Werteorientierung im Fachunterricht

Allgemeine Vorbemerkungen:

Die zentrale Aufgabe der Schule ist der Unterricht, dessen Ziel ist die Bildung des Menschen. In der deutschen Bildungstheorie ist es angelegt, den Bildungserwerb nicht auf Wissenserwerb zu reduzieren, nicht auf die Entwicklung der kognitiven Dimension des Menschen einzuschränken, sondern ihn auf alle Dimensionen des Menschseins zu beziehen und hierbei auch besonders die moralische Dimension mit zu berücksichtigen. Der Begriff „Werteorientierung" ist bewusst gewählt, um deutlich zu machen, dass es einen allgemeinverbindlichen Bezugsrahmen gibt: das Grundgesetz und die jeweilige Landesverfassung. Wir leben in einer wertgebundenen Demokratie, was seinen besonderen Ausdruck in der Wesensgehaltsklausel des Grundgesetzes findet, die die den Menschenrechten korrespondierenden Grundrechte dem Parlamentsabsolutismus entzieht. Die Reflexion von Werten darf also – bei aller Betonung einer kulturellen und individuellen Pluralität – nicht auf einer Position des Werterelativismus geschehen. Einerseits ermöglicht eine freiheitliche Grundordnung die Entwicklung unverwechselbarer Individuen mit je spezifischen Werthaltungen, andererseits verlangen Fortbestand und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Miteinanders eine Basis gemeinsamer Werte. Hinführung zu gemeinsam geteilten Werten – wie Unantastbarkeit der Würde der Person, Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, Glaubens- und Gewissensfreiheit, Gleichberechtigung von Mann und Frau – und Freisetzung für je individuelle, reflektierte Lebensgestaltungswerte, die den gemeinsamen Grundwerten jedoch nicht widersprechen dürfen, stellen die zentrale erzieherische Herausforderung, nicht zuletzt in einer Gesellschaft wie der unseren, die von kultureller und religiöser Pluralität geprägt ist, dar.

In allen fachlichen Inhalten sind Bezüge zu Werten feststellbar, die es transparent zu machen und zu reflektieren gilt. Kein Fach darf sich also der Aufgabe des werteorientierten Unterrichtens entziehen; hierfür sind nicht Spezialfächer und auch nicht Spezialstunden verantwortlich. Indem die Schüler sich mit unterrichtlichen Fragestellungen befassen, werden sie mit Wertdeutungen in Gestalt von Inhalten, ihrer Akzentuierung sowie kontextueller Darstellung konfrontiert und zu Bewertungen herausgefordert; ihre moralische Urteils- und Begründungsfähigkeit soll dadurch entwickelt werden.

Werteorientierter Unterricht wird in diesem Beitrag somit in einem doppelten Sinne verstanden: als materiale Werteinstellungserziehung und als formale Bewertungserziehung; anders formuliert: als Kombination des Erwerbs von Erkenntnissen, Orientierungen und Fähigkeiten. Materiale Werteinstellungserziehung meint, dass es darum geht, mit bestimmten Werten, in unserem Fall konkret: mit den Grundwerten vertraut zu machen; hierbei wird von der Überzeugung ausgegangen, dass Werte nicht angeboren sind, sondern für diese durch Wort und Tat (Beispiel) geworben werden muss. Hierbei gilt ein Überwältigungsverbot. Formale Bewertungs-Erziehung ist unverzichtbar, weil Menschen in einer Demokratie zu reflektierten Urteilen und Bewertungen fähig sein sollten; sie bedeutet, zum Beispiel in Dilemma-Diskussionen, moralische Entscheidungen gegeneinander abzuwägen und eigene Positionen einnehmen und begründen zu lernen.

Im Folgenden soll der Beitrag einzelner Fächer bzw. Fächergruppen sowohl zur materialen Werteinstellungserziehung bzw. Grundwerteerziehung (a) als auch – schwerpunktmäßig – zur formalen Bewertungserziehung (b) an einigen Themenbereichen (a) bzw. an Grundprinzipien und Beispielen (b) des jeweiligen Fachunterrichts dargestellt werden. Hierbei wird unter systematisierender Perspektive häufig auf Darstellungen aus der Literatur zurückgegriffen.

Religionsunterricht

Materiale Werteinstellungserziehung

Religionsunterricht soll laut Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt" werden. Für den Religionsunterricht christlicher Konfessionen zählen zu diesen Grundsätzen ganz zentral die biblischen Grundlagen, und hier im Hinblick auf die Werteorientierung des Faches an vorderster Stelle der sog. Dekalog (Exodus 20,1-17) und das Doppelgebot der Liebe (Matthäus 22,36-40). Hinzu treten kirchliche Auslegungen und Antworten auf Gegenwartsfragen, wie sie in den evangelischen Kirchen z. B. durch Denkschriften, in der katholischen Kirche z. B. durch päpstliche Enzykliken Orientierung geben sollen. Als wichtige Themen theologischer Ethik wurden darüber hinaus im sog. konziliaren Prozess „Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung" herausgestellt. Als Manifestation der Bemühungen um interreligiöse Verständigung kann die 1993 vom Parlament der Weltreligionen verfasste Erklärung zum Weltethos angesehen werden. Sie alle stellen Antwortversuche aus christlicher bzw. religiöser Sicht auf Fragen des Lebens in der Welt dar. Im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts bilden sie ohne und mit explizitem Bezug auf Gott die materiale Basis der Auseinandersetzung mit ethischen Themen.

„Die eigenen Wertvorstellungen der SchülerInnen werden durch Konfrontation mit Informationen und Wertalternativen relativiert, auf die in ihnen gespeicherten Interessen und Verwertungs- sowie Entstehungszusammenhänge hin befragt und dadurch modifiziert."[86] Vorurteilsfreies Interesse an den Wertvorstellungen der Kinder und Jugendlichen sowie die Kenntnis von Entwicklungen und Trends, wie sie z. B. in den Jugendstudien der deutschen Shell AG eingefangen werden, sind deshalb notwendige Voraussetzung, manifestierte christliche Wertvorstellungen dem o. g. Überwältigungsverbot gemäß in den Unterricht einzubringen. Dass biblische, kirchliche und wissenschaftliche Texte bzw. Aussagen einen „Mehr-Wert" darstellen können im Hinblick auf ethisch-moralische Fragen, das macht das Spezifikum des Religionsunterrichts als eines Schauplatzes werteorientierter Schule aus. Sie stellen im Idealfall Perspektiven dar, die einem unmittelbaren Verwertungszusammenhang tendenziell entzogen sind. Sie werfen einen Blick auf pragmatische Fragen, der sich an Prinzipien orientiert, die sich auch in säkularen Ethiken finden, durch das Faktum ihrer transzendentalen Begründungsstruktur auch nicht utilitaristisch aufgeweicht werden können, sondern als Ideal und Ziel Orientierung geben.

Gerechtigkeit als ein christlicher Wert, der z. B. auch in der philosophischen Begründung der Moralkonzeption des Psychologen Larwence Kohlberg das wichtigste Prinzip darstellt, kann Schülerinnen und Schülern über das biblische Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20,1-16) die Perspektive einer Bedürfnisgerechtigkeit im Gegensatz zu der im gesellschaftlichen – und schulischen – Kontext vorherrschenden Leistungsgerechtigkeit aufzeigen. Hier wird der „Mehr-Wert" des Religionsunterrichts deutlich, zugleich aber auch die Problematik einer ausschließlich oder vorwiegend materialen Werteinstellungserziehung in ihm, da mit der aufgezeigten Perspektive auch das eigene Zuwiderhandeln bereits impliziert ist, wenn bei der Verkündigung der Botschaft stehen geblieben wird.

Die Zehn Gebote, vor allem das 4. bis 10. Gebot, zählen zu den auch über den Kreis gläubiger Christen hinausreichenden Wertekonsens unserer Gesellschaft sowie weit darüber hinaus (ein großer Teil der Deutschen kennt gerade diese biblische Überlieferung bis heute; die genannten Gebote stellen eine wesentliche Grundlage der o. g. Erklärung zum Weltethos dar). Jedes Kind sollte mit ihnen vertraut gemacht werden – im Religionsunterricht als explizit religiöse Regeln. Die tausende Jahre alten Texte gewinnen dabei für Kinder und Jugendliche des 21. Jahrhunderts dort am ehesten Bedeutung, wo bereits deren materiale Seite an gegenwärtige Lebenswirklichkeiten anknüpfend und auf eigenes Handeln abzielend in den Unterricht eingebracht wird.[87]

---

[86] Lämmermann 2005, S. 256.

[87] Vgl. für die Grundschule Menzel 2004; für die Sekundarstufe Lachmann 1996.

Formale Bewertungserziehung

Karl Ernst Nipkow bestimmt den Ausgang möglicher Ziele ethischer Erziehung im Religionsunterricht so: „Die Kulturfähigkeit der Religionen wird sich mehr als je zuvor in ihrer Dialogfähigkeit bewähren müssen".[88] Daraus folgt direkt, was sein Kollege Friedrich Schweitzer ebenso maßgeblich voraussetzt: „Ethisch gelehrt und gelernt werden kann nicht nur im Sinne der Informationsaufnahme. Auch Gefühle, Verhalten, Charakter, Wertorientierungen usw. werden in zum Teil allerdings sehr lang dauernden Lernprozessen aufgebaut."[89] Im Sinne kategorialer Bildung kann es also weder um die bloße Weitergabe von Werten noch um ein letztlich wertneutrales Einüben von Dialogfähigkeit und Verhalten gehen. Vielmehr bedarf jeder religiöse Wert einer direkten Umsetzungsmöglichkeit, und jedes (auch verbale) Handeln einer Orientierung an pluralisier-, also verhandelbaren und nicht-verhandelbaren Werten und Normen.

Neben eine formale Bewertungserziehung im engen Sinn müssen deshalb im Religionsunterricht noch weitere Elemente treten. Hierzu zählen z. B. Projekte und Praktika in Bereichen wie Diakonie, Zusammenleben von Menschen (unterschiedlicher Herkunft, Religion, körperlicher und geistiger Handicaps) oder Ökologie. Zu diesen wie zu zahlreichen weiteren Themen können nun aber auch Diskussionen und Debatten durchgeführt werden, die klassischerweise die formale Bewertungserziehung repräsentieren. Anknüpfend an die Zehn Gebote können Dilemmata zu Themen wie Diebstahl oder Gewalt – bereits in der Grundschule – durchgeführt werden, anknüpfend an aktuelle gesellschaftliche Diskussionen oder spezifische Besonderheiten des Jugendalters Dilemmata zu Themen wie „Beruf oder Baby", Umweltschutz, Freundschaft, Menschenrechte, Medizinische/Technische Entwicklungen (wie Klonen, Genmanipulation) etc.[90] Hierbei muss sich eine Diskussion im Religionsunterricht nicht grundsätzlich von solchen in anderen Fächern unterscheiden. Neben anderen Perspektiven, z. B. dem Grundgesetz, Verlautbarungen des deutschen Ethikrates oder politischen Parteien, tritt hier aber verbindlich die religiöse, d. h. im christlichen Religionsunterricht durch biblische, kirchliche oder wissenschaftlich-theologische Argumente repräsentierte Perspektive. Diese kann je nach Alter der Schülerinnen und Schüler in zunehmend offeneren Erarbeitungskontexten zu einzelnen Themen vorweg neben anderen Perspektiven erschlossen werden, um daran anschließend eine moralisch strittige, weil durch einen Wertekonflikt gekennzeichnete problemhaltige Fragestellung zu diskutieren oder zu debattieren. Ebenso kann eine zunächst rein intuitive, mit den bereits vorhandenen Argumenten und Informationsbausteinen geführte Diskussion oder Debatte Anlass sein, sich weiteres Wissen dazu anzueignen und abschließend darauf aufbauend erneut zu diskutieren. Einen strukturierten Weg hierzu hat Jean-Luc Patry mit dem Konzept der „Values and Knowledge Education" (VaKE) entwickelt.[91]

Der evangelische Religionspädagoge Godwin Lämmermann weist darauf hin, dass weder die materiale Weitergabe von Werten noch eine formale Bewertungserziehung dem Religionsunterricht angemessen seien. Vielmehr müsste die Kluft zwischen beiden durch „kategoriale Bildung" überwunden werden. „Ein autonomes Gewissen als eigenverantwortliche Reflexionsinstanz schützt hingegen das Subjekt vor manipulativen Einflüssen, ohne die Berechtigung auch heteronomer Forderungen von vornherein abstrakt negierend abzuwehren; Außenforderungen erhalten ihre Berechtigung, insofern sie zu akzeptierten Selbstforderungen des autonomen Gewissens werden".[92] Hierzu müssen Konfrontation und Integration – bezogen auf Werte wie Personen – ermöglicht und im geschützten Raum des Religionsunterrichts gefördert, Wissen und Kompetenzen gleichermaßen berücksichtigt werden.

