

Werte im Religionsunterricht

Die bildende Dimension religiöser Bezugnahmen in religionspluraler Zeit

Konstantin Lindner

1. Werte in (religions-)pluralen Zeiten

1.1 Schlaglichter auf den gegenwärtigen öffentlichen Diskurs

Trotz voranschreitender Säkularisierungsprozesse ist Religion gegenwärtig nach wie vor im öffentlichen Diskurs präsent – auffälligerweise jedoch weniger bezüglich ihrer spirituellen oder institutionellen Dimension, sondern vielmehr aufgrund ihrer gesellschaftlich-politischen: Im Gefolge von religiös motivierter Gewalt, aber auch durch die verstärkte Aufnahme von Flüchtlingen, die häufig nicht christlichen Religionsgemeinschaften angehören, wird Religion wiederholt thematisiert – unter anderem hinsichtlich damit zusammenhängender Wertvorstellungen. Am augenfälligsten ist momentan die öffentliche Verknüpfung von »Religion und Werten« hinsichtlich verschiedener Debatten rund um »den« Islam und dessen Kompatibilität mit christlich grundierten Gesellschaftsvorstellungen: Im Zuge der Flüchtlingszuzüge wird von bestimmten politischen Parteien verschiedener europäischer Staaten beispielsweise die Frage gestellt, ob »der« Islam mit der demokratischen Grundordnung der Gesellschaft vereinbar sei. Reinhard Kardinal Marx wiederum betont auf die Frage hin, ob durch die Flüchtlingszuzüge die christliche Identität in Gefahr gerät: »Viele sagen, die christliche Identität Europas darf nicht gefährdet werden. Aber das gehört ja zum Wesentlichen der christlichen Identität, dass wir unabhängig von seinem Glauben und seiner Herkunft einem Menschen, der in Not ist, helfen. Und ihm mit Respekt begegnen. Wenn wir

diesem Leitbild nicht entsprechen, gefährden wir die Identität Europas.«¹

Religionen werden – das zeigen noch viele weitere Beispiele – gerade im Angesicht des Religionen-Plurals von Menschen nach wie vor als »Wertelieferanten« wahrgenommen; insbesondere, wenn es darum geht, für eigene Werthaltungen Begründungskontexte zu benennen. Insbesondere auf der Suche nach den »Werten Europas« wird nicht selten auf das Christentum rekurriert.² Dass auch andere religiöse Traditionen – unter anderem die jüdische und die muslimische³ – ebenso Entscheidendes für die Konturierung der in Europa von Menschen vorgenommenen Wertekonstruktionen beitragen, gerät dabei häufig außer Acht; ebenso, dass nicht-religiöse Weltanschauungen vielfältige Optionen zur Fundierung von Werten bieten.

1.2 Konturierungen des Wertebegriffs

Um wertebildungsbezogene Folgerungen anzustellen, gilt es angesichts der oben schlaglichtartig konturierten Gemengelage zu klären, was unter Werten verstanden werden kann. In den philosophischen Diskurs hält der Wertebegriff in seiner heutigen Verwendung erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts Einzug. Aus metrisch-ökonomischen Kontexten kommend wird der Terminus »Wert« zunehmend für die Bezeichnung von gesellschaftlich Erwünschtem verwendet: »Der Begriff ›Wert‹ tritt an die Stelle, an der in der philosophischen Tradition der Begriff des ›Guten‹ stand.«⁴ In diesem Zuge kommt es zu Transformationen metaphysischer Bezüge in den Bereich des Subjekts, insofern das Gute bis dato vornehmlich im Zusammenhang eines

¹ Zitiert nach: Möllers, Claudia, Flüchtlingsdebatte.

² Vgl. u. a. Mandry, Christof, Europa.

³ Bereichernde Annäherungen an verschiedene, auch wertbezogene Herausforderungen, die gegenwärtig mit dem Islam in Europa verbunden werden, bietet von Stosch, Klaus, Herausforderung.

⁴ Joas, Hans, Entstehung, 39.

höheren Seienden situiert wurde. Diese Entwicklungen in der philosophischen Anthropologie erfordern zunehmend die Etablierung von Wertethiken, um zu klären, welche Orientierungsreferenzen dem Subjekt helfen, sein Denken und Verhalten im Sinne des Guten auszurichten und ein entsprechendes Wertekonstrukt zu entfalten.

Prominent ist die von Max Scheler in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts etablierte materiale Wertethik. Er geht in seiner Schrift »Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus« davon aus, dass der Inhalt, der materiale Aspekt und Wert an sich, über die Moralität einer Handlung entscheide. Um diese Handlungsbewertung vornehmen zu können, konstatiert Scheler ein objektives, apriorisches Sein von Werten, sog. »ewige Werte«. Den entsprechenden Nachweis führt er dadurch, dass das Subjekt fähig sei, die apriorischen Werte fühlend zu erblicken und sich von daher zum Handeln aufgefordert zu sehen.⁵ Schelers Idee, Werte apriorisch zu setzen, ist gegenwärtig nur noch bedingt haltbar, wird jedoch in vielen gesellschaftlichen Debatten reproduziert. Zwar lassen sich bestimmte Werte auf Basis eines gesellschaftlichen Konsenses gesetzlich deklarieren,⁶ letztlich bleibt aber zu bedenken, dass diese immer in Abhängigkeit von den sog. Wert-Träger-Subjekten und werteerforderlichen Situationen aktualisiert oder neu entfaltet werden.

