

Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht)

Sabine Anselm

Die Forderung, Schule müsse nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch einen substanziellen Beitrag zur Werteerziehung leisten, gehört seit einiger Zeit zum festen rhetorischen Repertoire der Debatten um die Reform des Bildungswesens. Denn neben der Wissensvermittlung stellt die Persönlichkeitsbildung eine zentrale schulische Aufgabe dar. Ziel des schulischen Bildungsauftrags soll es, so der vielfach artikulierte Wunsch, sein, Kinder und Jugendliche in das Wertesystem der Gesellschaft zu integrieren. Das gilt natürlich in besonderer Weise für all diejenigen Heranwachsenden mit Migrationshintergrund, die häufig von anderen Wertvorstellungen geprägt sind. Es betrifft aber auch alle anderen Kinder und Jugendlichen, denen Orientierungspunkte für das rechte Verhalten angesichts der rapiden gesellschaftlichen Veränderungen gegeben werden sollen.

In der Tat ist der mündige Umgang mit Wertefragen und ethischen Themen eine überaus wichtige Qualifikation der unter Pluralitätsbedingungen lebenden Individuen. Mag dies auf den ersten Blick evident sein, so gilt es bei näherer Betrachtung, die spezifischen Herausforderungen im Kontext der schulischen Werteerziehung – nicht nur im Rahmen des Deutschunterrichts – zu reflektieren und zu benennen, worin ihre Chancen und Grenzen zu sehen sind. Verbunden damit sind grundlegende Überlegungen darüber, welche Anforderungen sich im Zusammenhang ethischer Bildung für die Professionalität der Lehrpersonen ableiten lassen. Dies soll im Folgenden in sieben Facetten dargestellt werden.

I.

Das Postulat ethischer Erziehungsleistung angesichts einer Welt, in der Schulpraktiker von neuen, schwierigeren Kindern berichten und in der traditionelles Orientierungswissen keine Selbstverständlichkeit mehr hat, ist verständlich. Gleichwohl muss ein gesellschaftlicher Konsens darüber hergestellt werden, was Schule leisten soll. Ein umfassender schulischer Bildungs- und Erziehungsauftrag bedarf immer wieder der Reflexion. Er ist keineswegs so selbstverständlich, wie mancher Vorreiter Glauben schenken möchte. Zudem haben Bewertungen im Kontext von Bildungsprozessen ihre Grenzen. Werte geben zwar einen Interpretationsrahmen vor, von dem aus wir Idealvorstellungen menschlicher Existenz

entwerfen und mit dem wir sodann andere Menschen bewerten. Aber unversehens bekommt der Wertbegriff, der eben noch ganz unverzichtbar für individuelle Bildungsprozesse zu sein schien, einen negativen Beigeschmack. Die Frage ist, ob man alles einer Bewertung unterziehen darf und inwiefern das bedeutet würde, einer ungezügelter Ökonomisierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens das Wort zu reden.

Diese Auffassung legt zumindest die Herkunft des Wert-Begriffes nahe.¹ Denn die Anklänge der Ökonomie sind ihm gewissermaßen in die Wiege gelegt, als er, verhältnismäßig spät, Eingang in die philosophisch-ethische Theoriebildung findet: Der Rückgriff auf den Wert-Begriff erfolgt zunächst in dem Interesse, einen Sinnrahmen für die Persönlichkeitsentwicklung und ein Orientierungsmodell für individuelle Handlungen vorzugeben. Denn an was sollte sich das Individuum orientieren, wenn der sinnstiftende und handlungsstrukturierende Gottesgedanke sich ebenso wie die sich selbst ein Gesetz gebende Vernunft im Strudel des historischen Denkens aufgelöst hatte? Statt sicherer Orientierung und einer klaren Zielbestimmung konnten nun, im Prozess der historischen Aufklärung, nur noch relative, vergängliche und vor allem nur noch subjektive Orientierungsmarken festgehalten werden. Wie aber sollten verschiedene Handlungsmöglichkeiten gegeneinander abgewogen werden, wenn es dafür gar keine Währung, keine Interpretationsmatrix mehr gab?

Die Etablierung der Wertphilosophie schloss diese Begründungslücke, die die Aufklärungsschübe des 19. Jahrhunderts hinterlassen hatten. Zugleich entstanden aber auch neue Probleme. So hatte Kant bereits davon gesprochen, dass im Reich der Zwecke alles einen Preis – und damit einen Wert habe, nur der Mensch nicht, da ihm Würde zukomme. Allerdings blieb zu fragen, ob der Wertbegriff tatsächlich jenes sichere Fundament der Orientierung bot, das man sich von ihm erhoffte. Im Verlauf der Philosophiegeschichte wurde verschiedentlich versucht, nicht zuletzt von Max Scheler und Nikolai Hartmann, dem Subjektivismus zu entgehen. Aber der Versuch konnte nicht gelingen, denn Nikolai Hartman hatte erkannt, dass »jeder Wert die Tendenz hat, wenn er einmal Macht gewonnen hat über eine Person, sich zum alleinigen Tyrannen des ganzen menschlichen Ethos aufzuwerfen, und zwar auf Kosten anderer Werte. So gibt es einen Fanatismus der Gerechtigkeit, der keineswegs bloß der Liebe in Gesicht schlägt, sondern schlechterdings allen höheren Werten.«²

Spätestens seit Friedrich Nietzsches »Umwertung aller Werte« wurde deutlich, dass der Wertbegriff selbst ein interpretationsoffener und in dieser Interpretationsoffenheit ein ideologieanfälliger Begriff ist. Insbesondere besteht die Gefahr zur Ideologisierung dann, wenn diese grundsätzliche Interpretationsoffenheit vergessen oder verschleiert wird.

1 Zum Folgenden vgl.: Art. »Wert«. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. XII, Darmstadt 2004, Sp. 556–583.