---

[88] Nipkow 1996, S. 53.
[89] Schweitzer 1996, S. 63.
[90] Anleitung und konkrete Beispiele finden sich bei Lind 2009.
[91] Vgl. Patry / Weinberger 2004.
[92] Lämmermann 2005, S. 220.

Ethikunterricht

Materiale Werteinstellungserziehung

„Werte kommen überall im Unterricht ins Spiel; Wertvorstellungen müssen sich überall bilden können; Wertentscheidung muß überall geübt werden. Aber es muß einen Unterricht geben, an dem diese Grundbedingung geklärt und bewußt gemacht wird. Ich nenne diesen Unterricht ‚Philosophie', besser noch ‚Philosophieren'".[93] Ein solches Fach existiert mit dem Ethikunterricht als Ersatzfach für diejenigen, die nicht den Religionsunterricht besuchen, in fast allen Bundesländern. Es heißt nicht überall Ethik, sondern auch Philosophie, Normen und Werte oder Lebensgestaltung – Ethik – Religion.[94] Die bestehenden, internationalen Konzepte eines Ethikunterrichts orientieren sich an folgenden Kategorien: (1) Die gegenwärtige, rückschauende und vorausschauende Prüfung von ethischen Ansprüchen und Entscheidungen im Sinne einer Orientierung am eigenen Gewissen, das gestärkt und gefördert werden soll; (2) Die Reflexion und Bearbeitung der Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft; (3) Tugendbildung, insbesondere der Achtung der Menschenwürde, der Mitmenschlichkeit und der Solidarität; (4) Traditionsorientierung im Sinne der Präsentation allgemeiner Begründungs- und Beurteilungsstandards für die Beurteilung von Handlungssituationen (z. B. die Allg. Erklärung der Menschenrechte und Ansätze philosophischer Ethik); (5) Lebenspraktische Orientierung hin auf Schlüsselprobleme wie Friedensethik oder Umweltethik, hin auf jugendkulturelle Aspekte und hin auf eine Verbindung außerschulischer und schulischer Lern- und Lebensräume; (6) Stärkere Berücksichtigung von Emotionen, zum einen durch Unterricht über Gefühle, zum anderen durch Ermöglichung von Erfahrungen mit Gefühlen – und deren Reflexion; (7) Förderung von Reflexivität vor allem durch werthaltige Diskussionen und Methoden des Philosophierens.[95] Der Ethikunterricht umfasst damit mehr als Fragen der Moral. Die neueren Lehrpläne zum Ethikunterricht orientieren sich eher an den von Kant formulierten vier Grundfragen der Philosophie: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?

Grundlagen des Ethikunterrichts (bzw. seiner jeweiligen Pendants) sind seiner Entstehungsgeschichte nach zum einen aktuelle nationale und internationale Gesetzestexte wie die Grundrechtsartikel des Grundgesetzes oder die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, zum anderen Ansätze und Positionen philosophischer Ethik z.B von Aristoteles, Immanuel Kant oder Jürgen Habermas, die zugleich auch Inhalt des Ethikunterrichts sind. Um in den o. g. Bereichen Denk- und Lernprozesse fördern und eigene Standpunkte entwickeln zu helfen, ist es nicht nur legitim, sondern geradezu notwendig, Kinder und Jugendliche ausgehend von ihren gegenwärtigen Denkstrukturen und Kompetenzen mit überlieferten, bewährten, allgemein anerkannten Werten und Normen zu konfrontieren. Damit stößt insbesondere auch der Ethikunterricht an die Kernfrage, die bereits Aristoteles versuchte zu klären, wie Kinder einerseits an die Gebräuche und Sitten der sie umgebenden Gemeinschaft „gewöhnt" werden können, ohne das eigentliche Ziel, nämlich „Einsicht und Vernunft" auf dem Weg dorthin zu vernachlässigen oder gar auszuklammern.

„Kinderrechte" sind nicht nur eine Grundlage des Bildungssystems und für das Handeln von Erwachsenen darin, sondern auch ein Thema für den Unterricht. Mit dem „Übereinkommen über die Rechte des Kindes – Kinderrechtskonvention" aus dem Jahre 1989, das 1990 allgemein, für die Bundesrepublik Deutschland seit 1992 und seit 1996 in 187 Ländern in Kraft getreten ist, liegt hierzu eine entsprechende gesetzliche Quelle vor. Durch vielfältige Möglichkeiten können Schülerinnen und Schüler zunächst mit einzelnen Kinderrechten, z. B. dem Recht des Kindes auf Bildung (Art. 28), auf Ruhe und Freizeit (Art. 31) sowie dem Schutz vor Suchtstoffen (Art. 33) oder vor sexuellem Missbrauch (Art. 34) bekannt werden. Die Auseinandersetzung damit kann dann Fragen nach der Umsetzung dieser Rechte sowie Möglichkeiten verbesserter Lebensbedingungen für Kinder bei uns, aber auch in anderen Teilen der Welt aufgreifen.[96] Ziel ist dabei nicht hedonistische

---

[93] Hentig 1999, S. 135.
[94] Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD 2008.
[95] Brüning 1999, S. 204-250.
[96] Vgl. z. B. Carle / Kaiser 1998.

Wünsche zu befriedigen, sondern Allgemeinbildung im Sinne Wolfgang Klafkis zu realisieren, nämlich Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu fördern.

Formale Bewertungserziehung

„Trotz der notwendigen Verbindung von Philosophie und Philosophieren aber kann man mit der Kantischen Formel ‚Philosophieren lernen' im Unterschied zum ‚Philosophie lernen' das gemeinsame Ziel für den Ethik- und Philosophieunterricht in einer ersten Annäherung kennzeichnen ... Primäres Ziel ist Kompetenzerwerb, nicht Wissenserwerb; Philosophieren-Können, nicht Philosophie-Wissen, wenn auch in notwendiger Verbindung von Kompetenz- und Wissenserwerb".[97] Auch im Ethik- oder Philosophieunterricht kann es also letztlich kein Entweder – Oder im Hinblick auf materiale und formale Bildung geben; beide müssen sich verschränken, auch wenn dem Kompetenzerwerb Vorrang eingeräumt wird. Diese Vorrangstellung äußert sich auch in den für den Ethik- und Philosophieunterricht vorgeschlagenen Methoden. Ekkehard Martens fasst diese in fünf Kompetenzbereiche zusammen: (1.) Etwas wahrnehmen können (phänomenologische Methode) – von brüchig gewordenen Alltagserfahrungen ausgehen und empirische Daten berücksichtigen, oder: differenziert und umfassend beschreiben, was ich beobachte, erfahre, wahrnehme oder bei mir denke; ferner die Ergebnisse der Einzelwissenschaften einbeziehen; (2.) Jemanden verstehen können (hermeneutische Methode) – Lehrmeinungen und Interpretationen oder ideengeschichtliches Wissen und die eigenen, alltäglichen Ansichten oder Deutungsmuster heranziehen, oder: (nicht nur philosophische) Texte lesen, wie wir unsere Beobachtungen etc. verstehen können oder welche Deutungsmuster („Ideen") in der Geschichte vorliegen; (3.) Argumente und Begriffe klären können (analytische Methode) – zentrale Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen, oder: Prämissen, Widersprüche oder verengte und zu weite Definitionen aufdecken und prüfen; (4.) Auseinandersetzungen führen können (dialektische Methode) – unterschiedliche Positionen zuspitzen und gegeneinander abwägen, oder: ein Dialogangebot wahrnehmen (Gespräche und Texte), dessen Pro und Contra diskutieren und Aporien aushalten; (5.) Einfälle haben können (spekulative, intuitiv-kreative Methode) – ungeschützte Einfälle und Phantasien zulassen und spielerisch erproben, oder: neue Ideen oder Hypothesen kreativ nutzen.[98]

Ein Beispiel für eher formale Bewertungserziehung ist die „Werkzeugkiste für schlaue Denker". Bei Doris Daurer ist ein Beispiel beschrieben, wie Grundschüler mit diesem Hilfsmittel z. B. über das Thema „Freundschaft" philosophieren. Ausgang bildet die These eines Kindes, dass man nicht mit einem Haustier befreundet sein könne. Mit Hilfe von „Werkzeugen", d. h. Karten, die mit Großbuchstaben versehen auf Fragen bzw. Argumentationswege verweisen und solche fordern, trainieren Kinder reflektiertes Nachdenken im gemeinsamen Gespräch.[99]

Mit den Mitteln philosophischer Auseinandersetzung lassen sich zunehmend auch moralische Fragen im Ethikunterricht bearbeiten, auch wenn der Rückgriff auf materiale Aspekte in der Regel dabei nicht ausgeklammert wird. Das Thema „Biotechnologie" z. B. umfasst neben Informationen und Stellungnahmen auch zahlreiche Gelegenheiten eigene Wertungen bewusst zu machen und Argumente im Rahmen von Diskussionen, auch von Dilemmata[100], auszutauschen, als Ausgang für weitere Recherchen und letztlich als Grundlage für eigene Werturteile zu nehmen. Das strukturierte Streitgespräch um Meinungen und Wertungen kann ab der Sekundarstufe I auch in Kommunikationsformen wie der Debatte ablaufen. Hierbei streiten einem strengen Regelwerk folgend zwei Parteien zu einem Thema, wobei die Debatte (im Unterschied zur Diskussion) nicht nur auf Klärung, sondern auf Entscheidung zielt. Die Debatte folgt dabei ihrem Ursprung, der parlamentarischen Debatte, wie sie v.a. im anglo-amerikanischen Bereich bereits in Schulen und Hochschulen durch Debattier-Clubs und Wettbewerbe Jugendlichen und jungen Erwachsenen

[97] Martens 2003, S. 15 f.
[98] Martens 2003, S. 54.
[99] Berichtet bei Martens 2003, S. 162f.
[100] Lind 2009, S. 145f.

vermittelt wird.[101] Die Themen müssen die Beteiligten angehen und interessieren und sollten weiterhin praktische Fragen, nach einem Tun oder Unterlassen sein. Zur Debatte stehen dabei Konsequenzen im politischen oder gesellschaftlichen Handeln. Technische, empirische oder theoretische Fragen lassen dagegen völlig offen, was aus der Antwort folgt. Sie sind daher als Themen einer parlamentarischen Debatte kaum geeignet. Mögliches Thema im Rahmen einer Biotechnologie-Einheit wäre z. B. „Soll das Stammzellengesetz erweitert und die Gewinnung von embryonalen Stammzellen erlaubt werden?". Weitere Themen könnten die „Legalisierung sog. weicher Drogen" oder die „Abschaffung der Wehrpflicht" sein.

Exkurs: Philosophieren mit Kindern

Philosophieren mit Kindern wird dem eben bereits dargestellten Verständnis von Philosophie entsprechend als „Kulturtechnik" verstanden, die zum Menschsein ebenso gehört wie zu unserem kulturellen Erbe, die als Kunstfertigkeit erlernt werden kann und muss, jedoch nicht im Sinne einer rein mechanischen Technik.[102] Hiermit wäre schon eine Begründung dafür gegeben, dass mit dem Philosophieren am besten im Kindesalter begonnen wird. Als zweites wäre begründend zu nennen, dass Kinder philosophische Fragen stellen und somit auch ein Recht auf eine entsprechende Haltung der Erwachsenen ihnen gegenüber haben, die sich auch in philosophischen Gesprächen äußert. Drittens und für den Raum der Schule ist das Philosophieren mit Kindern vom Bildungsauftrag der Schule her begründet, der v.a. seiner Personalisationsfunktion gemäß Kindern und Jugendlichen zur höchstmöglichen Entfaltung ihrer Anlagen und Befähigungen und zu Mündigkeit und Bildung verhelfen soll.

Ausgang für das Philosophieren sind im besten Fall Fragen der Kinder selbst, jedoch können sowohl für den Einstieg als auch zur vielfältigen methodischen Gestaltung Medien wie literarische Texte, Bilder oder Gegenstände verwendet werden. Inhaltlich findet das Philosophieren an den o. g. vier Grundfragen der Philosophie, wie Immanuel Kant sie formuliert hat, Orientierung, aber nicht seine Grenzen. Es reicht damit über den Bereich der Werte und Normen hinaus, stellt für diesen aber, wie oben dargestellt, ein formales Übungsfeld im Hinblick auf moralische Fragen dar. Die Kinderfragen reichen von ganz pragmatischen wie „Dürfen wir Tiere essen?" über solche nach Gefühlen und Lebensbereichen wie „Was ist Glück?" oder „Was tut man zwischen wach sein und träumen?" bis hin zu existenziellen Fragen des Menschen und der Welt wie „Warum bin ich auf der Welt?" oder „Hat der Weltraum einen Anfang und ein Ende?".[103]

Methodisch gesehen bildet das Gespräch ein wichtiges, aber nicht das einzige Element des Philosophierens. Das Gespräch selbst kann bereits weit über ein monokulturelles Kreisgespräch hinausgehen. Neben den verschiedenen o. g. Impulsen bieten sich Gesprächsvariationen wie die Orientierung an Formen wie der philosophischen Argumentation, dem sokratischen Gespräch oder Gedankenexperimenten sowie weitere Formen wie das Kreative Schreiben oder theatrales Philosophieren an, um neben der inhaltlichen auch eine anregend abwechslungsreiche methodische Gestaltung gewährleisten zu können.[104] Damit ist das Philosophieren im Rahmen der Schule auch nicht auf die 6- bis 12-Jährigen beschränkt, sondern kann bis zum Ende der Schulzeit dem Alter und den Fragen der Schülerinnen und Schüler angemessen realisiert werden. In diesem Sinne gibt es auch kein für alle Inhalte, Methoden und Altersstufen passendes Schema, sondern, neben dem Verweis auf entsprechende Beispiele aus der Literatur, die als Vorbilder dienen können, den Hinweis darauf, eine dem Philosophieren gemäße Atmosphäre zu schaffen und zunächst manche Formen und Elemente zu ritualisieren. Je früher, eventuell sogar bereits im vorschulischen Bereich mit dem Philosophieren begonnen wird, desto eher können die angezielten Haltungen und Kompetenzen erreicht werden.