Im Sinne einer subjektorientierten Idee von Wertebildung bieten sich Bezugnahmen auf Hans Joas an, der in seiner Werte-

⁵ Vgl. Scheler, Max, *Formalismus*, 495. Potenziell gibt es gem. Scheler sittliche Werte, die sich nur einem einzigen Individuum erschließen und auch nur von diesem realisiert werden könnten. »Es kann durchaus ein Apriori geben, für das nur *einer* die Einsicht hat, ja haben *kann!*« (Ebd., 96.)

⁶ Vgl. die an den Anfang des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland gestellten Menschenrechte, die dem Menschen einen unbedingten Wert zumessen, oder die in der Bayerischen Verfassung in Art. 131 artikulierten Bildungsziele. Diese Beispiele belegen jedoch bereits eine Normierung von Werten. Ob sich Subjekte an diese Werte freiwillig selbst binden, kann durch eine verfassungsmäßige Vorgabe nicht garantiert werden.

theorie dem Subjekt einen maßgeblichen Stellenwert bei der Generierung von Werten einräumt. Mit Joas lassen sich Werte »weder rational produzieren noch durch Indoktrination verbreiten«⁷. Sie »entstehen in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz«⁸. Mit dem Terminus »Selbsttranszendenz« verweist Hans Joas darauf, dass für das Individuum etwas dann zum Wert wird, wenn es sich davon über die Grenzen seines bisherigen Selbst »hinausgerissen«, »ergriffen« erfährt und sich freiwillig daran bindet.⁹ Ermöglicht wird dieses Ergriffensein von Werten durch wertkonstitutive Erfahrungen und deren reflexiv-diskursive Interpretation sowie durch eine zeitgemäße Artikulation von Werten und über diese. Dadurch gelangt das Subjekt zu ehrlichen¹⁰ Einsichten in das Gute, die wiederum handlungsleitend sind. Dabei geht Joas nicht davon aus, dass Werte schon objektiv-apriori vorliegen. Vielmehr gelte es – unter anderem im Rahmen von Fortschritten auf biologischem Terrain oder angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse –, immer wieder »neue« Werte bzw. damit verknüpfte Haltungen zu entwickeln. Von Normen unterscheiden sich Werte darin, dass sie den teleologischen Aspekt des Handelns fokussieren, Normen dagegen den obligatorischen: Letztere sind definitiv vorgegeben und ihre Nichteinhaltung wird überprüfbar. Ob man sich von Normen ergriffen zeigt, ist für das diese Verhaltensvorschriften aufstellende Gemeinwesen eher nachrangig. Werte hingegen leben davon, dass das Subjekt diese Verhaltensmaßstäbe für sich subjektiv als gut deutet und sich von daher freiwillig an sie binden will.

Für die Herausforderung einer Wertebildung in religionspluralen Kontexten ist überdies bedeutsam, dass Joas' Überlegungen Hinweise zum Stellenwert von traditionellen Systemen für

⁷ Joas, Hans, Entstehung, 16.

⁸ Ebd., 10.

⁹ Vgl. Joas, Hans, Die kulturellen Werte, 16.

¹⁰ Joas präzisiert diese Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz als solche, »in denen uns das Erfahrene subjektiv evident und affektiv intensiv als »gut« erscheint« (Joas, Hans, Wertevermittlung, 68).

die Generierung von Werten bieten: Derartige Systeme, zu denen auch Religionen gezählt werden können, deklarieren bestimmte Werte als wünschenswert und offerieren damit dem Subjekt eine emotional-identitätsstiftende Selbstverortung. Gerade universalistisch angelegte, ethisch verortbare Traditionen wie z. B. das Christentum stellen – so Joas – Beurteilungsmaßstäbe und Wertvorstellungen bereit, die »zum Bruch mit egozentrischen Sichtweisen motivierten« und nicht »nur das Glück der Mitglieder der eigenen Kultur oder Glaubensgemeinschaft im Auge« haben.¹¹

1.3 Auslotungen zur Interdependenz von Werten und Pluralität

Im Zeitalter »radikaler Pluralität«¹² ist eine lineare Rückführung von Wertkonstruktionen auf *eine bestimmte* Weltanschauung oder gar eine spezifische Religion nicht unhinterfragt möglich. Vielmehr gilt es in den Blick zu nehmen, dass Wertepluralität und plurale Begründungsoptionen von Werten entscheidende Signaturen der Gegenwart sind. Nicht zuletzt die voranschreitende Globalisierung und Virtualisierung tragen zu einem exponentiellen Anstieg dieser Pluralität bei: Das Subjekt gestaltet sich und seine Welt in einem um den virtuellen Kontext immens erweiterten Handlungsraum; mit allen Vor- und Nachteilen, die beispielsweise die Anonymität im Internet oder das globale Kennenlernen alternativer Lebensgestaltungsoptionen offerieren. Angesichts dieser Ausgangslage sieht es sich einer Vielzahl an wählbaren Werten sowie zugehörigen Begründungen gegenüber und bisweilen mit Wertkonflikten konfrontiert.