2 Nikolai Hartmann: Ethik. Berlin 1926, 524 f.

Mit dieser Aussage gab Friedrich Nietzsche den Anstoß für die große Debatte um die Bedeutung der Werte in Bildungsprozessen, dem sog. Werturteilsstreit am Beginn des 20. Jahrhunderts. Nietzsche kritisierte, äußerst verkürzt dargestellt, die Rede von den Werten als den machtgeleiteten Versuch herrschender Gruppen, die eigene Vorrangstellung zu sichern, und exemplifizierte dies an der Rede von den christlichen Werten. Hier sei es das Interesse der Priester, die eigene Macht zu sichern. Diesem Zweck diene nicht nur die Predigt von Nächstenliebe und Demut, sondern insbesondere auch die aus den priesterlichen Idealen entspringende Askese: Sie führe zur Aufwertung alles Ohnmächtigen und zur Abwertung aller auf die Stärke des Einzelnen bezogenen Vorstellung.³

II.

Nietzsches Rede von der Ideologiefähigkeit der Werte ist nach wie vor aktuell. Vor diesem Hintergrund entspinnt sich eine breit ausgreifende Debatte über die Bedeutung der Werte in Bildungsprozessen und über die Rolle, die Lehrende in diesem Zusammenhang spielen sollen.⁴ Gerade die Erfahrung nämlich, dass sich Nietzsches Diagnose, die Rede von den Werten diene nur dem Machterhalt der Meinungsführer, im Nationalsozialismus auf so grauenhafte Weise bestätigte, führte zur Selbstbegrenzung der Gemeinschaft in ethischen Fragen. Carl Schmitt sprach aufgrund dieser Problematik sogar von der »Tyrannei der Werte«. Denn das Wertedenken sei, so Schmitt, seiner Natur nach aggressiv: »Niemand kann werten ohne abzuwerten, aufzuwerten und zu verwerten.«⁵ »Werte« sind das Produkt subjektiv-humaner Interessen. »Die rein subjektive Freiheit der Wertsetzung führt aber zu einem ewigen Kampf der Werte und der Weltanschauungen, einem Krieg aller gegen alle, einem ewigen *bellum omnium contra omnes* im Vergleich zu dem das alte *bellum omnium contra omnes* und sogar der mörderische Naturzustand der Staatsphilosophie des Thomas Hobbes wahre Idyllen sind. Die alten Götter entsteigen ihren Gräbern und kämpfen ihren alten Kampf weiter, aber entzaubert.«⁶

Nietzsches und Schmitts Diagnosen werden durch eine genauere Analyse der

3 Demgegenüber setzt Nietzsches Ethik darauf, die Individualität des Einzelnen und seine Stärke zu betonen.

4 Siehe dazu die Ergebnisse aus der Untersuchung von Michael Gruber: Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung, Würzburg 2009.

5 Carl Schmitt: Die Tyrannei der Werte. In: Sepp Schelz: Die Tyrannei der Werte, Hamburg 1979, S. 9–43, hier S. 46.

6 Ebd. S. 31. Unverkennbar bei diesem klassisch gewordenen Zitat von der Tyrannei der Werte ist die Anspielung an Max Webers mindestens ebenso berühmte Rede »Wissenschaft als Beruf« von 1919, von der im Folgenden noch ausführlich die Rede sein wird.

Rhetorik über die schulische Werteerziehung bestätigt: Es geht ja in der Regel gar nicht um Werteerziehung überhaupt, sondern um eine Erziehung nach den jeweils eigenen Werten. Dementsprechend variieren die angebotenen Definitionen für das, was denn erstrebens- und vermittlungswürdige Werte seien, mit der weltanschaulich-politischen Couleur der Protagonisten. Dies gilt es transparent zu machen, denn

»sich mit Werten und ihrer Entwicklung zu befassen, heißt nicht in erster Linie über Werte zu reden. Es heißt viel eher, die Institutionen und Mächte zu analysieren, die unser Leben lenken und verändern; es heißt die Frage nach dem gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Wir zu stellen, das uns überhaupt sagt, wer wir sind; und es heißt normative Ansprüche und Ziele neu zu formulieren, auf die wir uns beziehen, wenn wir das Wort ›Wert‹ gebrauchen.«⁷

Die Funktion der Werte ist damit mehr als deutlich.⁸ Sie sind fraglos akzeptierte Ziele des Handelns. Sie steuern Handlungen und kognitive wie emotionale Prozesse. Sie sind sinnstiftend. Gleichwohl ist dies Definitionssache, und darum ist insbesondere die Forderung nach schulischer Werteerziehung vor diesem Hintergrund zu beleuchten, um den Ideologieverdacht zu reflektieren. Die Diskussionen um die Auswahl von Lektüretexten im Deutschunterricht oder gar die Bestimmung eines literarischen Kanons bringen dies beispielsweise ganz deutlich zum Ausdruck.⁹

III.

Werte erweisen sich also als grundsätzlich gestaltbar und darin auch als ideologiefähig. Vor diesem Hintergrund ist auch die auf die gegenwärtige Diskussion um die Wertevermittlung in der Schule gemünzte Mahnung des Konstanzer Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Brezinka zu sehen, der konstatiert »Was auch immer man unter ›Werten‹ verstehen mag – es handelt sich um hochabstrakte Allgemeinbegriffe mit geringem Inhalt und riesigem Umfang.«¹⁰ Diese Beschreibung Brezinkas ließe sich leicht an den emphatischen Formulierungen der obersten Bildungs- und Erziehungsziele (aller Bundesländer) verdeutlichen.¹¹

7 Walter Schweidler (Hg.): Werte im 21. Jahrhundert. Baden-Baden 2001, S. 8.

8 Vgl. dazu auch Hartmut Kreß: Ethische Werte und der Gottesgedanke. Probleme und Perspektiven des neuzeitlichen Wertbegriffs. Stuttgart u. a. 1990, S. 12.