---

[101] www.jugend-debattiert.ghst.de.
[102] Martens 1999.
[103] Vgl. z. B. Zierer 2005.
[104] Brüning 2003.

Geschichtsunterricht

Materiale Werteinstellungserziehung

Statt von materialer Werteinstellungserziehung spricht der Geschichtsdidaktiker Karl Filser von einer im Geschichtsunterricht zu vermittelnden „Wertebasis". „Aus dem Auftrag der Schule, die jungen Menschen zur Demokratie und der daraus abgeleiteten politischen Kultur zu erziehen, ergibt sich eine Pflichtaufgabe, zu der auch der Geschichtsunterricht seinen Beitrag leisten muss. Geschichtsdidaktiker und Geschichtslehrer sind aufgefordert, sich inhaltlich und methodisch etwas einfallen zu lassen, dass die Wertebasis, auf der diese Kultur aufruht, von den Schüler / -innen zur Kenntnis genommen und akzeptiert wird ... Der Geschichtsunterricht kann zeigen, wie diese Wertebasis entstanden ist und warum sie unverzichtbar ist. Er kann sie historisieren, indem er demonstriert, wie mühsam und langwierig der Entstehungsprozess gewesen ist, welche Rückschläge es gegeben hat und wie gefährdet sie noch heute ist."[105]

Wie kann man diese Aussage konkretisieren? Der Grundwert der Freiheit kann den Schülerinnen und Schülern nahegebracht werden, indem verschiedene Freiheitsbewegungen, ihre Motive, ihre Ausgangsposition, ihre Zielsetzungen sowie die Interessen ihrer Freiheitsbeschränker thematisiert werden. Ein zeitgeschichtlich besonders eindrucksvolles Beispiel ist die Freiheitsbewegung der DDR-Opposition oder auch anderer ehemals sozialistischer Staaten.

Der Grundwert der Gleichheit lässt sich in seiner Relevanz zeigen, wenn historische Ungleichheitszuschreibungen und deren Begründungen analysiert werden, etwa, wie Frauen über Jahrhunderte hinweg die Fähigkeit zu höherer Bildung und beruflichem Erfolg abgesprochen wurde und dies mit ihrer Natur begründet wurde, oder wie Ungleichheiten zwischen Rassen konstruiert wurden, wobei soweit gegangen wurde, dass willkürlich eine Menschengruppe als Rasse tituliert wurde, um sie entsprechend diskriminieren und verfolgen zu können. Generell ist sich kritisch mit Höherbewertungen einzelner Menschen gegenüber anderen in der Geschichte auseinanderzusetzen, so etwa auch mit der Höherbewertung der Arbeiter gegenüber den „Kapitalisten" bzw. „bürgerlichen Kräften" in den sozialistischen Ländern.

Der Wert des Rechtsstaats lässt sich den Schülerinnen und Schülern am besten dadurch vermitteln, dass staatliche Willkürhandlungen in Unrechtssystemen behandelt und die Konsequenzen fehlender Gewaltenteilung gezeigt werden. Ausgewählte Fälle der praktizierten Ungleichheit vor dem Gesetz können die Notwendigkeit der Gleichheit einsichtig werden lassen.

Von dem Grundwert der Menschenwürde schließlich lassen sich in seiner Unverzichtbarkeit für humanes, gedeihliches Zusammenleben Schülerinnen und Schüler am besten dadurch überzeugen, dass ihnen viele historische Beispiele der entmündigenden Behandlung von Menschen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, Hautfarbe, nationaler Herkunft, politischer Orientierung und Lebensweise vor Augen geführt werden, um ihre Empathiefähigkeit zu stärken und die Achtung der Menschenwürde als überlebensnotwendigen Wert für jeden einzelnen anzuerkennen lernen. Eindrückliche Beispiele aus der Geschichte von Verteidigern der Menschenwürde zeigen, dass dieser Wert menschlichen Einsatzes bedarf, dass er keine Selbstverständlichkeit ist.

Formale Bewertungserziehung

Bei Sonja-Maria Bauer lesen wir: „Es muss thematisiert werden, dass moralische Werturteile bzw. moralisches Bewusstsein zwar unbestritten eine Dimension des Geschichtsbewusstseins sind und damit auch im Geschichtsunterricht vorkommen, dass diese Dimension jedoch bewusst gemacht und unterschieden werden muss von anderen wichtigen Dimensionen, die den Geschichtsunterricht bestimmen, nämlich den wissenschaftlich-rationalen Inhalten und Methoden des Fachs Geschichte.

---

[105] Filser 2004, S. 76; vgl. hierzu auch Fürnrohr 1978, S. 106f. mit explizitem Hinweis auf die Grundwerte des Grundgesetzes als „Basiswerte".

Dabei kann es nicht ausreichen, lediglich klarzustellen, dass eine solche moralische Dimension immer Element des Geschichtsbewusstseins ist, sondern es ist auch nötig, Schüler und Schülerinnen explizit und systematisch an den Prozess des moralisch wertenden Urteilens heranzuführen."[106]

Wie kann dies geschehen?

Karl Filser weist in diesem Zusammenhang zum einen darauf hin, dass der Geschichtsunterricht „in nahezu allen historischen Zeiten und Themen, die er behandelt, bewusst Werte zum Gegenstand von Analysen machen" könne.[107] Diese Werte können von den Schülern auf ihre Begründungen und ihre Folgen hin analysiert werden; außerdem kann eine Auseinandersetzung mit einander widerstreitenden Werten erfolgen. Zum zweiten umfasse das Wertenlernen im Geschichtsunterricht auch eine methodologische Ebene, die sich auf den Umgang mit dem historischen Material beziehe: „seine Quellen offen zu legen, Folgerungen und Deutungen zu belegen, die logische Konsistenz zu wahren, Unangenehmes und Hässliches nicht absichtlich zu verschweigen."[108] Als eine wichtige Methode des modernen Geschichtsunterrichts für das Wertenlernen weist Karl Filser schließlich noch auf das „mehrperspektivische Verfahren" hin, „das die Analyse historischer Situationen aus den Blickwinkeln der am Geschehen beteiligten Personen praktiziert" und somit dazu führe, „Wertentscheidungen anderer Menschen wahrzunehmen und auszuhalten sowie sich für eine eigene begründbare Stellungnahme zu entscheiden."[109]

Als Ziele einer formalen Bewertungserziehung im Geschichtsunterricht nennt Sonja-Maria Bauer: „die Fähigkeit, sich in das Denken, die Vorstellungen fremder Personen (auch fremder Zeiten) zu versetzen; die Fähigkeit des Perspektivenwechsels; die Fähigkeit der Narrativität als Fähigkeit, isolierte Ereignisse in einem (deutenden, wertenden) Zusammenhang zu verstehen; die Fähigkeit, einen Möglichkeitsraum für menschliches Handeln zu eröffnen und Handlungsalternativen durchzuspielen; die Fähigkeit, intuitive Urteile explizit zu machen und diskursiv zu begründen; die Fähigkeit, in Handlungskonflikten Wertkonflikte zu erkennen und diese Wertkonflikte zu reflektieren."[110]

Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politische Bildung

Materiale Werteinstellungserziehung

Die Grundlage einer Grundwerteerziehung in dem Fach Sozialkunde/Politische Bildung ist die Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit den Unterschieden zwischen freiheitlich-demokratischen und totalitären Systemen.

So kann zum Beispiel besonders plastisch am Umgang mit oppositionellen jungen Menschen in der NS-Zeit und in der DDR (aber auch anderen autoritären oder totalitären Systemen der Gegenwart) zum einen gezeigt werden, welchen positiven Wert das Recht auf freie Meinungsäußerung darstellt. Zum zweiten können die Unterschiede zwischen einem Rechts- und einem Unrechtsstaat an der Dokumentation vieler Beispiele von Gerichtsverfahren und der jeweiligen Urteilsfindung und -begründung gegen jugendliche Oppositionelle herausgearbeitet werden. Zum dritten können am Beispiel der Art und Weise, wie zum einen in der NS-Zeit, zum anderen in der DDR „Wahlen" ausgesehen haben, die Chancen freier Wahlen erkannt und Wahlmüdigkeit entgegengewirkt werden. Schließlich kann plastisch gemacht werden, inwiefern die Akzeptanz von Opposition ein konstitutives Merkmal eines freiheitlichen Systems darstellt; in diesem Kontext sind die Unterschiede zwischen einem Blockparteiensystem und einem pluralistischen Parteiensystem, in dem es Regierungs- und Oppositionsparteien gibt, herauszustellen.

---

[106] Bauer 2007, S. 233.
[107] Filser 2004, S. 73.
[108] Filser 2004, S. 73.
[109] Filser 2004, S. 75.
[110] Bauer 2007, S. 241f.

Der Umgang mit Gegnern der Demokratie in der Weimarer Republik kann zum Ausgangspunkt gewählt werden für eine Diskussion über (notwendige) Grenzen der Toleranz, über die Gründe für eine „wehrhafte Demokratie" und ihre Besonderheiten. Ein Ziel hierbei muss auch sein, die Schülerinnen und Schüler für den Einsatz für Demokratie zu ermuntern und ihnen das Gefährdetsein derselben durch linken und rechten Extremismus bewusst zu machen. Vorbildliche Beispiele für den Einsatz für Demokratie sind hier zur Illustration unverzichtbar, damit den Schülerinnen und Schülern auch nachahmenswerte Handlungsformen vor Augen gestellt werden.

Berichte von Internationalen Menschenrechtsorganisationen über Menschenrechtsverletzungen können herangezogen werden, um das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit in das Bewusstsein der Schüler zu bringen. Ein eindrückliches Beispiel zur Werbung für diese Grundwerte sind die Kindersoldaten. Generell sind den Schülerinnen und Schülern verschiedene Konfliktregelungsmöglichkeiten innerstaatlicher und überstaatlicher Weise bekannt zu machen und von erfolgreichen Verfahren etwa vor dem Internationalen Menschenrechtshof zu berichten.

Außerdem ist im Sozialkundeunterricht für Ungerechtigkeiten zu sensibilisieren, indem etwa – im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ausbeutungsverhältnisse an anderen Orten thematisiert werden, die Voraussetzung für Aspekte unseres Wohlstandes sind. Hier ist der Grundwert der Solidarität und Gerechtigkeit als konfliktpräventive Maßnahme näher zu bringen. Wichtig ist hierbei, dass gemeinsam über Handlungsoptionen nachgedacht wird, um entsprechenden Ausbeutungssituationen entgegenzuwirken, ansonsten würde sich das – bei vielen Jugendlichen anzutreffende – Gefühl einer Handlungsohnmacht verstärken.