Ergebnisse verschiedener Jugendstudien zeigen, dass Heranwachsende kaum Probleme haben, mit dieser Wertepluralität umzugehen. Die Sinus-Studie u18 aus dem Jahr 2016 kommt beispielsweise zum Ergebnis: »Die Werthaltung Jugendlicher folgt heute weniger einer ›Entweder-oder-Logik‹ als vielmehr ei-

¹¹ Joas, Hans, Entstehung, 287.

¹² Welsch, Wolfgang, Unsere postmoderne Moderne, 4.

ner ›Sowohl-als-auch-Logik‹. Charakteristisch ist eine Gleichzeitigkeit von auf den ersten Blick nur schwer vereinbaren Werthaltungen.«¹³ Bei der Wahl sinnstiftender und alltagsgeeigneter Werte ist das Subjekt auf der Grundlage einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der Wertepluralität mit den »Mühen der Orientierung, ... Belastungen des ständigen Aushandelns und ... Risiken des Scheiterns«¹⁴ konfrontiert. Beachtenswert erscheint dabei, dass dieser Entscheidungsprozess nicht im luftleeren Raum stattfindet. Im Sinne der sog. »Vergesellschaftung« ist er auch von Kollektiven wie Familie, gesellschaftlichen Gruppierungen, Überzeugungsgruppen etc. abhängig. Das Subjekt kann sich von daher auf Erfahrungswerte sowie auf sich daraus speisende Orientierungsangebote stützen. Inwiefern diese Erfahrungen und Orientierungen jedoch einem allgemein anerkekbaren Kriterium des Guten zuarbeiten, ist in reflexiv angelegten Bildungsprozessen zu klären.

Überdies gilt es ernst zu nehmen, dass Werte – obwohl sie selbst im Plural vorfindlich sind – Optionen für die Bewältigung von Pluralität darstellen können. Angesichts dessen, dass eine plurale Ausgangslage Flexibilität und immer neue Passungen in Abhängigkeit von Situationen und Akteurkonstellationen abverlangt, stellen Werte Kriterien zur Verfügung, die das Subjekt darin unterstützen, begründet zu entscheiden, was wahr, gerecht und menschlich ist, und ausgehend davon bestimmte Handlungsweisen zu legitimieren. Werte offerieren in dieser Hinsicht Perspektiven, komplex-plurale Kontexte zu systematisieren, zu reduzieren und einer verantworteten Entscheidung zuzuführen.

In Anbetracht dieser Ausgangslage benötigen Heranwachsende Gelegenheiten und Räume, um die Wertepluralität zu thematisieren, konstruktiv angehen und ausgehend davon eine positioniert-mündige Werte-Entscheidung treffen zu können. Wertebildung ist daher als zentrale Aufgabe auch mittels institutionalisierter Lern- und Bildungsprozesse anzugehen.

¹³ Calmbach, Marc/Borgsted, Silke/Borchard, Inga u. a., Jugendliche, 30. Ausführlicher dazu vgl. den Beitrag von Ulrich Riegel in diesem Band.

¹⁴ Hradil, Stefan, Wandel, 43.

2. Religiös grundierte Wertebildung

Wertebildung erweist sich als Herausforderung, die nie abschließbar ist und insbesondere auch im schulischen Bildungszusammenhang ihren Platz hat. Verschiedenste Lehr- und Bildungspläne jedweder Schularten belegen dies. Vielerorts wird insbesondere dem Religionsunterricht das Vertrauen entgegengebracht, dass in diesem Fach wertebildende Lernprozesse angestoßen werden. Inwiefern aber können religionsunterrichtliche Bildungsarrangements in religionspluralen Kontexten diesem Vertrauensvorschub nachkommen und welche Aufgaben ergeben sich dabei?

2.1 Vergewisserungen zur religiösen Konnotation von Werten

Konkret wird dem Religionsunterricht vielfach zugeschrieben, dass er für die Weitergabe »religiöser Werte« zuständig sei. Was aber bedeutet dies in gegenstandsbezogener Hinsicht? Zunächst lässt sich konstatieren, dass beispielsweise die Rede von spezifisch-christlichen oder spezifisch-muslimischen Werten nicht ganz treffend ist: Wertvorstellungen, die gemeinhin als »jüdisch«, »christlich«, »muslimisch« etc. bezeichnet werden, lassen sich auch in nicht-religiösen Kontexten identifizieren. *Die religiösen Sonderwerte gibt es nicht.*¹⁵ Spezifisch ist jedoch der Begründungszusammenhang, den Religionen offerieren. Ganz im Sinne des kanadischen Philosophen Charles Taylor stellen sie grundlegende Quellen moralischer Orientierung zur Verfügung. Diese sog. konstitutiven Güter (engl.: constitutive good) verweisen auf »etwas, was uns, wenn wir es lieben, die Kraft gibt, gut zu handeln und gut zu sein«¹⁶. Religionen bieten in dieser Hinsicht tragende Sinngründe an, die in transzendenzbezogener Referenz verortet sind, insofern sie über den innerweltlich-menschlich begrenzten Rahmen ausgreifen. Aus dem

¹⁵ Vgl. Hilpert, Konrad, Zentrale Fragen, 41.

¹⁶ Taylor, Charles, Quellen, 178.

