

*Elisabeth Maikranz*

## Wertebildung im Religionsunterricht

Eine theologisch-kritische Perspektive auf die schulische Wertorientierung

**Zusammenfassung.** Der Bildungsplan Baden-Württembergs beschreibt die Leitlinien und Ziele schulischer Bildung mit Hilfe des Wertebegriffs. Auch für den Religionsunterricht wird eine Orientierung an Wertevermittlung im Rahmen des übergreifenden Auftrags zur Demokratiebildung formuliert. In der Theologie ist der Wertbegriff jedoch umstritten, da seine Aufnahme in die Philosophie eine religionskritische Stoßrichtung hatte. Durch eine theologische Reflexion auf den Wertebegriff und seine Funktion innerhalb der Ökumene werden die Potentiale desselben für die Verwendung im Religionsunterricht erkundet. Dabei erscheint der Wertbegriff gerade aufgrund seiner Ambiguität hilfreich, um die ethische Selbstbildung von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen.

**Schlagwörter.** Wertebildung, Demokratiebildung, Religionsunterricht, theologische Wertekritik, Ökumene

### Value Education in Religious Education

A Theological-Critical Perspective on Value Orientation in Schools

**Abstract.** The Educational Plan of Baden-Württemberg describes the guidelines and goals of school education with the help of the concept of values. Also, for Religious Education, an orientation towards the teaching of values is formulated in the context of the overarching mission of democracy education. In theology, however, the concept of value is controversial, since its inclusion in philosophy had a religion-critical direction. Through a theological reflection on the concept of value and its function within ecumenism, the potential of the

concept for use in teaching Religious Education will be explored. In this context, the concept of value appears helpful precisely because of its ambiguity in order to enable the ethical self-education of students.

**Keywords.** Value Education, Democracy Education, Religious Education, Theological Value Criticism, Ecumenism

## 1 Wertevermittlung in der Schule als Teil der Demokratiebildung

Der Rekurs auf gemeinsame Werte spielt in gesellschaftlichen Diskussionen eine wichtige Rolle, um die Fundamente des Zusammenlebens zu beschreiben. Es überrascht daher nicht, dass der Wertbegriff auch in den Bildungsplänen Baden-Württembergs verwendet wird, um die Leitlinien der schulischen Bildung zu beschreiben, soll diese doch Kinder und Jugendliche für die gesellschaftliche Teilhabe ausbilden. Der Wertbegriff wird dabei *zum einen* in den fächerübergreifenden Leitperspektiven aufgerufen, welche die Grundlinien formulieren, die die schulische Bildung durchziehen. Eine Leitperspektive ist beispielsweise „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die darauf abzielt, dass Schülerinnen und Schüler informierte Entscheidungen treffen können und mit Blick auf Umweltschutz, Wirtschaft und weltweite und intergenerationale Gerechtigkeitsfragen zu handeln lernen (vgl. hierzu und im Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a). Das Themenfeld „Werte und Normen in Entscheidungssituationen“ konkretisiert diese Leitperspektive in den Leitgedanken der einzelnen Fächer, wodurch die allgemeine Bildungsperspektive mit den spezifischen Schulfächern verzahnt wird. Auch die Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ wird über den Bezug auf Werte ausformuliert, wenn „[w]ertorientiertes Handeln“ hier als Konkretisierung in den Fachbeschreibungen gilt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b). Darüber hinaus werden im Leitfaden „Demokratiebildung“ demokratische Werte, Wertepluralismus, Identitätsbildung aufgrund gemeinsamer Werte, Wertschätzung, Abwertung und Gleichwertigkeit innerhalb pluraler Wertüberzeugungen und -haltungen thematisiert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016e). Neben der Verwendung des Wertbegriffs im Rahmen von allgemeinen Leitlinien wird er *zum anderen* innerhalb der fachlichen „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ verwendet, wo mit Blick auf Aufgaben, Ziel und Leitperspektiven von dem „Bildungswert“ des jeweiligen Faches gesprochen wird (vgl. z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016c, S. 3, Hervorhebung E. M.).

Die skizzierte Verwendung des Wertbegriffs zeigt, dass Werte das Verständnis von schulischer Bildung auf verschiedene Weise prägen: Mit ihnen wird Pluralität ebenso beschrieben wie das, was den Zusammenhalt in der Gesellschaft ausmacht. Darüber hinaus werden mit dem Wertbegriff Persönlichkeitsmerkmale aufgerufen, Bildungsziele definiert und die Begründung ethischer Entscheidungen avisiert. Zugleich hat Bildung selbst einen Wert. Damit durchzieht eine Wertelogik den Bildungsplan, ohne dass geklärt wird, was Werte eigentlich sind.