Formale Bewertungs-Erziehung

Die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt hat Kohlbergs Konzept der Stufen moralischer Entwicklung für den Sozialkundeunterricht fruchtbar gemacht und eine Reihe von Fallbeispielen hierzu vorgelegt.[111] Bevor eine konkrete Dilemma-Diskussion skizziert wird, sollen die von hier genannten „methodische(n) Aspekte (Verfahren) der Reflexion auf Werte" knapp dargestellt werden.[112] Zum einen gehe es darum, eine Balance zwischen Betroffenheit und Distanz beim moralischen Urteilen herzustellen, das heißt in lebensweltliche Dilemma-Diskussionen sind Formen der Anonymisierung (zum Beispiel durch anonyme Fragebögen) und der Abstrahierung (zum Beispiel durch die Hinzuziehung von Gesetzestexten) einzubauen.[113]

Zum zweiten müssten im Unterrichtsgespräch Formen einer rationalen Kontroversenaustragung gefunden werden. „Die umstrittenen Inhalte müssen in dieser inhaltlichen Kontroversität auf den Tisch; zugleich soll im günstigen Fall die Kontroverse in der Runde anwesend, d. h. durch verschiedene Redner vertreten sein, und zwar mindestens in der provisorischen Geste der Rollenübernahme in Gedanken und Reden."[114] Später findet sich dann noch eine Differenzierung ihrer Aussage: „Ist die Schülergruppe heterogen und an Politik interessiert, dann wird sich die Kontroverse zu einer Streitfrage fast automatisch in der Lerngruppe ergeben. In diesem Fall kann der Lehrer moderieren, also den Diskussionszusammenhang sichern. Inhaltliche Funktionen braucht er zur Herstellung der Pluralität nicht zu übernehmen. Eine solche heterogene und interessierte Schülergruppe kann allerdings stark polarisiert sein, d. h. Kampf kann an die Stelle von Kooperation ... treten. In diesem Fall muss der Lehrer versuchen, einen Minimalkonsens zu erreichen, also Frieden im Austragen der Konflikte zu stiften ... Die homogene Gruppe darf der Lehrer nicht moderierend sich selbst überlassen; er muss gegensteuern. Er muss sich – zum Schein oder mit persönlicher Überzeugung – zum Anwalt der vernachlässigten Position machen; er muss die

[111] Vgl. Reinhardt 1999.
[112] Reinhardt 1999, S. 101.
[113] Vgl. Reinhardt 1999, S. 101f.
[114] Reinhardt 1999, S. 108.

Gegenposition in den Unterricht hereinholen."[115] Bei einer „apathische(n) Lerngruppe, die so tut, als hätte Politik mit ihrem Leben nichts zu tun", seien „Provokationen ..., um die Lernenden *aufzuschrecken*", *angemessen*.[116] Als wirkungsvolles Verfahren beschreibt Sibylle Reinhardt noch die „Realitäts-Simulation" als Form eines diskursiven Unterrichtsgesprächs.[117]

Zum dritten solle die Struktur der Stunde sich an den Konfliktlinien orientieren. Sie nennt folgende vier bei der Behandlung von Werte-Fragen: „a) Im moralischen Dilemma konfligieren Werte (Werte-*Konflikt), die eine Entscheidung verlangen und eine Begründung provozieren.* b) In der Lerngruppe gibt es Befürworter und Gegner einer bestimmten Entscheidung ... c) Die moralischen Bezugspunkte für die Gründe der Entscheidung (Urteilsstrukturen) können unterschiedlich sein ... d) Die Gründe für eine Entscheidung können auf mehreren Dimensionen an ... unterschiedlichen Polen liegen, die u. U. nicht zu übereinstimmenden Antworten befähigen."[118] Reinhardt hält es für „zur Beförderung von Streitkultur sinnvoll, auch das gen. Tableau der Konfliktlinien als abstraktes Diagnose-Instrument (ganz oder in Teilen) den Lernenden zu übergeben, sie also Methode haben und nutzen zu lassen."[119]

Wie angekündigt, folgt nun noch eine kurze Beschreibung einer Dilemma-Diskussion unter der Perspektive, „Reflexionen auf Argumente" anzuregen.[120] Es geht um Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums und um das Thema „Wehrdienstverweigerung – ja oder nein?". Die Ergebnisse einer ersten Diskussion fasste die Lehrkraft in einem Protokoll in Blöcken zusammen:[121]

gegen Wehrdienst	**für Wehrdienst**
I Beim Bund ist man meist weg von zu Hause. - das ist kein Argument: man kann Glück haben, Verein kann einen anfordern etc. - das Argument zieht nicht, aber es ist ein *Argument* - das ist kein Argument: Krankenhaus kann auch weit weg sein	*Man kriegt beim Bund mehr Sold als beim Zivildienst.*
II Wehrdienst ist oft Gammelei, Schikane, Unsinn; *Zivildienst ist wichtiger.*	Es ist bequemer, zum Bund zu gehen. Verweigern ist *peinlich.*
III Die Verteidigung dieses Landes ist nicht lohnenswert.	Die Bundeswehr ist nötig, sonst wird die Bundesrepublik erpreßbar.
IV Wehrdienst ist Training zum Töten, zum Krieg; entsprechend wahnsinnig ist auch die Befehlsstruktur (Befehl - Gehorsam).	*Die Strategie ist ein Friedenskonzept, das für schon* mehr als 30jährigen Frieden in Europa gesorgt hat.
Die Verweigerung ist der Beginn des Abbaus von Rüstung und des *Abbaus von Feindbildern. Es wäre* der Anfang eines Prozesses im internationalen Maßstab. „Russen" sind vorgeschobenes Argument.	Die Bundeswehr ist eine Tatsache – man sollte *hingehen, damit sie nicht von der Bevölkerung isoliert* wird und damit Militarisierung verhindert wird.

[115] Reinhardt 1999, S. 113.
[116] Reinhardt 1999.
[117] Reinhardt 1999, S. 115.
[118] Reinhardt 1999, S. 121.
[119] Reinhardt 1999, S. 121f.
[120] Reinhardt 1999, S. 56.
[121] Reinhardt 1999, S. 56f.

Der nächste Schritt war die Beurteilung und distanzierte Verarbeitung der eigenen Argumente; das Modell Lawrence Kohlbergs war den Schülerinnen und Schülern hierbei bekannt. Der dritte Schritt war die „noch einmal distanziertere Verarbeitung ihrer eigenen Verarbeitung"[122], was die Einordnung der jeweiligen Argumentationsstrukturen bedeutete. Es wurde festgestellt, „dass drei Sorten inhaltlicher Argumente aufgetaucht waren: 1. Es hatte Zweckmäßigkeitsgründe gegeben, nämlich dann, wenn wir z. B. auf dem Hintergrund von Eigeninteresse gefragt hatten, wie man dieses Eigeninteresse am zweckmäßigsten befördern könnte. 2. Es hatte ‚politische' Gründe gegeben, nämlich die Einschätzung der Bundesrepublik als Land, für das es sich lohnt zu kämpfen oder aber nicht. Und 3. hatte es Gewissensgründe gegeben, nämlich Gründe, die nach der wertenden Bestimmung des eigenen personalen Handelns gefragt hatten."[123] An dieser Stelle hat dann die Lehrkraft den einschlägigen Artikel des Grundgesetzes ins Spiel gebracht – womit der Bogen zur Grundwerteerziehung gespannt wäre.

Als erfreuliches Ergebnis der Schülerdiskussionen hält Sibylle Reinhardt fest, dass die Schülerinnen und Schüler Verständnis für die jeweils andere Position gewannen.[124]

Deutschunterricht

Materiale Werteinstellungserziehung

Bevor an dieser Stelle einige Beispiele anzufügen sind, ist darauf hinzuweisen, dass von vielen Deutschdidaktikern eine materiale Werteinstellungserziehung abgelehnt wird.[125] Der Deutschdidaktiker Wolfgang Menzel etwa spricht von "den Verfehlungen, Fixierungen, Pervertierungen eines Literaturunterrichts ..., dem es vor allem darauf ankam, Tugenden zu vermitteln – von Friedrich Eberhard Rochows Lesebuch „Der Kinderfreund" von 1772 an bis hin zum nationalsozialistischen Lesebuch."[126] Erstaunlich ist u. E., dass hierbei völlig egal zu sein scheint, welche Werte bzw. Tugenden vermittelt werden sollen, angeprangert wird anscheinend vielmehr die Vermittlungsabsicht als solche![127] Angemessen erscheint uns vielmehr eine – nicht dominierende! – materiale Werteinstellungserziehung auch im Deutsch- bzw. im Literaturunterricht, die allerdings das Was und das Wie ihrer Vermittlung kritisch reflektiert.

Auch sei an dieser Stelle auf den aufklärerischen Bildungsreformer Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg verwiesen, der einer der frühen Vertreter einer Kombination von materialer Werteinstellungs- und formaler Bewertungserziehung war. Wir können vor diesem Hintergrund nichts Anrüchiges, sondern nur etwas grundsätzlich Begrüßenswertes darin sehen, dass er etwa in seinem (Volks-)„Schul-Lesebuch" in dem Kapitel „Der Mensch. Gesinnungen und Thaten" u. a. die Ballade „Der Jude" (S. 246f.) von Karl Gottlieb Prätzel bewusst aufnahm.[128] Dieser schildert darin einen jüdischen Handelsmann, der bei seiner Einkehr in einem Gasthaus nur Spott und Verachtung erfährt. Während er dort etwas isst, sengt ihm ein Seifensieder von hinten den Bart – das Symbol seiner Gläubigkeit – an und erntet bei seinen Zechbrüdern großen Erfolg. In der Nacht bricht im Haus des Seifensieders ein Feuer aus; der Jude rettet das Kind der Hausfrau aus dem brennenden Haus und hinterlässt auch noch beim Gastwirt einen Beutel mit Geld für den geschädigten Seifensieder zurück. Dieser Text (der allerdings etwas dick aufträgt; hier gäbe es wohl bessere Texte für dieselbe Intention) sollte den Kindern vermitteln, dass Vorurteile gegenüber Andersgläubigen abzubauen sind. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg stellte in seiner Anleitung zum Gebrauch

---

[122] Reinhardt 1999, S. 60.
[123] Reinhardt 1999, S. 59.
[124] Vgl. Reinhardt 1999, S. 58.
[125] Vgl. etwa Menzel 1991; Spinner 2004 mit weiteren einschlägigen Literaturangaben. Vgl. außerdem auch die Position des Erziehungswissenschaftlers Ladenthin 1990.
[126] Menzel 1991, S. 105.
[127] Wichtig ist hier, dass Vermittlung nicht als Manipulation missverstanden werden darf; Vermittlung setzt das aktive Mitwirken, die Aneignungsbereitschaft des Edukanden voraus!
[128] Vgl. Diesterweg 1840.

des Schul-Lesebuchs die Werte religionsübergreifender Toleranz und Menschlichkeit in den Mittelpunkt und ermahnte die Lehrer: „Aber noch giebt es unter den Christen eine Masse, die im Sumpfe wohnt, vielleicht sich verjährter Vorurtheile rühmt, des Judenhasses, der Judenverachtung. Diese Pestbeule auszuschneiden, sollte sie an dem Leib deiner Umgebung, o Lehrer und Erzieher, noch vorkommen, sei dein eifriges Geschäft!"[129]

Außerdem nahm Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg zum Beispiel Friedrich Schillers Stück „Magdeburgs Zerstörung" in sein Lesebuch auf,[130] in dem die Gräuel des Krieges sehr drastisch geschildert werden. In seiner Anleitung für Lehrer machte er deutlich, dass in der Konfrontation mit entsprechenden Texten der Wert des Friedens von den Schülern erkannt werden sollte.[131]

Die Vermittlung entsprechender Werte ist im Deutschland der Gegenwart eine noch ebenso gültige Aufgabe, und der Literaturunterricht kann eine Vielzahl von Material dazu bieten.

In dem Unterrichtsentwurf von Heinz Brandt für die 9. Klasse Hauptschule findet sich ein Beispiel für die Vermittlung der Werte Toleranz und Respekt gegenüber Minderheiten. Er wählt hierfür die Ballade „Tonio Schiavo" von Franz Josef Degenhardt und formuliert als zentrales Unterrichtsziel: „Der ... vorliegende Protestsong von Franz Josef Degenhardt ‚Tonio Schiavo' soll exemplarisch das Problem des Vorurteils gegen ausländische Gastarbeiter und dessen verhängnisvolle Auswirkung, die nicht selten im Widerspruch zur rationalen Erkenntnis steht, erhellen und die Schüler zu einer veränderten Haltung in bezug auf mehr Toleranz gegen Außenseiter innerhalb und außerhalb der Klasse anhalten."[132]

Im Sinne eines unverzichtbaren fächerübergreifenden Unterrichts ist es wünschenswert, zum Beispiel bei der Behandlung verschiedener historischer Epochen im Geschichtsunterricht die Thematik von (Un-)Freiheit und (Un-)Gleichheit anhand ausgewählter Literatur im Deutschunterricht zusätzlich zu reflektieren und damit auch andere, eventuell stärker das Gefühl ansprechende Zugänge zu der genannten Thematik zu schaffen. Die Lektüre des „Tagebuchs von Anne Frank" parallel zur Behandlung der NS-Zeit ist hier nur eine von vielen Möglichkeiten; um auch die Täterperspektive stärker in den Blick zu bekommen, bietet sich etwa die Lektüre der Erzählung „Am Beispiel meines Bruders" von Uwe Timm an. Die Zwänge des DDR-Regimes werden plastisch und nachfühlbar in den Erzählungen und Romanen damaliger DDR-Autoren wie etwa Brigitte Reimann, Christa Wolf, Günter de Bruyn, Erich Loest und anderer.[133]

Aber auch der Sprachunterricht eignet sich für eine materiale Werteinstellungserziehung, da er eine Sprache vermitteln kann und soll, die der Achtung der Würde jedes Menschen entspricht. Die Studiendirektorin Barbara Stewens schreibt hierzu: „Wörter können persönlich verletzen, sie können Gruppen, denen man sich zugehörig fühlt, herabwürdigen, sie können den Status einer Person auf Dauer negativ festlegen. Diese sogenannten Sprechakte greifen in das Leben anderer ebenso ein wie Handlungen, die mit physischer Gewalt verbunden sind, und sollten ebenso wie diese vermieden werden. Umgekehrt soll verbale Höflichkeit eine Atmosphäre der Achtung erzeugen. Mit verbaler Höflichkeit kann der respektvolle Umgang mit anderen Personen eingeübt werden. Wir appellieren also an Kinder und Jugendliche, einerseits etwas zu unterlassen und andererseits etwas aktiv zu habitualisieren."[134] Stewens macht in diesem Kontext folgende

---

[129] Diesterweg 1847, S. 96.
[130] Diesterweg 1840, S. 218 - 221.
[131] Vgl. hierzu auch Schütze 2007, S. 98f.
[132] Brandt 1990, S. 67.
[133] Zustimmung findet eine materiale Werteinstellungserziehung im Deutschunterricht bei der Deutschdidaktikerin Petra Küchler-Sakellariou: „Es kann allerdings auch im Literaturunterricht nicht nur darum gehen, auf rein abstrakter und damit unverbindlicher Ebene eigene wie fremde Wertehaltungen zur reflektieren. Spätestens dort, wo der Springerstiefel die ‚Todesfuge' stampft, hat der Diskurs sein Ende. Wie in jedem Unterricht, so hat auch im Literaturunterricht die Vermittlung von Basisnormen ihren angemessenen Ort." (2001, S. 139).
[134] Stewens 2007, S. 149f.