Glauben an etwas Transzendentes heraus können Menschen Sinn und damit Begründungen generieren, warum das als gut Erkannte realisiert werden sollte. Abseits egozentrierter oder kollektiv-normierender Antworten auf diese wertebezogene Warum-Frage konstruiert der sinnstiftende Begründungsraum einer auf Transzendenz ausgreifenden Argumentation eine vorläufig endliche¹⁷ Setzung. »Werturteile [gewinnen] in der Bindung an die als unbedingt vorausgesetzte Maßgabe Geltung«¹⁸. Eine religiös konnotierte Wertbegründung ermöglicht es in ihrem Rekurs auf Transzendentes zudem, den Menschen der »Beherrschung« durch Menschen zu entziehen.

Im Horizont des Begründungsmodus kann also von »religiösen Werten« gesprochen werden. Sie liefern gläubigen – und bisweilen auch sich nicht als gläubig bezeichnenden – Menschen eine Basis für ihre Lebensgestaltung und orientieren diese bei Entscheidungen sowie Verhaltensweisen. Religionsgemeinschaften leiten aus religiösen Wertebegründungen spezifische Verhaltensleitlinien sowie Normen ab, die wiederum für Gläubige Orientierungshilfen darstellen.¹⁹ All die damit verknüpfen

¹⁷ Das Begriffspaar »vorläufig endliche« will dafür sensibilisieren, dass der menschliche Ausgriff auf Transzendenz – christlich gesprochen – immer unter einem »eschatologischen Vorbehalt« steht und nicht finalisierend gedacht werden kann.

¹⁸ Mikhail, Thomas, *Bilden*, 103. Friedrich Schweitzer gibt zu bedenken: »Werte und Normen kann es auch ohne Religion geben, aber der prinzipielle Verzicht auf eine religiöse Grundlegung von Werteerziehung wäre absurd. Pädagogik ohne Religion geht nicht nur an den Bedürfnissen des Kindes vorbei, sondern verliert auch den Zugang zu Überzeugungen, die ein Leben tragen können.« (Schweitzer, Friedrich, *Werteorientierte Erziehung*, 78; Rückgesetzte Kursivsetzung, K. L.) Der Bildungswissenschaftler Volker Ladenthin ist gar davon überzeugt, dass »erst die Religion ... an die eigenen Wertungen [bindet]. Sie sagt, dass es Sinn macht, das, was wir eingesehen haben, auch zu praktizieren.« (Ladenthin, Volker, *Wert*, 13).

¹⁹ Zur normen-legitimierenden und normen-kritischen Funktion von Werten vgl. die moraltheologischen Darlegungen von Christof Breitsameter: »Wenn man Werte als Erbe der Theologie in einer säkularen Gesellschaft auffasst, dann weisen sie auf die Irrtumsfähigkeit und Unvollkommenheit gesellschaftlicher Regeln hin.« (Breitsameter, Christof, *Perfektion*, 246.) Vgl. ebd., 238f.

Kontexte offerieren zentrale »Gegenstände«, um Lernenden Wertefragen im Kontext von Religion und somit religiöse Wirklichkeitsdeutungen zugänglich zu machen. Gelingt es, diese in ansprechender Weise ins schulische Lerngeschehen einzubringen, kann der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag im Sinne des Vertrauensvorschubs leisten, der ihm in wertebildender Hinsicht entgegengebracht wird.

2.2 Zielperspektiven der Thematisierung von Werten in religiösen Lern- und Bildungsprozessen

Worin aber genau gründet das Potenzial einer Thematisierung religiöser Bezugnahmen in Wertebildungsprozessen in religionspluralen Zeiten? Drei zentrale Zielperspektiven seien im Folgenden für den Religionsunterricht benannt.

Zum einen trägt die Auseinandersetzung mit religiösen Wertebegründungen und religiös motivierten Werterealisierungsweisen zu einer *Erweiterung des Orientierungswissens* bei. Elementar dafür ist die inhaltliche Beschäftigung mit ausgewählten Werten, ihrer Bedeutung, ihrer lebenspraktischen Relevanz und ihrer religionsbezogenen Begründbarkeit. Angesichts des allgegenwärtigen Plurals benötigen Lernende Argumentationsmodi, um ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu legitimieren. Die Auseinandersetzung mit Begründungen, die Werte im Horizont einer bestimmten Gottesvorstellung und der daraus ableitbaren Anthropologie verorten,²⁰ und mit religiös akzentuierten Lebensgestaltungsweisen, eröffnet einen Möglichkeitsraum und »Diskurskontext, in dem sich Kinder und Jugendliche bewegen lernen und zur Auseinandersetzung mit vielfältigen Perspektiven angeleitet werden«²¹. Keinesfalls ist dabei ein unkritisches Übernehmen intendiert, sondern ein kritisches Hinterfragen, weshalb im Idealfall verschiedene (anders-)religiöse Begrün-

²⁰ Vgl. u. a. Kropač, Ulrich, *Bildung*, 253f.; Ziebertz, Hans-Georg, *Ethisches Lernen*, 448.

²¹ Schoberth, Ingrid, *Urteilen*, 30.

dungsweisen zur Geltung kommen sollten. Insofern gilt es, das zugängliche Verfügungswissen über Werte und Wertbegründungen beurteilend, kommunizierend und handelnd in einen Transformationsprozess zu geben, der Orientierungswissen ermöglicht, indem die Lernenden zu einer selbstreflexiven Positionierung befähigt werden. So erweist sich der Religionsunterricht in seinem Beitrag zum Aufbau des individuellen Wertegerüsts der Schülerinnen und Schüler, das diese im Idealfall bei der Bewältigung alltäglicher Lebensgestaltung aktivieren können.

