzeption geführten Lehranstalt, sei es ein Schüler, ein Lehrer oder der Rektor, hat dieselbe gleichberechtigte Stimme. Die Mitglieder der Schulgemeinschaft bringen die Regeln des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens im Rahmen des institutionell Möglichen jeweils selbst hervor. Wesentliche Einrichtungen sind die Versammlung aller Mitglieder der Gemeinschaft, ein Leitungs- oder Vorbereitungskomitee, das die Versammlungen leitet und ein Fairness-Komitee, das für Konfliktregelungen zuständig ist. Moralisches Lernen soll in den Just Communities durch direkte demokratische Teilhabe, insbesondere durch das Einüben in demokratische Verfahrensweisen gefördert werden; politische und Werteerziehung werden in dieser Hinsicht bis zur Ununterscheidbarkeit miteinander verknüpft.

Auch wenn man dieser basisdemokratischen Ausrichtung von Schule nicht folgen mag, so bleibt doch zumindest als Anregung, altersgemäße Formen der gemeinsamen Operationalisierung der Grundwerte zu finden und diese in Regeln und Ritualen im Klassenverband, in respektvollen Kommunikationsformen, in der regelmäßigen Thematisierung von Problemen der Umsetzung von Werten, in institutionalisierten Formen der Konfliktaustragung und -bewältigung, in Tutorensystemen u. ä. umzusetzen.

Wichtig ist, dass sich Schülerinnen und Schüler auch emotional von Werten angesprochen fühlen; dass ihre Gefühlswelt erreicht wird. Hierfür helfen Bilder und Lieder oft mehr als Texte; besonders wichtig sind hierfür glaubwürdige Zeitzeugen, die zum Beispiel die konsequente Umsetzung eigener Wertorientierungen präsentieren und die Schüler aufzurütteln vermögen, ihnen die Haltung der Gleichgültigkeit verunmöglichen. Diesen Ansatz des Lernens am „außergewöhnlichen Modell“ verfolgt sehr stark der amerikanische Erziehungswissenschaftler Bill Puka. Er hat für seine Heimatregion eine Datenbank zusammengestellt, in der 600 Personen erfasst sind, die man als ‚soziale Helden‘, Vorbilder des Altruismus, bezeichnen könnte und die bereit sind, mit jungen Menschen über ihr Leben, ihre Entscheidungen und Handlungen zu sprechen. Es handelt sich um Personen, die sich zum Beispiel um ihrer Überzeugung

willen mit Autoritäten oder Institutionen angelegt haben, die finanzielle Nachteile auf sich genommen haben, weil sie meinten, ihnen gestellte Aufgaben nicht verantworten zu können, die sich durch widrige Umstände nicht von Hilfsprogrammen für benachteiligte Sozialgruppen haben abbringen lassen u.ä.

Darüber hinaus schlägt Puka vor, sich im Unterricht in verschiedenen Fächern mit den Biographien bedeutender, Wegweisender Persönlichkeiten wie Gandhi, Mutter Theresa, Martin Luther King und anderen – man kann hier gern Albert Schweitzer hinzufügen – auseinanderzusetzen.

Neben dem Ansprechen des Herzens müssen unbedingt auch praktische Erfahrungen, angeleitet und reflektiert durch die Schule auch außerhalb der Schule, gemacht werden können. Eines der Grundprobleme heutiger Kindheit und Jugend in den modernen westlichen Gesellschaften besteht in der Erfahrung der „Fertigkeit der Welt“, in der Erfahrung des Nicht-Gebraucht-Werdens. Das gilt leider häufig auch für die Schule. Kinder und Jugendliche brauchen aber die Erfahrung des Gebrauchtwerdens und der verantwortlichen Zuständigkeit für Aufgaben. Sie brauchen praktische, ernsthafte, herausfordernde Gelegenheiten, um die Gegenwart als sinnhaft erleben und dadurch Hoffnung auf und Glauben an die eigene und die gesellschaftliche Zukunft entwickeln zu können. Dementsprechend ist es eine sehr wichtige pädagogische Aufgabe, Situationen zu arrangieren, in denen die Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen nicht nur für sie selbst, sondern auch für andere Bedeutung hat: Es muss etwas abhängen vom eigenen Tun, wenn dieses Tun auf Dauer als wichtig erfahren werden soll. Das eigene Engagement kann somit als wertvoll für sich und andere empfunden werden; die handelnde Umsetzung der Werte Achtung des Lebens und der Würde des Menschen kann somit auch das Selbstwertgefühl stärken und den Satz wahr machen: „Werte machen stark“.