Im Rahmen der Demokratiebildung werden schließlich konkrete demokratische Werte benannt: Es sind die Werte, die durch die demokratische und rechtsstaatliche Grundordnung gedeckt sind, wie z. B. Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität. Damit werden zunächst abstrakte Konzepte aufgerufen, die durch Demokratiebildung eingeübt werden sollen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016d, S. 15–17). Diese beinhaltet, dass eine Perspektivenvielfalt mit Blick auf unterschiedliche Themen abgebildet und die eigenständige Urteilsbildung gefördert wird und dass der Bezug zwischen eigenem Leben und der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform durchsichtig werden soll. Demokratiebildung erfolgt lerngruppenorientiert und „nützt [sic!] affektive Zugänge für die Aneignung von Wissen und Kompetenzen und macht die Bedeutung demokratischer Normen, Prozesse und Strukturen für Freiheit, Gerechtigkeit und Sicherheit nachvollziehbar“ (ebd., S. 16). Diesen Bildungsprozess für gesellschaftlichen Zusammenhalt und demokratische Grundsätze sollen alle Schulfächer unterstützen, indem sie aus ihrer Fachperspektive die vier Bausteine „Identität und Pluralismus“ (1), „Selbstbestimmung und Autorität“ (2), „Gleichwertigkeit und Solidarität“ (3), „Interessen und Beteiligung“ (4) bespielen, sodass Schüler:innen Demokratiekompetenzen – und damit demokratische Werte – erlernen können (ebd., S. 17).

Der Religionsunterricht kommt dabei im Rahmen des ersten Bausteins „Identität und Pluralismus“ in den Blick, wo neben den Bildungszielen „Mit Pluralismus umgehen“ (ebd., S. 24) und „Richtig streiten lernen“ „Glaube und Toleranz verbinden“ (ebd., S. 25) angeführt wird. „Glaube und Toleranz verbinden“ setzt sich aus drei Leitfragen und damit verbundenen Lernzielen zusammen:

- Wie zeigt sich Religion im Alltag? Die SuS können die Vielfalt von Religionen und ihre Darstellungs- und Ausdrucksformen beschreiben.
- Was verbindet Religionen? Die SuS können Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Religionen, Glaubensrichtungen und Überzeugungen erkennen.
- Was gehört zu Toleranz und Respekt? Die SuS können Grundlagen für ein respektvolles und tolerantes Miteinander erkennen und anerkennen. (ebd.)

An diesen Leitfragen und Lernzielen zeigen sich zwei Aspekte: Erstens gehören zur Demokratiebildung ein grundlegendes Wissen über Religionen und ein Bewusstsein für die Vielfalt und Gemeinsamkeiten von Religionen. Zweitens werden anhand der Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt konkrete Werte wie Toleranz und Respekt eingeübt. Auf diese Weise trägt der Religionsunterricht wichtige Aspekte zur Demokratiebildung bei. Dies wird auch expliziert, wenn im Leitfaden „Demokratiebildung“ folgende Punkte als Schnittmengen zwischen Demokratiebildung und Religionsunterricht angeführt werden:

- Menschenrechte und Menschenwürde (z. B. Gottebenbildlichkeit und Aufklärungsgedanke)
- Vergleich von Wert- und Normvorstellungen (z. B. inter-, intrakulturell, religiös, historisch)
- Achtung Andersdenkender oder -gläubiger als grundlegendes Prinzip
- Glaubens- und Gewissensfreiheit nach Art. 4 Grundgesetz und mögliche Spannungsfelder
- Handlungsmöglichkeiten für einen wertorientierten Umgang miteinander
- Vorstellungen zu einem guten Leben für alle
- Regeln und Regelverstöße
- Modelle beispielhaften Verhaltens
- Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen
- Unterschiedliche Formen von Gerechtigkeit (Chancengleichheit, Gleichberechtigung, Nachteilsausgleich)
- Formen von Freiheit
- Freiheit und Verantwortung
- Grenzen der Toleranz (ebd., S. 46)

In dieser Schnittmengenbeschreibung kommen nun nicht nur explizite Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und Toleranz vor, sondern der Umgang mit Werten wird adressiert, wenn Werte- und Normvorstellungen verglichen und wertorientierte Umgangsformen und Konfliktsituationen thematisiert werden. Es geht damit im Religionsunterricht nicht nur darum, dass bestimmte Werte vermittelt werden, sondern dass auch gelernt wird, wie man mit unterschiedlichen Werten umgehen kann. Was aber sind Werte eigentlich, dass sie vermittelt oder gelernt werden können?