Eine weitere Zielperspektive: Angesichts des Plurals der Religionen und der davon ausgehenden Wertefundierungsoptionen ist mit Hans Joas das Augenmerk auf den Dialog über Werte zu legen. Dieser habe eine eigene Logik und zudem das Potenzial, »in verschiedenen Wertetraditionen [Gemeinsamkeit zu verorten], die deren partikulare bindende Kraft unangetastet läßt«²². Daraus könne »Anregung zur Erneuerung des Eigenen«²³ resultieren. Das diesen dialogischen Bewegungen innewohnende *kritisch-befragende Moment* stellt einen weiteren bildenden Aspekt dar, der in religiös grundierten, Werte thematisierenden Lernprozessen zur Geltung gebracht wird. Aus dem Blickwinkel religiöser Glaubensvorstellungen beispielsweise können bestehende Werte und Werthaltungen betrachtet, befragt und geprüft werden. Das prophetisch-kritische wie auch das erlösungsverheißende Moment, das vielen Religionen eigen ist, kann angesichts von Fragen, die »eine religiöse Tiefenstruktur besitzen«²⁴, Wertebildung in einer eigenen Dynamik anstoßen. Es lädt ein, zu hinterfragen, anders zu denken, für gelingendes sowie menschenwürdiges Menschsein einzustehen und von daher Werthaltungen auszubilden, die in je spezifischen Situationen praktiziert werden können. Wenn es z. B. darum geht, ob Gerechtigkeit und Leben nach dem Tod sowohl für Opfer als auch für Täter erhoffbar sind, sind durchaus menschenfeindliche Wertartikulationen möglich, die christlichen

²² Joas, Hans, Werte versus Normen, 278.

²³ Ebd.

²⁴ Ruopp, Joachim/Wagensommer, Georg, Empirische Einblicke, 145.

Denkfiguren entgegenstehen. Ebenso müssen sich christlich-religiös begründete Werthaltungen einer diskursiven Überprüfung aussetzen und in ihrer Überzeugungskraft legitimieren.²⁵ Derartige durch »die Befremdung kognitiver Dissonanzen«²⁶ angestoßene Lernprozesse erweisen sich ganz im Sinne einer kritischen Bildung als bedeutsam, die sich nicht mit dem Status quo zufriedengibt.²⁷

Weil nicht zuletzt auch allgemeinpädagogische Reflexionen auf die *Relevanz von transzendenzbezogenen Wertebegründungen* hinweisen,²⁸ stellt deren *metareflexive* Thematisierung einen weiteren bildungsbedeutsamen Aspekt dar. Mit Lernenden kann gerade in religionspluralen Zeiten darüber nachgedacht werden, was eine Verortung im Horizont Gottes beispielsweise für ein verantwortetes Miteinander und einer humanen Weltgestaltung austrägt, ob z. B. die jüdisch-christliche Glaubensvorstellung der Gottebenbildlichkeit einen anderen Blick auf die Idee der Menschenwürde bietet als deren Entfaltung ohne den Gotteskontext. Zum einen ermöglicht diese Metareflexion Einsichten in den Eigensinn von Religion, der den Menschen eben nicht auf sich selbst zurückwirft. Zum anderen thematisiert sie auch Anfragen an die mit Wertebegründungen einher-

²⁵ Jürgen Werbick verweist auf die diskursive Überprüfungsnotwendigkeit religiöser Überzeugungen: Wo die rational begründete Kritik an diesen als triftig anzuerkennen ist, gilt es, »die problematisierte Überzeugung entsprechend zu modifizieren oder sie aufzugeben oder einzuräumen, dass man an ihr nicht länger rational gerechtfertigterweise festhalten kann. Das also ist der Sinn der Hypothesisierung religiöser Geltungsansprüche in Diskursen, in denen Geltungsansprüche der Kritik an ihnen ausgesetzt und gerade so in ihrer Überzeugungskraft ›evaluiert‹ werden sollen« (Werbick, Jürgen, Einführung, 57). Vgl. auch Schockenhoff, Eberhard, Grundlegung, 473f.

²⁶ Dressler, Bernhard, Religionsunterricht, 264.

²⁷ Konrad Hilpert benennt folgende Kriterien hinsichtlich der Frage, was einen Wert zu einem besseren, allgemein anerkenbareren macht: Nachhaltigkeit für andere Werte desselben Wertesystems, Grad der Allgemeingültigkeit, Erfahrungen mit diesem Wert, kleineres Übel. Vgl. Hilpert, Konrad, Zentrale Fragen, 206f.

²⁸ Vgl. Middendorf, William, Werterziehung, 46–49; Rekus, Jürgen, Werte, 33.

gehenden Wahrheitsansprüche – ein Lernkontext, der gerade in postfaktisch geprägten Zeiten den Beitrag des Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung erweist, insofern die rationale Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen zum Kerngeschäft religiöser Lern- und Bildungsprozesse gehört.