9 Vgl. dazu weiterführend die Ausführungen im jüngst erschienenen Sammelband »Werte – Worte – Welten«. Werteerziehung im Deutschunterricht. Hg. v. Sabine Anselm, Miriam Geldmacher, Margit Riedel und Nazli Hodaie, Baltmannsweiler 2012.

10 Wolfgang Brezinka: »Werte-Erziehung« in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau (48) 1994, S. 47–60, S. 54.

11 Vgl. beispielsweise Art. 131 der Bayerischen Verfassung: »Oberste Bildungsziele

Zudem trifft seine Analyse etwas Wesentliches, denn in den aktuellen Debatten wird der Wertbegriff häufig undifferenziert gebraucht. Er erscheint als synonym mit Normen bzw. Regeln, die das Verhalten steuern sollen. Doch im Unterschied zu den Normen, die dem Einzelnen äußerlich bleiben, zielen die Werte auf die innere Befindlichkeit, auf die Persönlichkeit des Einzelnen ab. Sie stehen für die subjektiven Einstellungen einzelner Personen und bilden die Ziele unseres Handelns. Denn Werte sind notwendig, wenn man sich nicht in der Unübersichtlichkeit der modernen Lebenswelt verfangen will.

Werte sind so verstanden ein elementarer Bestandteil von Bildungsprozessen und müssen von jedem Einzelnen für sich gebildet werden: »Werte entstehen in Erfahrungen der Selbstbildung und der Selbsttranszendenz.«¹² Diese Grundthese des Soziologen Hans Joas besagt, dass es sich bei den Werten um Konstruktionen handelt, um deren konstruierten Charakter wir zwar wissen, die uns aber dennoch als objektive Größen gegenüberreten und darum orientierend wirken. Dieser Gedanke ist eine Antwort auf die Tatsache, dass unter modernen Bedingungen eine metaphysische Begründung der Werte nicht mehr möglich ist. Werte verdanken sich keiner überzeitlich gültigen Vorstellungswelt, sondern stellen eine historisch kontingente Konstruktion dar. Zudem wird so ein einleuchtender Erklärungsversuch dafür gegeben, weshalb weniger von Werteverlust und eher von Wertewandel gesprochen werden sollte: Welche Werte gelten, ist relativ für den, für den sie gelten. Eine Zeit ganz ohne Werte – das impliziert der Werteverlustgedanke in seiner pessimistischsten Variante – ist nicht vorstellbar.

Werte haben also den Status »relativer Absolutheit«. Sie sind konstruiert – das relativiert sie. Dennoch erweisen sie sich als etwas, wenn es denn einmal formuliert wurde, das von seinen Konstrukteuren nicht mehr beliebig verändert werden kann. Zugleich haben Werte nämlich eine ideologisierende Funktion: Wer einmal formulierte Werte verändern möchte, ist rechenschaftspflichtig. Diese Spannung zwischen orientierender und ideologisierender Funktion der Werte wird häufig übersehen, wenn von schulischer Werteerziehung die Rede ist. Dabei ist offenkundig: Die meisten Wortführer eines Programms schulischer Werteerziehung treten gar nicht für Werteerziehung überhaupt ein, sondern für eine Erziehung nach ihren eigenen Werten. Die kontroverse Diskussion beginnt, wenn Inhalte abgeleitet werden sollen.

Hinzu kommt Folgendes: Auch wenn man sich auf diese Aufgabe der Schule verständigen kann, selbst wenn es gelingt, ein konsensfähiges Set von bildungs-

sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Oder: Die Schulen sollen Herz und Charakter bilden oder: die Schüler sind im Geiste der Demokratie und in der Liebe zur bayerischen Heimat zu erziehen... «

12 Hans Joas: Die Entstehung der Werte. Frankfurt 1997, S. 10.

relevanten Werten zu bestimmen und die dabei fast unvermeidlich entstehenden Wertekonflikte – soll man Glück oder Gerechtigkeit, der Gemeinschaft oder dem Individuum den Vorzug geben? – lösen kann, stellt sich doch für die schulische Werteerziehung eine neue, so in den bisherigen Überlegungen nicht berücksichtigte Problematik: Erziehungsprozesse, auch solche, die auf die Wertereflexion bezogen sind, finden nicht nur in Schule und Elternhaus statt. Sie vollziehen sich immer in der Öffentlichkeit, und diese Öffentlichkeit ist mit dem Aufkommen und der Verbreitung der Massenmedien einem tiefgreifenden Wandel unterzogen:

»Wie früher die Religion, so sind es heute die Medien, die unsere Beziehung zur Welt bestimmen – einer Welt, die nicht erst jenseits der Welt wirklich ist, sondern deren Wirklichkeit die der Medien ist: Es gibt kein unbedingtes Reales, das ein für alle Mal gegeben wäre. Das Reale wird hergestellt, wird produziert. Es besteht lediglich als Herstellung einer Beziehung zur Welt, durch Religion, durch Spitzentechnologie, durch eine Philosophie etc. Die Mittel einer Gesellschaft und einer Zeit stellen das Reale her.«¹³

Auch wenn Jürgen Habermas bereits vor 50 Jahren in »Strukturwandel der Öffentlichkeit«¹⁴ auf diesen Sachverhalt hingewiesen hat, ist er in den Konzeptionen schulischer Werteerziehung bisher nicht genügend berücksichtigt worden. Erziehung erfolgt nicht nur im Spannungsfeld zwischen familiärer Privatheit und schulischer Öffentlichkeit, sondern durch die mediale Vermittlung von Werten sind die an Bildungsprozessen Beteiligten zu einer erhöhten Reflexionsfähigkeit gezwungen: Die Debatte über Werte vollzieht sich als ein öffentlicher Diskurs.