Im Folgenden soll der Beitrag des Religionsunterrichts zur Demokratieerziehung genauer in den Blick kommen. Dazu wird zunächst der Wertebegriff und seine Verwendung im christlichen Kontext aus systematisch-theologischer Perspektive betrachtet, um Werte zu substantiieren und die Verwendungspotentiale des Begriffs kritisch zu beleuchten (2). Im Anschluss daran wird gefragt, wie Werte-

vermittlung – bzw. genauer *Wertebildung* – im Religionsunterricht aussehen kann und welche Impulse aus der systematisch-theologischen Betrachtung für den Religionsunterricht formuliert werden können (3).

## 2 „Werte“ – Theologische Problematisierung mit einem Ausblick auf die Verwendung des Wertbegriffs in der Ökumene

Der moderne Wertbegriff ist ein interdisziplinärer Allrounder: Aus der Ökonomie wanderte er in die Philosophie und Theologie, tauchte in den Sozialwissenschaften wie der Soziologie auf, beschäftigt die Verhaltenspsychologie und wird auch in den Rechtswissenschaften reflektiert. So viele Wissenschaftsbereiche sich auf ihn beziehen und ihn thematisieren, so unterschiedlich sind die Fragestellungen, die die Werte-Thematik betreffen, und davon abgeleitet auch die Definitionen, was Werte eigentlich sind. In der geisteswissenschaftlichen Beschäftigung mit Werten werden die Terminologie, ihr erkenntnistheoretischer Status, das Wesen und die Existenz von Werten kontrovers diskutiert (vgl. Breitsameter 2009; Joas 2013; Jüngel 1979; Nagel 1986; Sommer 2016). In den Sozialwissenschaften werden Werte sowohl als Grundlage von Einstellungen und damit als Ausgangspunkt für Handeln als auch als Zielvorstellungen, die individuelles wie gesellschaftliches Handeln orientieren können, betrachtet (vgl. Inglehart 1977; Inglehart und Welzel 2005; Kluckhohn 1962; Rokeach 1968, 1973; Schwartz 2012; van Deth und Scarbrough 1998). An dieser Gegenüberstellung wird bereits deutlich, dass der Wertbegriff im Spannungsverhältnis zwischen objektiver Geltung und ontologischen Überlegungen auf der einen und der Konstitution des Subjektes und damit auch subjektiver Handlungsmotivation auf der anderen Seite steht. Dabei besteht ein verbindender Aspekt in der Frage nach der ethischen und handlungsleitenden Dimension von Werten. An dieser Stelle wird bewusst auf eine Definition dessen, was ein Wert ist, verzichtet. Vielmehr soll die eben skizzierte Spannung weiter expliziert werden, um verschiedene funktionale Aspekte des Wertbegriffs zu erfassen. Erst auf dieser Grundlage soll der Versuch einer Begriffsklärung unternommen werden.

Eine systematisch-theologische Betrachtung des Wertbegriffs kann ihren Ausgangspunkt von dem theologisch-kritischen Aufgreifen des Wertbegriffs in der Philosophie nehmen. Denn Friedrich Nietzsche ‚wertete‘ die christlich-ethischen Werte um und suchte, „den Werte begründenden Gottesgedanken des Christentums zu destruieren [...] und den christlichen Werten eine alternative nachchristliche Wertkonstruktion“ (Kreß 1990, S. 197) entgegenzustellen. Trotz der dabei vollzogenen ‚Umwertung‘ der christlichen Werte blieb Nietzsche diesen aber verhaftet und hob zugleich die „konstitutive Funktion der christlichen Wertbe-

griffe für die europäische Gesellschaft hervor.“ (ebd., S. 198) Mit Blick auf Nietzsches Wertphilosophie hält Hartmut Kreß fest: „Das Denken Nietzsches erweist die Wertthematik sowohl als ein theologisches bzw. religionsphilosophisches wie auch als ein kulturphilosophisches bzw. sozial-ethisches Problem.“ (ebd.) Diese Ausdifferenzierung wurde wiederum von dem Theologen Rudolf Otto verschränkt, indem dieser versuchte, die Gegenüberstellung von Werten und Gott dadurch zu vermitteln, dass er „die ‚Transparenz‘ innerweltlicher ethischer Werte auf Gott hin herausstellte“ (ebd., S. 199) und den Gottesbegriff selbst durch den Wert des ‚Heiligen‘ bestimmte. Die Grundproblematik, die sich an dem Zusammenhang von Gott und Werten zeigt, ist, wie Gott als das Höchste, Heiligste, etc. gedacht werden kann, wenn ethisches wie kulturelles Handeln durch ideelle Werte orientiert werden, die selbst einen Eigen-Wert in Anspruch nehmen. Treten diese Werte in Konkurrenz zum Gottesgedanken? Bedarf es noch einer Gottesidee für ‚gutes‘ Handeln?