Themenvorschläge für den Unterricht: Für die Unterstufe könnten unter der Überschrift „Das habe ich so nicht gemeint" Herkunft und Bedeutungsbandbreite von Schimpfwörtern und Spitznamen untersucht werden. Sie schlägt vor, in Jugendbüchern, Lesebuchtexten und Ähnlichem nach geeigneten Stellen zu suchen, die Fremdverstehen und Empathie fördern können. Auf der Mittelstufe sollten die unterschiedlichen Konnotationen verschiedener Begriffe zum Thema gemacht werden. Zum Beispiel unterschiedliche Bezeichnungen wie Neger, Schwarzer, Afrikaner oder Migranten, Ausländer, Fremde, Gastarbeiter. An entsprechende unterschiedliche Bezeichnungen sind Fragen zu stellen wie: Wodurch unterscheiden sich diese? Welche Nebenbedeutungen schwingen mit, was löse ich damit in unterschiedlichen Kontexten aus? Dass hier mit semantischen Nuancen Auf- und Abwertungsprozesse stattfinden, könne an literarischen Texten durch Ersatzproben erfahren werden. Für den Oberstufenunterricht schlägt Barbara Stewens vor, sich reflektiert mit dem öffentlichen Sprachgebrauch in Politik und Gesellschaft zu befassen. Euphemismen und Unwörter in politischen Reden oder in Journalistenberichten oder die jährlichen Listen mit Wörtern und Unwörtern des Jahres könnten hier als Materialgrundlage dienen.[135]

Formale Bewertungserziehung

Der Deutschdidaktiker *Kaspar H. Spinner* steht federführend – wie bereits gesagt in expliziter Abgrenzung zu einer materialen Werteinstellungserziehung – für die Position einer formalen Bewertungserziehung mit dem Ziel der „Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit".[136] Er nennt für eine entsprechende Erziehung folgende „methodische Konsequenzen für den Unterricht":[137] a) Eine überlegte Textauswahl, „in denen Schülerinnen und Schüler eigene Konflikte wiedererkennen und neue Perspektiven nachvollziehen können"; b) die Bereitschaft zum Nur-Vorlesen von Texten (ohne Redezwang für die Schülerinnen und Schüler); c) das Zulassen „eigener Assoziationen und gedankliche(r) Weiterentwicklungen" bei der Textarbeit; d) die Ermöglichung „schriftliche(r) Produktionsaufgaben". „Im Hinblick auf die Entwicklung von Empathie" sei „insbesondere das Verfassen von inneren Monologen hilfreich"; e) die Initiierung „szenischer Interpretationen"; mit diesen könnten „äußere und innere Konfliktsituationen besonders anschaulich bearbeitet werden ... Bei Entscheidungssituationen können sich auch zwei Alter-Egos hinter eine dargestellte Figur stellen; das eine Alter-Ego nennt Argumente für die eine Handlungsalternative, das andere Alter-Ego für die andere Handlungsalternative"; f) die historische Beleuchtung moralischer Fragestellungen (in höheren Klassen).[138]

Eine übereinstimmende Position mit Kaspar H. Spinner vertretend führt der Deutschdidaktiker Wolfgang Menzel als Methoden noch die „‚operativen Verfahren'" an, bei denen es darum geht, „die Schüler an der Verfertigung von Texten zu beteiligen, indem man ihnen die Texte nicht als fertige Partituren anbietet, sondern sie auf unterschiedliche Weisen verstellt, lückenhaft oder mit Textalternativen versehen zur selbständigen Bearbeitung anbietet."[139] Er nennt als ein konkretes Beispiel Berthold Brechts Keuner-Geschichte „Der hilflose Knabe", in der ein Mann auf einen weinenden Jungen trifft, der zwei Groschen für einen Kinobesuch beisammen hatte, dem allerdings ein anderer Junge einen Groschen entrissen hatte. Der Mann fragte den Jungen, ob er denn nicht geschrieen habe, doch dieser schluchzte nur und behauptete, nicht lauter schreien zu können. Darauf hin nahm ihm der Mann auch den zweiten Groschen ab. Schülerinnen und Schüler bekamen die Geschichte als Textalternativen vorgelegt und bauten sich ihren eigenen Text daraus. Wolfgang Menzel berichtet über folgende Ergebnisse: „Auf der präkonventionellen Stufe wählen die Kinder die Version, in der der Mann dem Dieb das Geld wegnimmt und ihn bestraft. Auf der konventionellen Stufe: dass er den Dieb dazu bringt, das Geld zurückzugeben und sich zu

[135] Vgl. Stewens 2007, S. 152f.
[136] Spinner 2004, S. 102.
[137] Spinner 2004, S. 107.
[138] Spinner 2004, S. 107f.
[139] Menzel 1991, S. 112.

entschuldigen; der Mann setzt sich damit für Gerechtigkeit ein. Erst auf der postkonventionellen Stufe ist es möglich, den Originaltext von Berthold Brecht zusammenzustellen: Der Mann ist gut, obwohl er sich so verhalten hat; denn er hat sich an einem höheren ethischen Prinzip orientiert: dem der Heranbildung einer eigenen Entscheidung – sein Unrecht hinauszuschreien und andere Menschen darauf aufmerksam zu machen, anstatt es in sich hineinzufressen."[140] Vom 7. Schuljahr an sei eine entsprechende operative Arbeit reizvoll, da ab diesem Zeitpunkt bereits der eine oder andere Schüler Brechts Version wähle und dies auch begründen könne.

Kaspar H. Spinner gibt ein Beispiel für eine – briefliche – Dilemma-Diskussion in einer 6. Gymnasialklasse im Deutschunterricht, das hier noch ganz kurz angeführt werden soll: Der Junge Robert aus dem Roman „Norbert Nobody oder das Versprechen" hält Versprechen gegenüber seiner Heimleiterin oder gegenüber seiner Mutter nicht, um ein Versprechen einzuhalten, das ihm wichtiger ist: das Versprechen gegenüber der totkranken Edith Sorrel, ihr einen Federmantel zu nähen und zu bringen. Die Schüler sollen Robert brieflich beraten und zwar gegen Ende des Romans, wo er Hausarrest hat.

Die Argumentationsebenen der Schüler und Schülerinnen bewegen sich auch bei diesem Beispiel wieder auf unterschiedlichen Stufen der Moralentwicklung. Dazu nochmals Spinner: Man könne „einzelne Beispiele im Unterricht für eine gemeinsame Diskussion vorlesen lassen; dabei soll es nicht darum gehen, festzulegen, wer mit seinem Brief Recht hat. Der Meinungsaustausch und die weitere Vertiefung von Argumenten soll im Vordergrund stehen."[141]

Dass eine Aufsatzart im Deutschunterricht für die formale Bewertungserziehung besonders geeignet ist, soll zumindest noch angesprochen werden: die Erörterung. Der Studiendirektor Hubert Wolf fasst ihre Vorzüge treffend zusammen: „Im ‚Zwar-Teil' sind die sich entwickelnden jugendlichen Subjekte gehalten, von einer bornierten Subjektivität mit eingefahrenen Meinungsgewohnheiten abzusehen. Eine Gegenposition soll in ihrer inhaltlichen Schlüssigkeit und Folgerichtigkeit nachgezeichnet werden. Das fordert Hintergrundwissen, das nicht nur nach einer selektiven Selbstbestätigung gespeichert wurde ... und faire, nicht entstellende oder abwertende Darstellungsformen ... Im ‚Aber-Teil' soll die eigene Meinungsposition entwickelt werden – in Konkurrenz zu einer zuvor explizierten und nicht nur totgeschwiegenen oder verächtlich gemachten Gegenposition. Eigene Wertentscheidungen können dabei nicht bloß behauptet werden, sie bedürfen der Begründung, und es muss für sie argumentativ geworben werden ... Im ‚Also-Teil' üben die Jugendlichen eine ... zusammenfassende Pointierung. Sie formulieren gleichsam vorläufige Maximen für ihre ‚Lebensgestaltung'."[142]

Fremdsprachenunterricht

Materiale Werteinstellungserziehung

Der Fremdsprachenunterricht hat die zentrale Aufgabe, den Respekt vor dem Fremden, dem Anderen zu vermitteln und sich darum zu bemühen, dass Vorurteile abgebaut werden. Hiermit soll er dem Erhalt oder der Durchsetzung des Wertes Frieden dienen. Im jeweiligen landeskundlichen Teil des Unterrichts bietet sich hierfür an, die Existenz und die Genese wechselseitiger Vorurteile zu untersuchen und sie auf diese Art und Weise in Frage zu stellen und zu ihrer Überwindung beizutragen. Das Thema der Stereotypenbildung und ihrer Funktion hat hier ebenso seinen Ort.

---

[140] Menzel 1991, S. 112f. Allerdings teilen wir nicht die Einschätzung Wolfgang Menzels, dass Brecht sozusagen auf die Entwicklung einer autonomen Moral ziele; er hat vielmehr (wie auch in vielen anderen seiner Texte) einen bestimmten Wert vor Augen, den er vermitteln möchte, nämlich Interessensdurchsetzung, die sich in der Tugend der Kampfbereitschaft gegen erlittenes Unrecht zeigen soll. Seine Geschichte beginnt ja auch entsprechend: „Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen."
[141] Spinner 2004, S. 112.
[142] Wolf 2007, S. 172.

Zunächst textliche Begegnungen mit dem Anderen müssen zu konkreten Begegnungen im anderen Land in der anderen Sprache führen.

Der Abbau von Ängsten / Vorurteilen gegenüber dem Fremden / Anderen kann im Unterricht mit ganz verschiedenen Inhalten geschehen, durch ausgewählte fremdsprachige Belletristik, Zeitungsartikel, Filme, Musik, Informationen aus dem Alltagsleben u ä.