IV.

Schulischer Unterricht ereignet sich stets am Schnittpunkt von Gesellschaftsbezug und Subjektorientierung. Dabei findet eine wechselseitige Beeinflussung von Schule und Gesellschaft statt, da alle am Erziehungsprozess Beteiligten zugleich Mitglieder der Gesellschaft sind. Im Blick auf die schulische Werteerziehung wird zudem ein Spannungsverhältnis sichtbar, das augenblicklich sehr aktuell ist: Schule wird verstanden als Institution zur zeitökonomischen, leistungsorientierten Wissensvermittlung, die Ausbildung garantiert, immer weniger aber als Erfahrungs- und Lebensraum, in dem die Auseinandersetzung mit Fragen der ethischen Bildung möglich ist. Gleichwohl sind Lehrende vor dem Hintergrund der Neutralitätsverpflichtung des Staates zur Werteerziehung verpflichtet.

13 So: Bernd Beuscher: *Remedia. Religion – Ethik – Medien* (Book on demand) 1999, S. 52.

14 Jürgen Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (1962). Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. Frankfurt 2006.

Dies ist ein optimistischer Wunsch, insbesondere wenn man die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen in den Blick nimmt sowie die rechtlich-systemischen Zwänge, die eine Anpassung und Reproduktion der Gesellschaft sowie ihrer Wert- und Normvorstellungen als Ziel formuliert. Die Vorstellung, dass Lernende »Stoff aufnehmen sollen« oder »eingetrichtert bekommen«, ist seit der kognitiven Wende in den 80er Jahren eigentlich von der Auffassung abgelöst, dass sich der Einzelne selbst sein Bild von der Welt machen muss, wobei die Schule eine wichtige Hilfestellung leisten soll.¹⁵

Dies bedeutet für den Bereich der Werteerziehung, dass es in der Schule weniger nur um die Beschäftigung mit harten Fakten geht, sondern vor allem um ethische Kommunikation im Unterricht. Statt einer »Werte Vermittlung« werden Begründungen für Werte thematisiert und reflektiert. Die Schüler sollen lernen, die Maßstäbe, die angelegt werden, zu bewerten. Daraus resultiert zum einen ein Paradoxon der Werteerziehung, das darin besteht, dass man zum Wert der »Problematik von Werten« erziehen will. Zum anderen gilt es, ein grundsätzliches Dilemma zu reflektieren, damit Werteerziehung nicht als Remedium gegen Pluralismus verstanden wird. Zu fragen ist, wie man in, mit und unter den Bedingungen einer pluralen Gesellschaft nicht in Beliebigkeit endet, ohne aber die Pluralität zu beseitigen. Es gilt darum, die Lernenden anzuleiten, Werte zu bilden, damit sie sich in einer pluralen Welt, in der alle Werte gleich gültig sind, nicht in der Gleichgültigkeit verlieren.

V.

Vor dem Hintergrund einer konstruktivistisch basierten Didaktik besteht die Rolle der Lehrenden in einem wertorientierten Unterricht also darin, Situationen bereitzustellen, in denen die Entwicklung ethischer Kompetenzen angebahnt wird. Denn das Werten kann sich nicht mehr an Werten orientieren, sondern die Werte entstehen beim Werten, so könnte man pointiert formulieren. Werteerziehung soll nämlich keine »Kathedersprophetie« sein, vor der schon Max Weber die Münchner Studenten in der großen Aula in seiner berühmten Rede »Wissenschaft als Beruf« 1919 gewarnt hat. Vor dem Hintergrund der sich entwickelnden modernen Sozialwissenschaften erneuerte er das an Kants Beschreibung der Grenzen der Vernunft angelehnte Postulat, dass auf der Grundlage empirischer Beschreibungen keine Aussagen über ethische Wertungen gemacht werden könnten, ohne den Boden der empirischen Wissenschaften zu verlassen und den Gestus des Propheten einzunehmen.

15 Vgl. dazu Harro Müller-Michaels: Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. Von Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte. München 2003, S. 30–48, S. 48.

In der Schlusspassage der Vorlesung setzt sich Weber in besonders eindrucksvoller Weise mit der Problematik auseinander und widmet sich der Frage, mit welchen praktischen, d.h. auf das öffentliche Handeln bezogene Konsequenzen, die Arbeit der Wissenschaft eigentlich aufwarten könne. In diesem Zusammenhang diskutiert er auch die Frage, welche Anforderungen an die Lehrpersonen zu stellen sind:

»[...] Was leistet denn nun eigentlich die Wissenschaft Positives für das praktische und persönliche »Leben«? [...] Zunächst natürlich: Kenntnisse über die Technik, wie man das Leben, die äußeren Dinge sowohl wie das Handeln der Menschen, durch Berechnung beherrscht. Zweitens: Methoden des Denkens, das Handwerkszeug und die Schulung dazu. Aber damit ist die Leistung der Wissenschaft glücklicherweise noch nicht zu Ende, sondern wir sind in der Lage, zu einem Dritten zu verhelfen: Zur Klarheit. Vorausgesetzt natürlich, daß wir sie selbst besitzen. Soweit dies der Fall ist, können wir Ihnen deutlich machen: man kann zu dem Wertproblem, um das es sich jeweils handelt – denken wir der Einfachheit halber an soziale Erscheinungen als Beispiel –, praktisch die eine und die verschiedene Stellung einnehmen. Wenn man die eine und die Stellung einnimmt, so muß man nach den Erfahrungen der Wissenschaft die eine und die Mittel anwenden, um sie praktisch zur Durchführung zu bringen. Diese Mittel sind nun vielleicht schon an sich solche, die Sie ablehnen zu müssen glauben. Dann muß man zwischen dem Zweck und den unvermeidlichen Mitteln eben wählen. »Heiligt« der Zweck diese Mittel oder nicht? Der Lehrer kann die Notwendigkeit dieser Wahl vor Sie hinstellen, mehr kann er, solange er Lehrer bleiben und nicht Demagoge werden will, nicht. Er kann ferner natürlich sagen: wer den Zweck will, der muß die eine und die Nebenerfolge, die dann erfahrungsgemäß eintreten, in Kauf nehmen. Wieder die gleiche Lage. Indessen das sind alles noch Probleme, wie sie für jeden Techniker auch entstehen können, der ja auch in zahlreichen Fällen nach dem Prinzip des kleineren Übels entscheiden muß. Nur daß für ihn eins, die Hauptsache, gegeben zu sein scheint: Der Zweck. Aber eben dies ist nun für uns, sobald es sich um wirklich »letzte« Probleme handelt, nicht der Fall. Und damit erst gelangen wir zu der letzten Leistung, welche die Wissenschaft als solche im Dienste der Klarheit vollbringen kann, und zugleich zu ihr: wir können – und sollen – Ihnen auch sagen: die eine und die praktische Stellungnahme läßt sich mit innerer Konsequenz und also: Ehrlichkeit ihrem Sinn nach ableiten aus der einen und der letzten weltanschauungsmäßigen Grundposition [...]. Ihr dient, bildlich geredet, diesem Gott und kränkt jenen anderen, wenn Ihr Euch für diese Stellungnahme entschließt. Denn ihr kommt notwendig zu diesen und diesen letzten inneren sinnhaften Konsequenzen, wenn Ihr Euch treu bleibt. Das läßt sich, im Prinzip wenigstens, leisten. Die Fachdisziplin der Philosophie und die dem Wesen nach philosophischen prinzipiellen Erörterungen der Einzeldisziplinen versuchen, das zu leisten. Wir können so, wenn wir unsre Sache verstehen [...], den Einzelnen nötigen oder wenigstens ihm dabei helfen, sich selbst Rechenschaft zu geben über den letzten Sinn seines eigenen Tuns. Es scheint mir das nicht so sehr wenig zu sein, auch für das rein persönliche Leben. Ich bin auch hier versucht, wenn einem Lehrer das gelingt, zu sagen: er stehe im Dienst »sittlicher« Mächte: der Pflicht, Klarheit und Verantwortungsgefühl zu schaffen, und ich glaube, er wird dieser Leistung um so eher fähig sein, je gewissenhafter er es vermeidet, seinerseits dem Zuhörer eine Stellungnahme oktroyieren oder suggerieren zu wollen. Überall freilich geht diese Annahme aus von dem einen

Grundsachverhalt: daß das Leben, solange es in sich selbst beruht und aus sich selbst verstanden wird, nur den ewigen Kampf jener Götter miteinander kennt, – unbillig gesprochen: die Unvereinbarkeit und also die Unaustragbarkeit des Kampfes der letzten überhaupt möglichen Standpunkte zum Leben. Die Notwendigkeit also: zwischen ihnen sich zu entscheiden.«¹⁶

Es wird auf eindrucksvolle Weise deutlich, dass die Aufgabe der Lehrer nur darin bestehen kann, den Wertbildungsprozess anzuregen, nicht aber irgendwie gearbete Entscheidungen vorzugeben. Vielmehr sollen die Erklärungen der Lehrenden frei von persönlichen Werturteilen sein. Die Ausrichtung wissenschaftlichen Handelns wird nämlich allein auf die objektive Beschreibung der Fakten und der mit bestimmten Handlungen verbundenen Zwecksetzungen begrenzt. Weber lehnt es ab, auf dem Weg verobjektivierbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse zu einer Entscheidung zwischen bestimmten Zwecksetzungen bzw. Handlungsoptionen zu gelangen.

Die Notwendigkeit einer letzten Entscheidung bedeutet freilich alles andere als das schnelle Zugeständnis der Irrationalität bzw. Beliebigkeit solcher Entscheidungen. Denn Weber liegt daran, diese Notwendigkeit an das Ende eines komplexen und verantwortlichen Reflexionsprozesses zu setzen, in dem die möglicher Weise sich aus dem eigenen Handeln entstehenden Konsequenzen bzw. die im Handeln eingeschlossenen Zwecksetzungen mit bedacht und in die Entscheidungsfindung einbezogen werden. Schließlich aber ist die Entscheidung selbst nicht mehr einer wissenschaftlichen Begründung zugänglich, es handelt sich um den Akt der Dezsion, eine Entscheidung, die auf der Grundlage bestimmter, vorgegebener Wertentscheidungen erfolgt, die aber selbst nicht mehr als Ergebnisse der Wissenschaft angenommen werden können. Vielmehr verdanken sie sich einer weltanschaulichen Position.

VI.

Damit aber ist deutlich: Werte und Weltanschauung bilden eine untrennbare Gemeinschaft. Wer Werte vermitteln möchte, vermittelt immer auch eine Weltanschauung. Verbindet man nun diesen Gesichtspunkt mit dem bereits eingangs herausgearbeiteten Charakteristikum der Werte, ihr Bezug nämlich auf die inneren Einstellungen, dann erkennt man auch die Problematik der schulischen Werteerziehung: Sie lässt sich nämlich in der Frage zusammenfassen, ob es eigentlich dem Staat zukommen könne, verpflichtend bestimmte Wertevorstellungen zu vermitteln. Interessanterweise spielt diese Dimension des Themas in der gegenwärtigen Debatte keine große Rolle mehr. Zu selbstverständlich scheint der Sachverhalt, dass angesichts der – oft nur gefühlten – Verwahrlosung der gesellschaftlichen Umgebung die Vermittlung von Werten allerhöchste Priorität

16 Max Weber: *Wissenschaft als Beruf* (1919). Berlin 2011, 11. Aufl., S. 30–31.

habe. Auf der Strecke bleibt dabei der Grundkonsens, der für die Bundesrepublik nach den Erfahrungen der nationalsozialistischen Diktatur war: Dass nämlich es dem Staat verwehrt sein sollte, auf die innere Mentalitätsstruktur der Bürger einzuwirken. Demzufolge muss nämlich angesichts aller staatlichen Aufgaben und Gesetze zur Werteerziehung in der Schule bedacht werden, wie die Erziehungspflicht der Schule in ihrem Verhältnis zum Elternrecht (Art. 7 des Grundgesetzes), also dem verfassungsmäßigen Recht der Eltern, ihre Kinder nach den eigenen Wertvorstellungen zu erziehen,¹⁷ zu beschreiben ist.