2.3 Referenzdimensionen religionsbezogener Wertebildung

In klassischer Weise gilt es, Bildung im Sinne einer »differenzierte[n], gedanklich und sprachlich vermittelte[n] Auseinandersetzung von Menschen mit sich, mit anderen und mit der Welt«²⁹ zu ermöglichen. Religionsunterricht, der Wertbildungsprozesse ermöglichen will, sollte daher folgende Dimensionen berücksichtigen:

Die *biografisch-selbstreflexive Dimension* von Wertebildung verweist darauf, dass es wichtig ist, Schüler/-innen zum Nachdenken über ihre eigenen Werte und deren Bedeutung für die Lebensgestaltung aufzufordern: Welche Werte präferiere ich eigentlich, wie prägen diese – evtl. im Zusammenspiel – mein Handeln, wie begründe ich meine Wertewahl? Dieses Reflektieren könnte in Bezug auf konkret-herausfordernde Situationen des religionspluralen Kontextes erfolgen, die zu wertebasierten Reaktionen einladen und dadurch lebenspraktische Bezüge bei den Lernenden aktivieren. Auf diese Weise wird den Schüler/-innen ermöglicht, ihre eigenen Verstrickungen mit Werten und Wertkonflikten zu erhellen.³⁰

Da Werthaltungen nicht nur in intrasubjektiven Aushandlungsprozessen gebildet werden können, sondern sich insbesondere in ihrer auf andere hin angelegten Realisierung zeigen, sollten religionsunterrichtliche Lernprozesse auch die *personalkommunikative Dimension* integrieren. Dabei erweisen sich intersubjektive Wertedifferenzen als bildungsbedeutsam: Ihre

²⁹ Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar, Bildungstheorie, 10.

³⁰ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Ethisches Lernen, 439f.

Identifikation belegt die Subjektabhängigkeit von Werten und setzt Reflexionen über die Tragfähigkeit des eigenen Wertegerüsts in Gang. Das Diskutieren, Aushandeln etc. von Werthaltungen und -entscheidungen, die sich auf ein konkretes, ethisches Problem beziehen, mit einem personalen Gegenüber befähigt die Lernenden, ihr persönliches Wertegerüst anzureichern, es in seiner Tragfähigkeit zu überprüfen, zu festigen und kommunikativ vertreten zu können. Die Kommunikation über Werte stellt gerade in (religions-)pluralen Zeiten eine bedeutende Fähigkeit dar, die es zu schulen gilt. Insbesondere auch der (christlich-)religiöse Sinn- und Begründungszusammenhang muss so artikulierbar sein, dass unter Verzicht auf oder durch eine verständliche Präzisierung von Sondervokabular der Austausch über Wertefragen möglich ist.³¹

Auch die *sozial-handlungsleitende Dimension* von Werten gilt es im Religionsunterricht zu berücksichtigen, da Werte und damit verknüpfte Haltungen zum großen Teil im intersubjektiven Beziehungsgeschehen und durch gesellschaftliche Prägungen erworben werden. Insofern sie auf Realisierung drängen, fundieren Werte Handlungsweisen. Ihr sozialer Aspekt zeigt sich nicht zuletzt darin, dass manche Werte lediglich in Kooperation gelebt werden können, wie z. B. Demokratie oder Frieden. Insbesondere praktisches Engagement, das im Religionsunterricht selbst realisiert oder durch diesen vorbereitet wird, kann der sozial-handlungsleitenden Dimension zuarbeiten.

Über diese drei Dimensionen hinausgehend kann der Bildungsbegriff unter religiösem Vorzeichen auch hinsichtlich einer *transzendenzbezogenen Dimension* reflektiert werden. Denn der Mensch kommt – theologisch konturiert – erst in Gott zu seiner finalen Bestimmung. Für wertebildende Lern- und Bildungsarrangements bedeutet dies, dass die oben benannte, als bildend markierte transzendenzbezogene Wertebegründung auf keinen Fall aus dem Religionsunterricht ausgeklammert werden darf; hier erst erweist sich das Proprium dieses Unterrichtsfachs in

³¹ Vgl. Mandry, Christof, Europa, 209; Habermas, Jürgen, Vorpolitische Grundlagen, 36.

wertebildender Hinsicht. Eine (reale oder medienbasierte) Begegnung mit Menschen, die ihre Werte aus dem Glauben heraus generieren, birgt in dieser Hinsicht spezifisches Potenzial. Schüler/-innen können dann nachspüren, inwiefern Menschen ihr Wertegerüst auch in Referenz zu einem Transzendenten bilden und warum es eventuell einen Unterschied macht, wenn die Begründung für Wertmaßstäbe außerhalb menschlicher Macht- und Entscheidungsräume angesiedelt wird.

3. Christliche Bezugnahmen im Kontext von Wertebildung

Die bisherigen Darlegungen können für eine religiös grundierte Wertebildung im Horizont verschiedener Religionen gelten. Worin aber lässt sich die spezifisch bildende Dimension christlicher Bezugnahmen verorten und wie kann diese in religionspluraler Zeit in angemessener Weise im Religionsunterricht zur Geltung kommen?