Historische Beziehungen und wechselseitige Kulturbegegnungen wie aktuelle positive Errungenschaften zwischen dem eigenen und dem fremdsprachlichen Land sind hervorzuheben. Fritz Abel weist nachdrücklich darauf hin, dass bei dem Unterricht europäischer Sprachen in Europa die europäische Einigung als zentraler Wert der Friedensschaffung und -sicherung sowie der solidarischen Lebensführung betont werden müsse.[143] Im Französischunterricht seien im Blick auf den Wert des Friedens die „deutsch-französischen Beziehungen, die nach dem zweiten Weltkrieg zum Modell und Motor einen neuen Typs internationaler Beziehungen und zum Angelpunkt der europäischen Friedensordnung geworden sind", gebührend zu würdigen. „In der nachdrücklichen Weitergabe und im Ausbau dieser neuen Friedfertigkeit liegt die Hauptaufgabe des deutschen Französischunterrichts und sein höchster Wert."[144]

Formale Bewertungserziehung

Bewertungsfähigkeit setzt die Erkenntnis von Alternativen voraus. Der Englischlehrer Rudolf Kaiser formuliert vor diesem Hintergrund: „Jede Sprache ist ... Ausdruck und Ergebnis einer bestimmten Anschauung und Einteilung der Welt. Jede Sprache stellt gewissermaßen eine ‚geronnene Weltansicht' dar ... Die in der Muttersprache zum Ausdruck kommende Sicht der Welt wird vom Kind, das in seine Muttersprache hineinwächst, zunächst als natürliche, selbstverständliche und einzig richtige Sicht der Wirklichkeit internalisiert. Die Begegnung mit einer Fremdsprache nun und mit der in dieser Sprache zum Ausdruck kommenden anderen und je spezifischen Deutung und Sicht von Welt bedeutet für den Schüler dann ein Aufbrechen der in ihm wirksamen Verabsolutierung seines muttersprachlichen Weltbildes ... Es bedeutet also eine Relativierung der eigenen Weltsicht."[145] Zur Illustration führt er ein Beispiel aus dem lexikalischen Bereich an: Die Schülerinnen und Schüler werden im Englischunterricht damit konfrontiert, dass dem deutschen Wort „Herr" mindestens fünf verschiedene englische Wörter entsprechen, die nicht bedeutungsidentisch sind, „von denen in einer konkreten Sprechsituation vielmehr – je nach Kontext – in der Regel nur eins möglich und richtig ist: Mr.; master; sir; gentleman; lord. Das heißt: Das Bedeutungsfeld, für welches das deutsche Wort ‚Herr' steht, wird vom Englischsprechenden ganz anders, und zwar sehr viel differenzierter, wahrgenommen und gehandhabt" als von einem Deutschsprechenden.[146] Einen weiteren wichtigen Aspekt in diesem Kontext nennt noch Fritz Abel: Durch „die im Fremdsprachenunterricht unvermeidliche Konfrontation der Schüler mit der dynamischen Kreativität des Gebrauchs der menschlichen Sprachen" werde „auch die muttersprachliche Interaktionskompetenz entwickelt ... Fremdsprachenunterricht fördert Sprachbewusstheit und gewöhnt an die Möglichkeit, durch den reflektierten Gebrauch sprachlicher Mittel Neues zu konzipieren, zu äußern und zu verstehen."[147]

---

[143] Vgl. Abel 2004, S. 153f.
[144] Abel 2004, S. 151.
[145] Kaiser 1991, S. 57f. Vgl. hierzu auch Abel 2004, S. 155f.
[146] Kaiser 1991, S. 58.
[147] Abel 2004, S. 158f.

Sachunterricht

Materiale Werteinstellungserziehung

Die „Aufgabe des Sachunterrichts ist es, die den [fachlichen] Perspektiven zugeordneten Inhalte und Methoden sinnvoll miteinander zu vernetzen, um übergreifende Zusammenhänge erfassbar und damit auch für Normen- und Wertfragen zugänglich zu machen"[148] D. h. zunächst nichts anderes, als dass die Ausführungen zum Geschichtsunterricht und zur politischen Bildung ebenso für den Sachunterricht der Grundschule gelten, da er diese beiden Fächer als historische und sozialwissenschaftliche Perspektiven neben der technischen, der naturwissenschaftlichen und der geographischen in sich vereint. Das bedeutet zum einen, dass der Sachunterricht der Grundschule zum einen die Möglichkeit besitzt, ohne Absprachen zwischen Fächern und Lehrkräften bemühen zu müssen, wesentliche Aspekte eines Themas zu integrieren; zum anderen muss die eine Lehrkraft aber in der Lage sein, an den Verstehensmöglichkeiten und Bedürfnissen der Kinder orientiert ein Thema mehrperspektivisch aufzubereiten. Gelingt dies, so können Themen wie „Zusammenleben in Familie, Schule, Gemeinde, Staat und in der Welt", „Natürliche Lebensräume", „Unser Umgang mit Erde, Wasser, Luft und Feuer sowie mit technischen Entwicklungen (z. B. Medien), mit Geld, mit Abfall, mit Pflanzen und Tieren" etc. tatsächlich für Normen- und Wertfragen zugänglich gemacht werden. Um dies zu ermöglichen, müssen sich entsprechende Fragestellungen für die Kinder aus der Sache heraus ergeben, und muss eine „Wertebasis" angeboten werden, die den obigen Ausführungen entsprechend das Gerüst für individuelle Wertbildungen darstellt. Dass es sich bei einer solchen „Wertebasis" um die Grundfesten unserer demokratischen, rechtsstaatlichen Ordnung handelt, wurde ebenfalls immer wieder betont. Für den Sachunterricht der Grundschule stellt sich dabei dann vordringlich die Frage, wie dies mit Kindern, also den ca. 6 bis 10-Jährigen angemessen umgesetzt werden kann.

„Familie" ist ein gleichzeitig stark werthaltiges und sehr sensibles Thema des Sachunterrichts. Artikel 6 des Grundgesetzes stellt die Familie unter besonderen Schutz des Staates und erkennt den Eltern darin das Recht auf ein Primat bei der Erziehung ihrer Kinder zu. § 1619 des BGB verpflichtet Kinder zur Leistung von häuslichen Diensten, § 1626 des BGB deren Eltern zu angemessener Pflege und Förderung ihrer Kinder. Die materiale Wertebasis ist damit begründet, weitet sich aber noch hin auf Fragen nach „Privatheit versus Öffentlichkeit" oder „Autorität versus Macht".[149] Inhaltlich bieten sich folgende konkreten Bereiche an, die eine wertorientierte Herangehensweise fördern: (1) Die Vielfalt an Familienformen der Kinder, aber auch im Vergleich mit historischen Beispielen beschreiben und Gründe für ein Zusammenleben in der Familie aus verschiedenen Perspektiven herausarbeiten; (2) Aufgaben innerhalb der Familie mit solchen an anderen sozialen Orten vergleichen und mit Hilfe von Begriffen wie Arbeit, Regeln, Rechte und Pflichten erklären, wobei zugleich die Begriffe privat – öffentlich eingeführt werden; (3) normative Werte-Dimensionen herausarbeiten, z. B. Geschlechter- oder Kinderrollen, aber auch Familiendarstellungen in unterschiedlichen, auch historischen Bildern, die auf Leitbilder hin befragt und kritisch mit der Realität verglichen werden.

„Umweltbewusstsein" ist als ein wesentliches Ziel von Umwelterziehung zugleich ein immer wichtigeres sowie (allein) im Rahmen von Schule nur schwer zu erreichendes Ideal. Die Menge der biologischen Themen im Sachunterricht und die darüber hinaus bestehenden Anknüpfungspunkte von ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Themen machen dieses allgemeine Ziel auch zu einem Kernziel des Sachunterrichts. Umweltbewusstsein meint dabei nicht nur den Schutz vor Zerstörung, sondern wesentlich sensibler die bewusste Wahrnehmung, das Genießen und Schätzen der belebten und unbelebten Natur – was es nicht völlig falsch erscheinen lässt, hier von „Liebe zur Natur" zu reden. Das Anlegen und Pflegen eines Biotops wäre hierzu eben so ein guter Baustein wie das Kennenlernen des Öffentlichen Personennahverkehrs, die Untersuchung der unmittelbaren Folgen von Autos durch Zählung und Berechnung von Abgasausstoß oder die Gefährdung unserer

[148] GDSU 2002, S. 3.
[149] Richter 2007.

Umwelt und uns selbst z. B. durch Wasserverschmutzung, was eindrucksvoll in jeder Kläranlage erkundet werden kann.

Formale Bewertungserziehung

Neben fachlichem Wissen, einzuübendem Verhalten, zu berücksichtigenden Emotionen und zu fördernden Kompetenzen wie Empathiefähigkeit stellt die Urteilsfähigkeit einen weiteren Baustein werteorientierten Sachunterrichts dar.[150] Dass dieser erfolgreich, d. h. mit nachweislicher Steigerung der am Kohlbergschen Ansatz orientierten moralischen Urteilsfähigkeit im Sachunterricht umgesetzt werden kann, hat Klaus Zierer eindrucksvoll herausgestellt.[151] Hier - wie in den Versuchen von Georg Lind, mit Kindern im Grundschulalter Dilemmadiskussionen durchzuführen - wurden fast ausschließlich semi-reale Geschichten eingesetzt, die um Werte wie Eigentum (etwas stehlen) oder Freundschaft (Versprechen halten) vor allem soziale Beziehungsaspekte ohne Bezug zu konkreten sachunterrichtlichen Themen betreffen. Dies ist unter der Personalisationsfunktion der Schule gesehen auch jederzeit zu rechtfertigen und trifft den Kern des Sachunterrichts, der natürlich auch die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung der Kinder fördern soll. Ergänzt werden kann dieser Weg aber auf zweifache Weise: Erstens durch weitere semi-reale Dilemmata, die unmittelbar an sachunterrichtliche Themen anknüpfen; zweitens durch die Diskussion und Lösung realer Problemsituationen im Rahmen eines Klassenrates.

Anknüpfungspunkt für Dilemmageschichten bieten Themen des Zusammenlebens, aber auch ökologische und ökonomische Themen. Semi-reale Geschichten zeichnen sich dadurch aus, dass sie erfundene Situationen schildern, die aber den konkreten Kindern einer Klasse ebenso begegnen könnten. Das Thema Gemeinde gewinnt sicherlich sehr, wenn der Bürgermeister im Rathaus besucht und befragt wird. Eine Diskussion, die eine Gemeinderatssitzung spielt, in der abgewogen werden soll, ob ein neuer Spielplatz oder eine zusätzliche Ampel gebaut werden soll, kann hier zusätzlich die Auseinandersetzung mit grundlegenden Aspekten der Gemeindefinanzierung sowie die Urteilsfähigkeit der Kinder fördern. Das Erkunden und Erforschen eines Waldstückes stellt ein notwendiges Element der sachunterrichtlichen Begegnung mit diesem Thema dar. Diskutiert werden könnte hierbei z. B. folgende Frage, die in ländlicheren Gebieten oftmals stark umkämpft ist: Die Ortstraße durch XY ist völlig überlastet. Die Anwohner können den Lärm und die Abgase kaum mehr ertragen. Soll für die Umgehungsstraße ein Stückchen Wald, durch die sie gezogen würde, geopfert werden? Ökonomische Fragen können ihren Ausgang bei den finanziellen Ressourcen der Kinder nehmen, über die sie mit Beginn des Schulalters zunehmend verfügen. Im Rahmen von Überlegungen zur Frage nach „Wünschen und Brauchen" kann eine Diskussion zu folgender Geschichte geführt werden: Peter ist 10 Jahre. Er hat nun einige Monate sein Taschengeld gespart und möchte sich davon einen MP3-Player kaufen. Gemeinsam mit seinem Freund Klaus bolzt er vor dem Fußballplatz immer, wenn die Großen trainieren. Klaus schießt dabei etwas ungeschickt daneben und trifft eine Fensterscheibe des Sportheims, die klirrend zerbricht. Klaus bekommt großen Ärger, wenn seine Eltern davon erfahren. Da Klaus' Eltern keine Arbeit haben, könnten sie auch nur schwer die Reparatur bezahlen. Was soll Peter tun?

Die Einrichtung eines Klassenrates ermöglicht es, Kindern Konfliktkompetenz, Empathiefähigkeit, Frustrationstoleranz, Kommunikationskompetenz und andere wichtige Fähigkeiten nahe zu bringen und ihnen somit Alternativen zu gewalttätigem und einseitigem Verhalten in Konfliktsituationen aufzuzeigen. Die stärkere Betroffenheit in realen Kontexten stellt dabei zugleich einen Vor- und einen Nachteil dar. Nachteilig erweist sich, dass man selbst als Konfliktpartei weniger leicht die Perspektive des Gegenübers einzunehmen vermag, dass starke Emotionen produktive Lösungen behindern können. Positiv ist allerdings, dass Lösungen, die die Nachteile überwinden konnten, umso nachhaltiger gelernt werden, da eben auch positive Ergebnisse bei eigener Beteiligung stärker

[150] Menzel 2006.
[151] Zierer 2006.

wirken. Der Sachunterricht kann damit einen weiteren wichtigen Baustein zur schulischen Gesamtaufgabe Werteerziehung beitragen und sich als Schulfach mit besonders reichhaltigen Chancen für die Entwicklung von Kindern erweisen.