Diese grundsätzlichen Überlegungen zur Reichweite staatlicher Handlungsmöglichkeiten mahnen zu einem vorsichtigen Umgang mit den Forderungen nach einer verstärkten Werteerziehung. Es ist gewiss unvermeidlich, dass im Schulunterricht Werte vermittelt werden – die Zusammenstellung des literarischen Kanons, die Lehrplangestaltung und natürlich auch die Gestaltung des konkreten Unterrichts sind immer von Wertentscheidungen geleitet. Allerdings sollte das Ziel der Schule aus den genannten Gründen eher darin bestehen, zu einer Wertreflexionskompetenz im Sinne eines kritischen Umgangs mit den Werten zu erziehen. Das bedeutet, um es etwas konkreter werden zu lassen, Abstand zu nehmen von der Rhetorik der Sonntagsreden eines moralischen Neuaufbruchs.

Dieser Selbstverzicht des Staates in Sachen Werte, die sich, wie bereits angedeutet, in der Vermittlung der Fähigkeit zur Wertekritik im Sinne einer Wertreflexionskompetenz und damit auch in der Begrenzung der Reichweite von Werten äußern könnte, sollte darum Grundprinzip schulischer Werteerziehung sein. Denn auch die großen Konflikte der Gegenwart, sowohl national als auch international, entstehen nicht – wie es viele Glauben machen wollen – aus dem Verlust von Werten, sondern aus dem Gegeneinander verschiedener, konfligierender Wertvorstellungen. So befürchtete etwa der Soziologe Theodor Geiger 1960, dass durch die Werteerziehung »der angeborne Verstand vom ersten Schultage an umnebelt und die jungen Gehirne mit Gott und Vaterland und höheren Werten verkleistert würden.«¹⁸ Statt wie bisher Werteerziehung zu leisten, müsse die Schule »den Kopf erleuchten und den Verstand üben und die Kinder dadurch empfänglich machen für Glaubens- und Wertüberzeugungen.«¹⁹ Die Forderung nach einer Wertreflexionskompetenz ist also nicht nur ein momentaner Trend.

17 Damit wird auf eine Tradition rekurriert, für die beispielsweise Johann Friedrich Herbart steht, der die elterliche Erziehungsleistung betont und damit die Schule in ihre Schranken weist: »Die Erziehung ist Sache der Familien; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie größtenteils zurück. Nur das Bedürfnis eines mannigfachen und kostbaren Unterrichts treibt sie hinaus in die Schulen, in denen sie niemals ganz kann besorgt werden.« Johann Friedrich Herbart: *Von der Erziehungskunst* (1831). In: ders.: *Pädagog. Schriften Bd I*. Hg. von Walter Asmus, Stuttgart 1982, S. 23.

18 Theodor Geiger: *Demokratie ohne Dogma. Die Gesellschaft zwischen Pathos und Nüchternheit* (1960). Hg. von Manfred Rehbinder, Berlin 1991, 4. Auflage, S. 331.

19 Ebd., S. 336.

VII.

Innerhalb der schulischen Fächer ist insbesondere der Deutschunterricht in einer kulturwissenschaftlich zu verstehenden Ausrichtung als zentraler Ort für Werteerziehung anzusehen. Allerdings sollte Werteerziehung keinesfalls zum Surrogat des Fachunterrichtes verkommen oder gar ein separates Fach beanspruchen: »Ein eigenes Fach ›Werteerziehung‹ würde nur wieder auf Wissen abzielen, nicht aber Einstellungen und Fähigkeiten erproben können. Darum solle der formale Schulunterricht durch Praxisphasen, Workcamps u. ä. bereichert werden.«²⁰ Ansonsten würde ein wie auch immer gestalteter Wertevermittlungsunterricht zu einem unreflektierten Moralüberschuss führen. Denn die Bereitschaft zur Einhaltung der den Werten zugehörigen Normen kann zwar mit erzieherischen Handlungen angeregt werden und durch Außenstützung gefördert werden, ist auf lange Sicht jedoch eine Leistung des Individuums. Werteerziehung – so wird aus den vorangegangenen Überlegungen deutlich – muss in modernen Gesellschaften reflexiv erfolgen. Denn nur die gemeinsame Vergewisserung kann Orientierung ermöglichen.²¹ Hierzu werden »ethisch kompetente« Lehrerinnen und Lehrer benötigt,²² die allerdings durch entsprechende Angebote in der Lehrerbildung aus- bzw. weitergebildet werden müssen.²³

20 Hartmut von Hentig: Ach die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über die Erziehung für das 21. Jahrhundert, München/ Wien 1999, S. 64.