Die Thematisierung von spezifischen christlichen Sicht- und Begründungsweisen auf einen wertekonturierten Sachverhalt fordert sicherlich manche Schüler/-innen zu einer Positionierung heraus, insbesondere, wenn eigene Wertvorstellungen dadurch tangiert oder sogar infrage gestellt werden. Am Wert »Freiheit«, der religionsunabhängig und im Rekurs auf verschiedene Religionen begründet werden kann, lässt sich zeigen, was christliche Bezugnahmen im religionspluralen Zeitalter an wertebildenden Gehalten bieten können. Im Sinne einer Erweiterung des religiösen Orientierungswissens geht es im Religionsunterricht darum, biblische Fundamente als Begründung für die Freiheitsidee zu thematisieren. Die dem Dekalog vorangestellte Formulierung »Ich bin JHWH, der Gott, der dich aus dem Lande Ägypten, dem Sklavenhaus, geführt hat« (Ex 20,2) weist in mehreren Facetten auf religiöse Kontexte des Freiheitsgedankens hin: Gott will Freiheit für den Menschen, Gott gibt Freiheit als Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Einhalten seiner Weisungen. Neutestamentlich zeigt sich beispielsweise, dass Jesus das Reich Gottes als Befreiung verkündet; Paulus

deutet Jesu Tod und Auferstehung als Hoffnungsgrund für die Befreiung von Sünde und Tod hin zu einem ewigen Leben in Gott. Weitere christlich-begründende Momente für den Wert Freiheit können unter anderem im Gnadenverständnis und der daraus ableitbaren Idee von Schuldvergebung situiert werden. Beim Themenkomplex »Schuld und Vergebung« artikuliert sich der Freiheitsaspekt als christliches Spezifikum in besonderer Weise: Das in Jesus Christus allen Menschen zugesprochene Heilshandeln Gottes macht angesichts des mit freiheitlichem Handeln verknüpften Problems von Fehlentscheidungen, Schuld und Versagen ein Angebot, das über eine juristisch-gesetzliche Gerechtmachung hinausgeht. In christlich-gläubiger Hinsicht kann das menschliche Scheitern als Scheitern vor Gott gedeutet werden, dessen Liebe jedoch als unfassbar groß zu denken ist, so dass Vergebung möglich ist, selbst wenn dies – und hier konkretisiert sich die Radikalität des göttlichen Zuspruchs – innerweltlich ausgeschlossen scheint.³²

Bereits Schüler/-innen sind mit ihrer freiheitssituierten Fehlbarkeit und der damit einhergehenden Verantwortung konfrontiert. Dies gilt es in biografisch-selbstreflexiver Hinsicht bezüglich Wertebildung wahrzunehmen. Obgleich vielen Lernenden die christliche Verortung von Schuld im Horizont Gottes zunächst als »Augenwischerei«, als billiger Ausweg oder gar als Ärgernis erscheint – wenn es darum geht, dass selbst grausame Täter auf Versöhnung in Gott hoffen dürfen –, bietet dieser christliche Blickwinkel auf den Wertekontext »Freiheit« die Chance der »Anbahnung eines lebensförderlichen und verant-

³² Anja Stöbener und Hans Nutzinger machen dieses Argument zu einem grundsätzlich bedeutsamen – abseits einer Fokussierung auf den Religionsunterricht: »Werterziehung ohne Religion wird ... irgendwann an ihre Grenzen kommen, dann nämlich, wenn es um den Umgang mit Fehlern und Versagen geht. Kinder spüren diese Grenzen, haben dann jedoch keinen Bezugspunkt außerhalb ihrer selbst oder den Eltern, der ihnen hilft, die Dinge wieder »geradezurücken«, der auf der einen Seite bestärkt und auf der anderen Seite korrigiert. In dem Einbezug Gottes liegt ... die Chance, zu zeigen, dass es ... einen Maßstab außerhalb ihrer selbst und der Eltern gibt.« (Stöbener, Anja/Nutzinger, Hans, Werterziehung, 41).

wortungsvollen Umgangs mit eigener und fremder Schuld«³³. Mit dieser christlichen Konturierung des Wertes Freiheit können aktuelle Handlungsweisen kritisch befragt werden, die Fehlerhaftigkeit entweder nicht zugestehen oder nicht vergeben wollen. Die religiöse Begründung offeriert dabei alternative Perspektiven. In diesem Zusammenhang kommt die personal-kommunikative Dimension besonders zum Tragen, insofern dadurch eine diskursiv-kommunikativ ausgerichtete Auseinandersetzung auch mit anderen Sichtweisen auf den Freiheitszusammenhang angebahnt wird (z. B. Todesstrafe als letzte Konsequenz eines strafenden, freiheitsentziehenden Reagierens auf Verfehlungen). In metareflexiver Hinsicht gilt es zugleich zu thematisieren, inwiefern diese transzendenzbezogene Fundierung des Wertes Freiheit angesichts des Scheiterns beispielsweise zur Humanisierung der Welt beitragen kann oder auch nicht. Um die sozial-handlungsleitende Dimension dieses Wertes im religionsunterrichtlichen Geschehen zu aktivieren, könnte es sich anbieten, Aktionen von Hilfsorganisationen zu unterstützen oder auch die Schüler/-innen zu motivieren, in ihrem Umfeld nach geeigneten Projekten Ausschau zu halten, um sich für Freiheit im Sinne christlicher Verortungen zu engagieren.

Viele weitere Kontexte erweisen den bildenden Gehalt christlicher Bezugnahmen bei der Begründung und Realisierung von Werten. So wird dies unter anderem am Umgang mit Flüchtlingen deutlich. Die oben erwähnte christliche Position, dass allen Menschen unabhängig von Glaube oder Nationalität zu helfen sei, bestätigt dies; ebenso Stimmen, die sich aus christlicher Verantwortung heraus gegen Argumentationsweisen erheben, welche die Menschenwürde missachtende Sprachspiele gegen hilfeschuchende Flüchtlinge bedienen. Entsprechende Argumentationen und Handlungsweisen sollten im Religionsunterricht angesichts religionspluraler Zeiten auch um die Perspektiven anderer Religionen bereichert werden und so Schüler/-innen zur Erweiterung ihres Orientierungswissens, zur Justierung vorhandener Wertegerüste und im Idealfall zum Engagement motivieren.