Wirtschaftslehre

Materiale Werteinstellungserziehung

Das Fach Wirtschaftslehre findet sich unter verschiedenen Namen und z.T. in Kombination mit anderen Fächern in allen Schularten und Bundesländern (in Bayern z. B. als Arbeit-Wirtschaft-Technik in der Hauptschule, als Wirtschaft und Recht in der Realschule und als Wirtschafts- und Rechtslehre im Gymnasium). Die Inhalte sind mit unterschiedlicher Weite in konzentrischen Kreisen um die Schülerinnen und Schüler angeordnet: Wirtschaftliches Handeln der privaten Haushalte; Wirtschaftliches Handeln in Unternehmen; Denken in gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen; Zentrale Aspekte der deutschen Wirtschaftsordnung; Weltwirtschaftliche Verflechtung. Werte- und Normenfragen kommen v.a. über zwei Perspektiven ins Spiel: Erstens von den Schülerinnen und Schülern unmittelbar ausgehend mit dem Ziel, ihnen ein verantwortliches ökonomisches Handeln in ihrem eigenen Lebensbereich zu ermöglichen im Sinne zukunftsorientierter haushaltsbezogener Bildung;[152] zweitens im Sinne eines Verständnisses von Wirtschaft, das sich auf folgende Formel bringen lässt: „Ökonomie ist Ethik – Ethik hier in einem sehr allgemeinen Sinn verstanden. Auch der Egoismus ist eine ethische Haltung, obgleich im alltäglichen Sprachgebrauch ethisches Verhalten vielfach mit Altruismus gleichgesetzt wird. Ökonomie als Wissenschaft ist eine moral science, ist eine Moralwissenschaft."[153]

Welche Werte und – so muss ergänzt werden – Tugenden stellen nun für den Bereich des wirtschaftlichen Denkens und Handelns solche dar, die für das Fach Wirtschaftslehre Orientierungspunkte sein können? Besser als mit Grundwerten wie Gerechtigkeit, Leben oder Freiheit kann dies dem aristotelischen Ansatz folgend, dass „gutes Handeln" abhängig von der Vermeidung des Zuviel wie des Zuwenig ist, mit der Benennung dichotomer Beziehungsaspekte geschehen. Diese Werte bzw. Tugenden müssen Schülerinnen und Schülern aber zunächst auch inhaltlich, also materialiter nähergebracht und an Beispielen auf die Konsequenzen ihrer Anwendung hin betrachtet werden. Solch polare Beziehungen sind u. a., aber doch zentral, Sparsamkeit – Geiz, Freigebigkeit – Verschwendung, Eigenbedürfnisse – Solidarität, Individualität – Gemeinwohl, Gegenwartsbezug – Nachhaltigkeit, Wettbewerbsfähigkeit – soziale Sensibilität, Offene Märkte – soziale Gerechtigkeit, Verschlankung von Produktionen – gesellschaftliche Verpflichtung, Sparpolitik – Strukturreform, Staatliche Verantwortung – persönliche Verantwortung.

Für die oben zuerst genannte Werteperspektive, die vom unmittelbaren Leben der Schülerinnen ihren Ausgang nimmt, liegt ein Unterrichtsmodell von Christian Hopf vor,[154] in dem Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse Hauptschule unter dem Titel „Ich will was werden" mit zwei Lebensläufen konfrontiert werden, die sie auf Zusammenhänge wie die Relevanz von Ressourcen (Zeit, Humanvermögen, Geld etc.), von persönlichen Entscheidungen und Zielsetzungen hin untersuchen und bewerten. Die in diesen Lebensläufen vorzufindenden Wertentscheidungen bilden *dabei eine Quelle vermittelter Werte und Tugenden. Sinnvoll wäre in diesem Zusammenhang* außerdem, Kindern / Jugendlichen die ganz besonders für den Bereich der Ökonomie immer wichtiger werdende Kompetenz des vernetzten Denkens zu erleichtern, indem Ansätze philosophischer Ethik wie der Utilitarismus, die aristotelische Ethik oder wirtschaftsethische Modelle als Orientierungspunkte ins Spiel gebracht werden. Im direkten Sinne des Wortes können solche Bewertungsmodelle im Rahmen von Planspielen ins Spiel gebracht werden, wo mögliche Lebensläufe selbst entwickelt werden. Zufällige Entscheidungen könnten dabei auf ihre

[152] Vgl. Hopf 2007.
[153] Brodbeck 2002, S. 24.
[154] Hopf 2008.

Orientierungspunkte hin befragt werden, bewusste Orientierungen an einzelnen Modellen auf ihre Konsequenzen hin.

Im Hinblick auf größere wirtschaftliche Zusammenhänge nationaler und v. a. globaler Prozesse scheint eine Überlegung Karl-Heinz Brodbecks besonders geeignet, die zugleich eine Brücke zwischen individuellem Handeln und internationaler Marktwirtschaft schlägt. Er bezeichnet diesen Ansatz als implizite Ethik: Sie ist kein besonderer Wert innerhalb eines Rahmens, sie verweist auf den ethischen Charakter des Rahmens selbst.

„Vor allem in den ökonomischen Denkformen und -modellen verbirgt sich eine implizite Ethik. Niemand scheint heute mehr daran zu zweifeln, daß die Marktwirtschaft das einzige realistische Wirtschaftsmodell einer globalen Ökonomie ist. Das marktwirtschaftliche Denken ist heute allgemeiner akzeptiert, als es je ein religiöses oder philosophisches System in der Vergangenheit war." Dies gelte für jeden einzelnen, der mit jedem Kauf über die vielen „Warenparteien" auf dem Markt mit dem Geldschein abstimmt, vermehrt aber „für die Führungsetagen in der Wirtschaft, die zwar globale Konsequenzen deutlich vor Augen haben, sie aber durch das kognitive Fenster der Gewinnmaximierung noch mehr auf Privatinteressen beschränken, als dies viele kritische Konsumenten tun ... Das kognitive Fenster der Märkte blendet alles aus, was nicht ‚marktfähig' ist: die natürlichen Systeme, Interessen anderer Lebewesen, vor allem aber die künftigen Generationen, die am gegenwärtigen Marktspiel gar nicht teilnehmen können. Die alltäglichen wirtschaftlichen ‚Grundüberzeugungen' – wie die Billigung der egoistischen Konkurrenz, die Fraglosigkeit der Nutzen- und Gewinnmaximierung, das Lob des Wettbewerbs oder die Begeisterung für immer neu übertroffene Höchstmarken auf den Wertpapiermärkten ... Und einmal aufgedeckt, stellt die implizite Ethik ökonomischer Denkformen den verantwortlichen Entscheider vor neue und andere Alternativen, die ihm erlauben, seiner faktischen globalen Verantwortung Rechnung zu tragen. Für diese Verantwortung ist keine neue Ethik, sondern eine sehr alte Tugend erforderlich: Tapferkeit."[155] Im Sinne kritischer Aufklärung hat hier das Fach Wirtschaftslehre eine besondere Stellung, die durch Integration der o. g. Wertepaare in scheinbar sachliche Überlegungen und Inhalte einen wesentlichen Beitrag zur Werteorientierung von Schule insgesamt leisten kann.

Formale Bewertungserziehung

Christian Hopf legt seinem Grundkurs „Alltags- und Lebensökonomie" im Fach Wirtschaftslehre die Überlegung zugrunde, dass Schule keine Werte vermitteln, sondern nur zum Werten auffordern kann.[156] Ziel dieses Ansatzes ist es, „die Schülerinnen und Schüler mit einer sozioökonomischen Handlungskompetenz auszustatten, die es ihnen ermöglicht, entsprechende Problemstellungen zu lösen und sich als wirtschaftliche Akteure zu begreifen, um die Zukunft aus der Gegenwart heraus gestalten zu können."[157] Diese umfasst folgende Teilkompetenzen: ihr Leben eigen-, sozial- und ökologisch verantwortlich zu führen; bedürfnis- und bedarfsorientiert sowie nachhaltig mit den Ressourcen umzugehen; die Lebensqualität zu sichern und die Alltagskultur zu fördern; Aufgaben der Daseinsvorsorge zu lösen; eine förderliche und sozialverträgliche Kultur des Zusammenlebens in Haushalt; Familie, Gemeinschaft und Gesellschaft zu etablieren; das Humanvermögen im generationenübergreifenden Kontext zu entwickeln, zu erhalten und weiter auszubauen; Wirtschaft, Sozialleben, natürliche Umwelt und Technologien zukunftsgerecht zu gestalten.

Zum Thema „Bedürfnisse und Wünsche – deren soziale Formung und kulturelle Ausformung" sieht eine dem klassischen Wertklärungsansatz sehr ähnelnde Unterrichtseinheit dann wie folgt aus: Zunächst sammeln die Schülerinnen und Schüler auf Karten je vier ihrer eigenen Bedürfnisse und ordnen diese anschließend zu Gruppen (Grundbedürfnisse, Kultur-, Luxusgüter etc.). Diese Gruppen werden dann auf Einflussfaktoren wie Zeit, Alter, Familienstand, Beruf und Höhe des

[155] Brodbeck, 2002, S. 13f.
[156] Hopf 2007, S. 141.
[157] Hopf 2007, S. 138.

Einkommens, Wohnort, Geschlecht, persönliches Interesse hin befragt, bevor der Einfluss der Peers mit folgender Frage in den Mittelpunkt rückt: Welche Kulturbedürfnisse möchte/muss ein Jugendlicher (Altersklasse 12 - 14 Jahre) befriedigen, damit er „in" ist (dazugehört)? Auch hier wird wieder ohne Wertung gesammelt und Zusammengestellt. Daran anschließend entwickeln die Schülerinnen und Schüler einen einfachen Fragebogen zum höchstbewerteten In-Gegenstand (z. B. Warum hast Du ein Handy, Was gefällt Dir an Deinem Handy, Wie hoch sind die Kosten, Wer bezahlt was?). Nun werden gruppenteilig noch folgende Aspekte erarbeitet: wie funktioniert Handywerbung, was kann ein Handy, welche Kosten entstehen (Vertrag / Prepaid-Karte, Tarife), Handyfallen (SMS, Klingeltöne etc.), bevor alle Ergebnisse zum Abschluss über Plakate, die Schülerzeitung oder einer Schülerveranstaltung präsentiert werden.[158]

Die eingangs zum Fach Wirtschaftslehre genannten dichotomen Wertpaare stellen immer auch Ansatzpunkte für mögliche Dilemmata dar. Schon das klassische Heinz-Dilemma Lawrence Kohlbergs impliziert eine ökonomische Fragestellung: Kann das Gewinnmaximierungsstreben und die dieses unterstützende Rechtslage den Wert des Eigentums über den des Lebens stellen? Was im Kohlbergschen Dilemma vielleicht noch künstlich wirkt, ist für viele Menschen und z. T. ganze Staaten Realität. Bei Georg Lind findet sich ein Dilemma, in dem ein Chemiker eine neue Textilfaser entwickelt, mit der die vom Konkurs bedrohte Firma, in der er arbeitet, saniert werden könnte.[159] Die Tatsache, dass mit der Produktion der Faser große Mengen giftiger Abfallstoffe entstehen, will der Inhaber durch Stillschweigen und Verschwinden lassen der giftigen Stoffe lösen. In diesem Dilemma, das sich für den Chemiker aufgrund der Frage eines Journalisten besonders deutlich stellt, wird der Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie deutlich, der mit zunehmender Industrialisierung bisher schwächer entwickelter Länder eines der wesentlichsten globalen Probleme ist. Mittels Dilemma-Diskussionen kann das Nachdenken darüber ebenso angestoßen werden wie die Kompetenz des moralischen Urteils trainiert. Gerade bei komplexeren Problemstellungen bietet sich auch wieder der Ansatz der „Values and Knowledge Education" von Jean-Luc Patry an, der den Wissenserwerb in die Wertediskussion produktiv integriert.[160]

Naturwissenschaftlicher Unterricht (Biologie/Physik/Chemie)

Materiale Werteinstellungserziehung

Ethische Überlegungen, Werte und Normen spielen im naturwissenschaftlichen Unterricht eine Rolle – darüber sind sich so gut wie alle Vertreter und Vertreterinnen der jeweiligen Fachdidaktiken einig. Besonders deutlich tritt dies zutage, wenn es um Anwendungsbereiche naturwissenschaftlicher Erkenntnisse geht, die unser gegenwärtiges Leben in fast umfassender Weise bestimmen; Medizin, Technik oder „Lebensmittelherstellung", um nur einige Bereiche zu nennen. Dass eine Seite dieser Werteorientierung auch der Bezug auf bestehende Werte und deren konkrete Integration darstellt, das ist allerdings umstritten. Für einen klaren Bezug auf Werte der bestehenden – demokratisch, rechtsstaatlichen – Gesellschaft plädieren z. B. Helmut Sturm und Werner Rieß. „Regulative für eine [subjektive] Begründung sollten u. a. die Verträglichkeit mit objektivierbaren Fakten, die konsequente Ableitbarkeit von höheren Werten und die allgemeine und dauerhafte Anwendbarkeit der Wertung sein."[161] „Es ist zur Achtung und Anerkennung der Verfassungsgrundwerte zu erziehen; eine von den Basiswerten des Grundgesetzes her bestimmte Wert-Einstellung, Werthaltung ist das übergeordnete Ziel, das Endziel der Moral- und Werte-Erziehung im Biologieunterricht."[162] Für den Biologieunterricht wird dies am deutlichsten gesehen und formuliert, da für den Unterricht in Physik und Chemie die Sensibilität für eine

[158] Hopf 2007, S. 287.
[159] Lind, 2009. S. 142.
[160] Patry / Weinberger 2004.
[161] Sturm 1990, S. 120.
[162] Rieß 1999, S. 234.