Dies soll abschließend an einem Beispiel dargestellt werden. Ich darf aus einem Bericht einer Schülerin zitieren, die ein Sozialpraktikum in einem Altenheim absolvierte. „Meine Erwartungen bezüglich des Praktikums waren von großen Befürchtungen geprägt, ich habe mir die schlimmsten Sachen ausgemalt.... Ich hatte Angst vor dem, was alles passieren könnte und vor dem, was ich machen muss. Ich hatte nachts Alpträume, mir wurde übel bei dem Gedanken daran, dass ich ältere Leute waschen muss. Ich konnte mir absolut nicht vorstellen, wie ich dieses Praktikum ‚überleben‘ sollte. Überhaupt waren mir ältere pflegebedürftige Menschen suspekt. Ich habe meine beiden Großmütter und Großväter erlebt – das hat mir gereicht. Ich habe ge-

sehen, wie sie zum Teil gelitten haben und was passieren kann, wenn man älter wird. Ich hatte folgende schreckliche Vorstellungen von einem Altenheim: Überall würde der Tod lauern [sic] und das Verderben würde man riechen, wenn man nur zur Tür herein kommt. Aber wenn ich jetzt im Nachhinein darüber nachdenke, war es vor allem die Angst vor dem Tod. Es ist die letzte Station der Menschen, die dort leben. Ich wollte nicht, dass mir die Leute dort ans Herz wachsen, dass sie sterben und ich mit dieser Aufgabe nicht fertig werden würde.

Jetzt bin ich schon seit drei Wochen im Praktikum und es war anfangs sehr gewöhnungsbedürftig, ältere Menschen zu waschen, mit ihnen auf die Toilette zu gehen, sich mit den Gerüchen ‚anzufreunden‘ und ihnen in jegliche Hinsicht zu helfen. Aber ich bin so dankbar, dass ich dort sein darf, dann man bekommt so unglaublich viel Liebe und Dankbarkeit von den Bewohnern zurück. Die Erfahrungen, die ich dort mache, kann mir keiner mehr nehmen und ich bin sehr glücklich, ein Stück ‚echtes Leben‘ kennen zu lernen. Die Arbeit mit den Menschen macht mich glücklich und mir wird von Tag zu Tag immer bewusster, dass es der natürliche Kreislauf des Lebens ist: Wir leben und wir sterben.

Es ist die Aufgabe unserer Gesellschaft, sich auch um die alten, pflegebedürftigen Menschen zu kümmern und ihnen zu helfen. Wir, die jetzt jüngere Generation, werden auch einmal alt und runzlig sein. Wir werden später auch auf die Hilfe angewiesen sein und wir werden froh sein, wenn nette PraktikantInnen [...] frischen Wind und Lebensfreude in unseren Alltag bringen. Ich sehe es als meine Aufgabe, es den Bewohnern so schön und angenehm wie möglich zu machen, sie auf ihrem letzten Weg ein Stück zu begleiten und ihnen Gutes zu tun.“ –

„Wer nichts für andere tut, tut nichts für sich!“

Literatur:

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung, Augsburg 2008.

Becker, Gerold: „Werte vermitteln“? Über eine wohlfeile Forderung und die Schwierigkeit, sie zu erfüllen, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Bd. 22 (2002), H. 1, S. 5-17.

- Breslauer, Klaus/Hacker, Hartmut/Poschardt, Dieter (Hrsg.): Werterziehung als Auftrag der Schule, Hannover 1978.
- Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim u. Basel 2001.
- Fuchshuber-Weiß, Elisabeth unter Mitarbeit von Stefan Rupp: Wertevermittlung und Werteerziehung im Unterricht und Schulleben eines Gymnasiums, in: Matthes 2004, S. 232-251.
- Gruber, Michael: Moralische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Orientierung im 21. Jahrhundert – Vielfalt mit einem gemeinsamen Kern. Unveröffentl. Magisterarbeit Universität Augsburg.
- Liebau, Eckart: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim u. München 1999.
- Matthes, Eva (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, Donauwörth 2004.
- Matthes, Eva: Werteorientierter Unterricht – aktuelle Konzeptionen, in: Matthes 2004, S. 12-25.
- Matthes, Eva: Wertebildung und Eliteförderung, in: Gabriel, Oscar W./Neuss, Beate/Rüther, Günther (Hrsg.): Konjunktur der Köpfe? Eliten in der modernen Wissensgesellschaft, Düsseldorf 2004, S. 341-349.
- Matthes, Eva: Werteorientierter Unterricht, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): Werte machen stark, Augsburg, S. 38-44.
- Mauermann, Lutz/Weber, Erich (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, 2. Aufl. Donauwörth 1981.
- Mauermann, Lutz: Konzepte zur Werteerziehung und der Umsetzung in der Schule – Beobachtungen aus den vergangenen zwei Jahrzehnten, in: Matthes 2004, S. 26-37.
- Mc Phail, Peter/Ungoed-Thomas, J. R./Chapman, Hilary: Moral education in the secondary school, London 1972.
- Rekus, Jürgen: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht, Weinheim u. München 1993.
- Standop, Jutta: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim u. Basel 2005.

Stein, Margit: Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München 2008.

Uhl, Siegfried: Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten, in: Gauger, Jörg-Dieter: Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung, Sankt Augustin 1998, S. 148-169.

Weber, Erich: Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule – Grundkategorien moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertklärung und Wertorientierung, in: Mauermann, Lutz, Weber, Erich (1981), S. 33-67.

Weber, Erich: Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1, Teil 3: Grundfragen und Grundbegriffe. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik, Donauwörth 1999.

Zimmerli, Walther: Dürfen wir, was wir können?, in: Wehowsky, Stephan (Hrsg.): Schöpfer Mensch? Gen-Technik, Verantwortung und unsere Zukunft, Gütersloh 1985, S. 42-68.