³³ Pirner, Manfred, Pädagogik, 102 (Rückgesetzte Kursivsetzung, K. L.).

Literaturverzeichnis

- Breitsameter, Christof, Individualisierte Perfektion. Vom Wert der Werte, Paderborn 2009.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga u. a., Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar, Einführung in die Bildungstheorie, Darmstadt 2006.
- Dressler, Bernhard, Religionsunterricht als Werteeziehung? Eine Problem- anzeige, in: Zeitschrift für evangelische Ethik 46 (2002) H. 4, 256–269.
- Habermas, Jürgen, Vropolitische Grundlagen des demokratischen Rechts- staates?, in: Ders./Ratzinger, Joseph, Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg i. Br. 2006⁶, 15–37.
- Hilpert, Konrad, Zentrale Fragen christlicher Ethik. Für Schule und Er- wachsenenbildung, Regensburg 2009.
- Hradil, Stefan, Vom Wandel des Wertewandels – Die Individualisierung und eine ihrer Gegenbewegungen, in: Glatzer, Wolfgang/Habich, Roland/ Mayer, Karl Ulrich (Hg.), Sozialer Wandel und gesellschaftliche Dauer- beobachtung, Opladen 2002, 31–47.
- Joas, Hans, Die Entstehung der Werte, Frankfurt a. M. 2009⁵.
- , Die kulturellen Werte Europas. Eine Einleitung, in: Ders./Wiegandt, Klaus (Hg.), Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt a. M. 2005², 11–39.
- , Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: Killius, Nel- son/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frank- furt a. M. 2002, 58–77.
- , Werte versus Normen. Das Problem der moralischen Objektivität bei Putnam, Habermas und den klassischen Pragmatisten, in: Raters, Marie- Luise/Willaschek, Marcus (Hg.), Hilary Putnam und die Tradition des Pragmatismus, Frankfurt a. M. 2002, 263–279.
- Kropač, Ulrich, Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christ- lichen Horizont, in: Münk, Hans Jürgen (Hg.), Wann ist Bildung ge- recht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 247–263.
- Ladenthin, Volker, Vom Wert der Werte, in: Erziehen heute. Mitteilungen der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher 57 (2007) 3–13.
- Lindner, Konstantin, Wertebildung im Religionsunterricht, Paderborn 2017.
- Mandry, Christof, Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union, Ba- den-Baden 2009.
- Middendorf, William, Werterziehung und Qualitätsvergewisserung in der Schule, in: Ladenthin, Volker/Rekus, Jürgen (Hg.), Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht, Münster 2008, 36–61.

- Mikhail, Thomas, *Bilden und Binden. Zur religiösen Grundstruktur pädagogischen Handelns*, Frankfurt a. M. 2009.
- Möllers, Claudia, *Flüchtlingsdebatte: Kardinal Marx kontert Minister Söder*. Im Interview mit dem Münchner Merkur, in: <https://www.merkur.de/bayern/fluechtlingsversorgung-kardinal-reinhard-marx-lehnt-ab-senkung-standards-5518329.html>.
- Pirner, Manfred L., *Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien*, Stuttgart 2008.
- Rekus, Jürgen, *Werte und Bildung*, in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 15 (2009) 29–33.
- Ruopp, Joachim/Wagensommer, Georg, *Empirische Einblicke – Analysen von Religionsunterricht*, in: Schweitzer, Friedrich/Dies. (Hg.), *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*, Münster 2012, 47–145.
- Scheler, Max, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*, Bern 1954².
- Schoberth, Ingrid, *Urteilen lernen. Einleitende Reflexionen, Perspektiven und Orientierungen in religionspädagogischer Perspektive*, in: Dies. (Hg.), *Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung*, Göttingen 2012, 25–40.
- Schockenhoff, Eberhard, *Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf*, 2., überarb. Aufl., Freiburg i. Br. 2014.
- Schweitzer, Friedrich, *Werteorientierte Erziehung im Elementarbereich: Neue Herausforderungen – neue Chancen*, in: Ders./Biesinger, Albert (Hg.), *Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte*, Freiburg i. Br. 2006, 75–81.
- Stöbener, Anja/Nutzinger, Hans G., *Braucht Werterziehung Religion?*, in: Joas, Hans (Hg.), *Braucht Werterziehung Religion?*, Göttingen 2007, 23–66.
- Stosch, Klaus von, *Herausforderung Islam. Christliche Annäherungen*, Paderborn 2016.
- Taylor, Charles, *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*, Frankfurt a. M. 1994.
- Welsch, Wolfgang, *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin 2002⁶.
- Werbick, Jürgen, *Einführung in die theologische Wissenschaftslehre*, Freiburg i. Br. 2010.
- Ziebertz, Hans-Georg, *Ethisches Lernen*, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ders., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, Neuausgabe, München 2010, 434–452.

Alle Internetseiten wurden zuletzt im Juni 2017 überprüft.