Werteorientierung insgesamt noch wesentlich geringer ist.[163] Ansätze in diesen Fächern gibt es, sie fügen dem Fachunterricht aber oft nur werthafte Gespräche bei bzw. verstehen die Bewertung von fachlichen Widersprüchen bereits als (ausreichendes) Übungsfeld ethischen Urteilens im Fachunterricht.[164]

Die Notwendigkeit auch des Anteils materialer Werteinstellungserziehung an der Gesamtaufgabe moralischer Bildung im Fachunterricht, wie sie für den Biologieunterricht gesehen wird, kann für die weiteren naturwissenschaftlichen Fächer beispielgebend sein. Hier werden grundlegende ethische Werte deutlich und konkret benannt, die den Reflexionen fachlicher Inhalte als Basis dienen müssen: Universalität, Gegenseitigkeit, Solidarität.[165] Davon ausgehend hat sich vor allem das z. B. von Ute Harms vertretene Modell der ethischen Analyse bewährt. Dessen allgemeine Struktur kann auf dem Hintergrund von werthaltigen Themen wie Gentechnik, aber auch Kernenergie (im Physikunterricht) oder Einsatz von Pflanzenschutzmitteln (im Chemieunterricht) verdeutlicht werden: (1) Formulierung einer Entscheidungssituation/eines Dilemmas; (2) Erfassung möglicher Handlungsoptionen; (3) Zuordnung der Handlungsmöglichkeiten zu davon berührten Werten; (4) Entscheidungsfindung und Reflexion möglicher Konsequenzen; (5) Rückführung der Entscheidung auf dahinter stehende Argumentationskategorien (deontologisch oder konsequenzethisch) sowie Werte; (6) Beschreibung der Konsequenzen der individuellen Entscheidung.[166]

Neben solchen Fallbeispielen, die im Modell der ethischen Analyse bearbeitet werden, schlagen Dieter Eschenhagen, Ulrich Kattmann und Dieter Rodi neben Rollenspielen und Planspielen vor allem originale Begegnungen außerhalb der Schule z. B. im Rahmen von Praktika oder Patenschaften vor, die ethische Fragen provozieren.[167]

Formale Bewertungserziehung

„Was der naturwissenschaftliche Unterricht nicht leisten kann, ist Moralerziehung als inhaltliches Zusatzpaket zu einem traditionellen Unterricht. Sicher kann zu einem Unterricht über Düngemittel auch die Frage gehören: ‚Ist die Lieferung einer Chemiefabrik in den Irak moralisch verwerflich?' Diese und andere moralische Fragen sind inhaltlich gesehen aber keine naturwissenschaftlichen!"[168] Diese Skepsis korrespondiert nicht selten mit einer dem Überwältigungsverbot geschuldeten Haltung, in den Naturwissenschaften nur Fakten zu vermitteln und so den Schülerinnen und Schülern die Basis für eigene ethische Überlegungen zu liefern. Abgesehen davon, dass sowohl die objektiven Tatsachen nicht so objektiv wie angenommen sind, und auch die Bearbeitung eines Inhalts aus der naturwissenschaftlichen Perspektive an sich schon eine Wertung darstellt,[169] widerspricht ein solches Vorgehen dem Auftrag der Schule – selbst dem durch die KMK-Bildungsstandards beschriebenen Teil davon. Da wie o. g. die Anwendungsgebiete naturwissenschaftlicher Erkenntnisse unser Leben umfassend prägen, schlägt z. B. Gisela Badura-Lotter Methoden der Technikfolgeabschätzung zur Integration ethischer Aspekte in den naturwissenschaftlichen Unterricht vor. In dem von ihr zusammen- gestellten Fragenkatalog als leitendem Strukturelement wird ein Bezug auf grundlegende Werte unserer Gesellschaft nicht vorgegeben, weshalb das Modell der formalen Bewertungserziehung zugerechnet ist; es schließt diesen aber auch nicht prinzipiell aus: (1) Warum gibt es diesen technischen Ansatz überhaupt? (2) Wie erfolgt die technische Umsetzung? (3) Welche Resultate weist die Technik vor – a. im Hinblick auf die zu lösenden Probleme; b. im Hinblick auf (auch zukünftige/mögliche) Nutzung der Technik

---

[163] Vgl. Rehm 2003.
[164] Vgl. z. B. Stork 1990; Just 2008.
[165] Eschenhagen / Kattmann / Rodi 2008, S. 94.
[166] Harms 2004.
[167] Eschenhagen / Kattmann / Rodi 2008, S. 96f.
[168] Rehm 2003, S. 17.
[169] Vgl. Badura-Lotter 2007.

in anderen Anwendungsbereichen; (4) Welche Alternativen gibt es und wie sind diese im Vergleich zu bewerten? Im Physikunterricht können so z. B. Themen wie Schall und Lärm oder Kernenergie, im Chemieunterricht Themen wie Plastik und Gifte, Säuren und Basen oder Alkohole, im Biologieunterricht Themen wie Sexualität, Genetik, Tierhaltung/-versuche etc. bearbeitet werden. Damit gewinnen diese erstens einen – von der Didaktik geforderten – Lebensweltbezug für die Schülerinnen/Schüler und zweitens das notwendige Vorbild vernetzten Lernens durch Schule und Lehrkräfte, das für die Bewältigung gegenwärtiger Schlüsselprobleme benötigt wird.

Neben der vorgestellten Methode bieten auch die Dilemma-Diskussion in der Tradition Lawrence Kohlbergs, v.a. in der von Jean-Luc Patry entwickelten Form der Values and Knowledge Education, wiederum konstruktive Möglichkeiten einer Verknüpfung von fachlichen Inhalten und sich daraus ergebenden ethisch-moralischen Überlegungen und Konsequenzen.

Literatur

Abel, Fritz (2004): Werteorientierung im Französischunterricht, in: Matthes, Eva (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth, S. 145 - 169

Akademie Kinder philosophieren (2007): Praxisleitfaden Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, Freising

Badura-Lotter, Gisela (2007): Ethisch-philosophische Fragen im naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Ammicht Quinn, Regina / Badura-Lotter, Gisela/Knödler-Pasch, Margarete / Mildenberger, Georg / Rampp, Benjamin (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn, S. 202 - 231

Bauer, Sonja-Maria (2007): Ethisch-philosophische Fragen im Geschichtsunterricht, in: Ammicht Quinn, Regina / Badura-Lotter, Gisela / Knödler-Pasch, Margarete / Mildenberger, Georg/Rampp, Benjamin (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn, S. 232 - 242

Brandt, Heinz (1990): Franz Josef Degenhardt: Tonio Schiavo, in: Regenbrecht, Aloysius / Pöppel, Karl Gerhard (Hrsg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik H. 7.2, Münster, S. 62 - 75

Brodbeck, Karl-Heinz (2002): Beiträge zu Ethik und Wirtschaft, 3. Aufl., Gröbenzell

Brüning, Barbara (1999): Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven, Leipzig

Brüning, Barbara (2003): Philosophieren in der Sekundarstufe I, Weinheim

GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1840): Schul-Lesebuch. Zweiter Theil. Nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt. Krefeld

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1847): Anleitung zum Gebrauche des zweiten Theiles des Schul-Lesebuches. Für Lehrer bearbeitet. 2. Aufl. Bielefeld

Eschenhagen, Dieter/Kattmann, Ulrich / Rodi,Dieter (2008): Fachdidaktik Biologie, 8. Aufl. Köln

Filser, Karl (2004): Werteorientierter Geschichtsunterricht, in: Matthes, Eva (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth, S. 66 -85

Fürnrohr, Walter (1978): Werterziehung durch Geschichtsunterricht, in: Breslauer, Klaus/Hacker, Hartmut / Poschardt, Dieter (Hrsg.): Werterziehung als Auftrag der Schule. Hannover, S. 102 - 108

Harms, Ute (2004): Werteorientierung im naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Matthes, Eva (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, S. 187 - 195

Hentig, Hartmut von (1999): Ach, die Werte! München

Hopf, Christian (2007): Zukunftsorientierte haushaltsbezogene Bildung. Begründung und Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Hauptschule, Diss. oec. troph., Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn

Hopf, Christian (2008): Werteerziehung im Fach Wirtschaftslehre. „Ich will was werden!" Ressourcen und Entscheidungsprozesse im Lebenslauf, in: Ladenthin, Volker / Rekus, Jürgen (Hrsg.): Werteerziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster, S. 125 - 135.

Just, Norbert (2008): Werterziehung im Chemieunterricht, in: Ladenthin, Volker / Rekus, Jürgen (Hrsg.): Werteerziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster S. 199 - 206

Kaiser, Rudolf (1991): Werturteilsfähigkeit und Englischunterricht, in: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Schulfach und Ethik. Fachdidaktische Beiträge zur moralischen Erziehung im Unterricht. Hildesheim, S. 57 - 67

Korupka, Joachim (1990): Geschichtsunterricht und moralische Erziehung, in: Regenbrecht; Aloysius / Pöppel, Karl Gerhard (Hrsg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik H. 7.1, Münster, S. 137 - 152

Küchler-Sakellariou, Petra (2001): Wertorientierung im Literaturunterricht, in: Rosebrock, Cornelia / Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler, S. 126 - 141

Ladenthin, Volker (1990): Schöne Literatur und moralische Erziehung. Ein Versuch über Gegensätze, in: Regenbrecht, Aloysius / Pöppel, Karl Gerhard (Hrsg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik H. 7.2, Münster, S. 26-36

Ladenthin, Volker / Rekus, Jürgen (Hrsg.) (2008): Werteerziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster

Lämmermann, Godwin (2005): Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung. Stuttgart

Lachmann, Rainer (1996): Der Dekalog, in: Adam, Gottfried / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen, S. 148-160

Lind, Georg (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, 2. Aufl. München

Matthes, Eva (Hrsg.) (2004): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, Donauwörth

Martens, Ekkehard (1999): Philosophieren mit Kindern. Stuttgart

Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, Hannover

Menzel, Dirk (2004): Gottes Gebote für uns entdecken, in: Grundschule Heft 7/8, S. 70 - 74

Menzel, Dirk (2006): Der Beitrag des Sachunterrichts zur moralischen Bildung, in: Cech, Diethard et al. (Hrsg.): Bildungswert des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn, S. 77 - 92

Menzel, Wolfgang (1991): Moralische Erziehung im Deutschunterricht? In: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Schulfach und Ethik. Fachdidaktische Beiträge zur moralischen Erziehung im Unterricht, Hildesheim, S. 105 - 115

Nipkow, Karl Ernst (1996): Ziele ethischer Erziehung heute, in: Adam, G. / Schweitzer, F. (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen, S. 38 - 61

Patry, Jean-Luc / Weinberger, Alfred (2004): Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb, in: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft Jg. 8, Nr. 2, S. 35 - 50

Rehm, Markus (2003): Über die Chancen und Grenzen „moralischer" Erziehung im naturwissenschaftlichen Unterricht

Reinhardt, Sibylle (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen

Richter, Dagmar (2007): „Familie" als politisches Unterrichtsthema, in: Dies. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an, Bonn, S. 156 - 170

Rieß, Werner (1999): Ethik und Biologieunterricht. Metatheoretische Untersuchungen Biologiedidaktischer Theorien, Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten

Schütze, Sylvia (2007): Grundsätze der Elementarisierung in der Lehrmethode F. A. W. Diesterwegs und ihre Umsetzung in seinen Lehrbüchern, in: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hrsg.): Elementarisierung im Schulbuch, Bad Heilbrunn, S. 77 - 110

Schweitzer, Friedrich (1996): Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule, in: Adam, G./Schweitzer, F. (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen, S. 62 - 80

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn

Spinner, Kaspar H. (2004): Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht, in: Matthes, Eva (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, Donauwörth, S. 102 - 113

Stewens, Barbara (2007): Sprache und Ethik, in: Ammicht Quinn, Regina / Badura-Lotter, Gisela / Knödler-Pasch, Margarete / Mildenberger, Georg / Rampp, Benjamin (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn, S. 147 - 155

Stork, Heinrich (1990): Naturwissenschaftlicher Unterricht und moralische Erziehung, in: Regenbrecht, Aloysius / Pöppel, Karl (Hrsg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, Münster, S. 86 - 100

Sturm, Helmut (1991): Ethische Aspekte im Biologieunterricht, in: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Schulfach und Ethik. Fachdidaktische Beiträge zur moralischen Erziehung im Unterricht, Hildesheim, S. 117 - 127

Wolf, Hubert (2007): Erörtern, sich bilden und den ‚Ausgang' aus der Unmündigkeit suchen – Über ethisch-philosophische Aspekte der schulischen Schreibform Erörterung, in: Ammicht Quinn, Regina / Badura-Lotter, Gisela / Knödler-Pasch, Margarete / Mildenberger, Georg / Rampp, Benjamin (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn, S. 171 - 173

Zierer, Klaus (2006): Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule, Baltmannsweiler

Zierer, Klaus (2005): Sapere Aude! Überlegungen zum Philosophieren mit Kindern, in: Childhood & Philosophy, Nr. 2 (http://www.filoeduc.org/childphilo/n2/KlausZierer.pdf)