21 Vgl. dazu: Jutta Standop: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim und Basel 2005, S. 98.

22 So zutreffend diese Einschätzungen sind, so ist es doch nicht möglich, die Aufgabe lebensdienlicher Werteorientierung für die heranwachsende Generation nur den Lehrerinnen und Lehrern in unseren Schulen zu übertragen, auch wenn Comenius und viele seiner schultheoretischen »Nach-Denker« die personale Wertevermittlung innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion sieht: »Die Lehrer sollen ganz ausgewählte Leute sein, ein Spiegel guter Sitten, gefälliger Charaktereigenschaften und der wahren Tugend, denn nach ihnen werden sich gewiss die Schüler bilden.« Dieses Postulat verdeutlicht zwar die spezifische Vorbildwirkung des Lehrerverhaltens, muss aber angesichts der gesellschaftlich verbreiteten Geringschätzung des Lehrberufes heute zu einer Debatte führen, die alle Erwachsenen im Lebensbereich der Heranwachsenden in die Pflicht nimmt.

23 Erste Überlegungen hierzu finden sich auf der Basis einer Lehrerbefragung zur Einschätzung der eigenen Kompetenz im Umgang mit Fragen der Werteerziehung bei Michael Gruber: Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung, Würzburg 2009. Hier wird empfohlen, »in Zusammenarbeit mit Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern und praxiserfahrenen Lehrern eine eintägige Fortbildungsmaßnahme zu entwickeln, durch welche die Lehrkräfte befähigt werden, die Situationen und Inhalte des alltäglichen Unterrichts für eine zeitgemäße Werteerziehung zu nutzen.« (ebd., S. 272) Ob dies ein ausreichendes Konzept ist, in dem Überlegungen zur Verwertbarkeit von Alltags-

Anzustreben ist nämlich im Rahmen ethischer Bildung eine Wertereflexionskompetenz, die den Einzelnen befähigt, für sich geltende Werte zu bilden und diese zu reflektieren. Damit ist eine Formulierung des eingangs bereits zitierten Hans Joas aufgenommen, der als Soziologe in seiner Studie »Die Entstehung der Werte« – dem wohl profiliertesten Entwurf zu dieser Frage in den letzten 15 Jahren – eine Antwort auf die Frage der Werteentstehung gibt: »Werte entstehen in Erfahrungen der Selbstbildung und der Selbsttranszendenz.«²⁴

Im Deutschunterricht wird dies durch die Förderung des sprachlichen Vermögens realisiert, die für die Bildung und Sozialisation jedes Einzelnen die wesentliche Grundlage darstellt. Denn die differenzierte Sprachbeherrschung ist ein grundlegendes Element der Persönlichkeitsbildung: Wahrnehmen, Denken und Sprache befähigen zur Aneignung von, zur Teilhabe an und prägen die Einstellung zur Welt, die vor allem über Sprache erreichbar und erfassbar ist. Darum muss man der sprachlichen »Schulung« hohe Aufmerksamkeit widmen.²⁵

Zudem spielt der Umgang mit (literarischen) Texten eine herausragende Rolle²⁶: Menschen reifen durch Lektüre – nicht nur weil sie damit Anteil nehmen am kulturellen Reichtum in Vergangenheit und Gegenwart, sondern weil Literatur dabei hilft, über sich selbst nachzudenken:

»Die Frage nach Literatur und Moral erlebte im Rahmen der so genannten ›ethischen Wende‹ Ende der 80er Jahre eine Rehabilitation – eine natürliche Konsequenz aus der neostrukturalistisch orientierten Philosophie und Literaturwissenschaft. Das Verfahren der Sinnkonstitution, der Dechiffrierung und Interpretation eines Textes wird zugleich als Prozess der Selbstkonstitution/Selbstdeutung gedeutet und bekommt damit eine moralisch-ethische Dimension, die eine narrative Inszenierung dessen ist, worum es Personen in ihrem Leben geht.«²⁷

Die Beantwortung der Frage, welche Texte im Deutschunterricht gelesen werden sollen, ist darum nicht ganz einfach, berührt sie doch die Frage nach den in einer Gesellschaft vorherrschenden Werten und trifft zudem einen zentralen Nerv –

tuationen im Sinne der ergonomischen Nutzung der Unterrichtszeit im Vordergrund stehen, bleibe dahingestellt.

24 Hans Joas: Die Entstehung der Werte. Frankfurt 1997, S. 10.

25 Siehe dazu Barbara Stewens: Sprache und Ethik. In: Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Hgg. v. Regina Ammicht Quinn u. a. Bad Heilbrunn 2007, S. 147–155.

26 Weiterführende Anregungen sind zu finden in meinem Aufsatz »Vom Wert des Lesens. Variationen über ein aktuelles Thema.« In: Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Hg. v. Sabine Anselm, Miriam Geldmacher, Margit Riedel und Nazli Hodaie, Baltmannsweiler 2012.

27 Margarete Knödler-Pasch: Ethisch-moralische Fragen im Literaturunterricht. In: Regina Ammicht Quinn u. a. (Hg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn 2007, S. 156–170, S. 161.

nämlich die Frage nach dem schulischen Lektürekanon, d.h. nach der Auswahl von Texten anhand bestimmter Kriterien. Ein Weiteres kommt hinzu: Auch wenn oftmals der Eigenwert der Literatur als zentral herausgestellt wird, gilt es zu konstatieren: Literatur im schulischen Kontext ist nur scheinbar autonom. Jede Lektüre hat immer auch didaktische Funktion. Sie erhält eine Art »Gebrauchswert«, und das Lesen im Deutschunterricht schafft einen Gebrauchszusammenhang, sobald die Texte gelesen werden.²⁸

Eine Verständigung über kulturelles Gedächtnis und kulturelle Identität ist also nur möglich, wenn die Grundlagen für die Kommunikation gemeinsame sind. Damit stellt sich für eine Schulbildung, die zugleich Persönlichkeitsbildung und kulturell-ethische Grundbildung sein soll, die Frage: Was soll jungen Menschen nahe gebracht und wie soll es vermittelt werden, um dauerhaftes Interesse an eigener Lektüre (auch außerhalb der Schule) zu wecken? Welche Rolle kommt den Lehrerinnen und Lehrern als prägenden Persönlichkeiten zu? Inwiefern ist personale Bildung von entscheidender Bedeutung?

Antworten auf diese Fragen zu geben, ist komplex.²⁹ Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer – insbesondere in ihrer Eigenschaft als Vorbilder – nicht weniger kompliziert. Beispielsweise warnte der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig vor den »didaktischen Hexenmeistern«³⁰ und resümiert in seiner engagiert-kritischen Abhandlung »Ach, die Werte!«:

»Werteerziehung verlangt nach der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum. [...] Denn es gibt Dinge, die man erfahren muß, bevor man sie hinnehmen kann.«³¹

Deutlich zu erkennen ist das Plädoyer für Authentizität von und Erfahrungsbegleitung durch Lehrer, die auch in der Konzeption einer personalen Berufsethik für Lehrer, dem sog. »Sokratischen Eid« formuliert wurden.³² Da Werteerziehung

28 Vgl. Klaus H. Kiefer: Deutschunterricht und Wert(e)erziehung. In: Roxana Nubert und Johannes Lutz (Hg.): *Transcarpathica*. Bukarest 2007, S. 314–329, S. 317 f.

29 Siehe dazu grundlegend auch Kaspar H. Spinner: *Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht*. In: *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*. Hg. von Eva Matthes. Donauwörth 2004.

30 Hartmut von Hentig: *Ach die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über die Erziehung für das 21. Jahrhundert*, München/Wien 1999, S. 10.

31 Ebd., S. 61 u. 64.

32 »Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich, die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen; für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen; auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen; zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte; das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen; seine Anlagen herauszufordern und zu fördern; es zu schützen, wo es schwach ist, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Weh-

eine persönliche Aufgabe ist, so könnte man programmatisch formulieren, werden Persönlichkeiten benötigt.

Literatur

- Anselm, Sabine u. a. (Hgg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2012.
- Beuscher, Bernd: Remedia. Religion – Ethik – Medien (Book on demand) 1999.
- Brezinka, Wolfgang: ›Werte-Erziehung‹ in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau (48) 1994, S. 47–60.
- Geiger, Theodor: Demokratie ohne Dogma. Die Gesellschaft zwischen Pathos und Nüchternheit (1960). Hg. von Manfred Rehbinder. Berlin 1991.
- Giesecke, Hermann: Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim/München 2005.
- Gruber, Michael: Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung. Würzburg 2009.
- Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft (1962). Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. Frankfurt 2006.
- Hartmann, Nikolai: Ethik. Berlin 1926
- Hentig, Hartmut v.: Die Schule neu denken. Bildungskommission NRW ›Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‹. Weinheim und Basel 1993

leidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht; seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren; es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen; es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist; es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist; ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist. Damit verpflichte ich mich, so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt, nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken, meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen; mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen, dem Verbandsinteresse, der Dienstvorschrift -, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern. Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.« In: Hartmut v. Hentig: Die Schule neu denken. Bildungskommission NRW ›Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‹. Weinheim und Basel 1993, S. 258 f.

- Hentig, Hartmut v.: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zweispältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München/ Wien 1999.
- Herbart, Johann Friedrich: Von der Erziehungskunst (1831). In: ders.: Pädagog. Schriften Bd I. Hg. von Walter Asmus. Stuttgart 1982.
- Joas, Hans: Die Entstehung der Werte. Frankfurt 1997.
- Kiefer, Klaus H.: Deutschunterricht und Wert(e)erziehung – Aperçus. In: Transcarpathica. Hg. von Roxana Nubert und Johannes Lutz. Bukarest 2007, S. 314–329.
- Knödler-Pasch, Margarete: Ethisch-moralische Fragen im Literaturunterricht. In: Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Hg. von Regina Ammicht Quinn u. a. Bad Heilbrunn 2007, S. 156–170.
- Kreß, Hartmut: Ethische Werte und der Gottesgedanke. Probleme und Perspektiven des neuzeitlichen Wertbegriffs. Stuttgart/ Berlin/ Köln 1990.
- Kübler, Hans-Dieter: Wie anthropologisch ist mediale Kommunikation? Über Sinn und Nutzen einer neuen Teildisziplin. In: Medien praktisch 25, H. 100 (2001), S. 11–20.
- Ladenthin, Volker und Jürgen Rekus: Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster 2008.
- Lämmermann, Godwin: Mut zur Wertebildung – Mut zur Verantwortung. In: Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Hg. v. Eva Matthes. Donauwörth, S. 38–50.
- Matthes, Eva (Hg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth 2004.
- Mokrosch, Reinhold (Hgg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen 2009.
- Müller-Michaels, Harro: Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. von Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte. München 2003, S. 30–48
- Schmitt, Carl: Die Tyrannei der Werte. In: Sepp Schelz: Die Tyrannei der Werte. Hamburg 1979.
- Schweidler, Walter (Hg.): Werte im 21. Jahrhundert. Baden-Baden 2001.
- Spinner, Kaspar H.: Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht. In: Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Hg. von Eva Matthes. Donauwörth 2004
- Standop, Jutta: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteverziehung. Weinheim und Basel 2005.
- Stein, Margit: Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteverziehung in Familie und Schule. München 2008.
- Stewens, Barbara: Sprache und Ethik. In: Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Hg. von Regina Ammicht Quinn u. a. Bad Heilbrunn 2007, S. 147–155.
- Weber, Max: Wissenschaft als Beruf (1919). Berlin 2011.
- Zierer, Klaus (Hg.): Schulische Werteverziehung. Kompendium. Baltmannsweiler 2010.

PD Dr. Sabine Anselm, Ludwig-Maximilians-Universität München, sabine.anselm@germanistik.uni-muenchen.de