Die entscheidende Frage, die auch die Behandlung von Werten im Religionsunterricht tangiert, ist also: Wie verhalten sich Werte zu der Handlungsorientierung, die religiöser Glaube gibt? Dieser Frage widmete sich der Theologe Eberhard Jüngel im Rahmen der Debatte um ‚Grundwerte‘ im Rechtssystem in den 1970er Jahren (vgl. Jüngel 1979). Seine Antwort lautete: „Der christliche Glaube ist, wenn er nach der Bestimmung des menschlichen Lebens fragt, penetrant an der *Wahrheit* des Lebens interessiert.“ (ebd., S. 47) Nach Jüngel entspricht die Frage nach der Wahrheit des Lebens der allgemeinen Frage nach dem Sinn des Lebens und den damit verbundenen Werten, die das menschliche Handeln leiten oder gar Grundwerte sind. Er präferiert eine Wahrheitsorientierung gegenüber einer Wertorientierung, da seines Erachtens der Wertbegriff für die Frage nach der Wahrheit des Lebens hinderlich ist, ja diese gar im gesellschaftlichen Kontext verdrängt hat: „Nicht was wahr, sondern was wirksam, was effektiv, was wertvoll ist, interessiert.“ (ebd., S. 50) Als eine Gesellschaftskritik lässt sich sodann Jüngels Durchgang durch die Wertphilosophie lesen, mit dem er zeigt, wie Werte als handlungsleitende Größen eingeführt werden.

Die grundlegende ethische Ausgangsfrage für Jüngels Betrachtung ist die Frage, was ‚gutes‘ Handeln auszeichnet (vgl. ebd., S. 52). Auf diese Frage antwortet auch die Wertethik Nicolai Hartmanns, die Jüngel kritisiert. Hartmann erklärt die Objektivität der Werte dadurch, dass diese zu einer „ethisch idealen Sphäre“ (Hartmann 1949, S. 150–151, zitiert nach Jüngel 1979, S. 55) gehören und sich je neu realisieren und aktualisieren müssen, damit sie auch ethisch relevant werden. Für Hartmann sind das Wertbewusstsein und das Gewissen Orte, an denen moralische Werturteile vollzogen werden, wodurch sich die Werte mit Blick auf eine konkrete Situation realisieren. Jüngel kritisiert diese Wertontologie hin-

sichtlich der Wertekonflikte, die entstehen, wenn die Werte, „die in der Sphäre des idealen Seins leicht beieinander wohnen, [...] sich hart im Raume der Realität“ (ebd., S. 56) stoßen: Die vermeintliche Objektivität, die den idealen Werten innewohnt, zerbricht an der konkreten Situation, in der Werte geltend gemacht werden und ein subjektiver Standpunkt bezogen wird. Werte unterliegen der Logik des ‚Ver-Wertens‘, wie sie Carl Schmitt ebenfalls im Rahmen der Grundwerte-Debatte beschrieben hat: Indem etwas als Wert beschrieben wird, wird es in ein Wert-System von Stellenwerten gesetzt. Damit wird auch der höchste Wert relativiert: Indem er immer in Relation zu anderen Werten steht, verweist er auf die anderen Werte oder gar „Unwerte“ – das „Nichtsein eines positiven Wertes“ (Schmitt 1979, S. 23). Problematisch wird damit auch die Verwendung des Wertbegriffs auf Gott: Ist Gott der höchste Wert, so bleibt er damit nichts Absolutes mehr, sondern unterliegt ebenfalls der Wertelogik.

Schmitts und Jüngels Kritik zeigen, dass das Reden über und von Werten klären muss, *inwiefern* von diesen gesprochen wird, d. h. welcher Wert eigentlich in welcher Situation gemeint ist und welchen Status ein Wert hat. Während Werte mit ihrer ideellen Anmutung einen Anspruch von Letztbegründung zu formulieren scheinen, so hängt ihre ‚objektive‘ Wirkung doch entscheidend davon ab, ob sie in einem gewissen Kontext geteilte Werte sind und insofern als ‚objektiv‘ gelten oder ob sie individuelle Überzeugungen darstellen und auf konfligierende Werte treffen. Werte sind somit fundamental davon abhängig, welche Geltung ihnen beigemessen wird (vgl. Sommer 2016, S. 62–64). Damit einhergehend zeigt die Diskussion über Werte meistens, dass diese gerade nicht mehr selbstverständlich sind: Wird sich auf Werte berufen oder wird gefragt, „Was sollen wir tun?“, dann markiert dies, dass sich das eigentlich Selbstverständliche, das Gute zu tun, nicht mehr von selbst versteht (vgl. Jünger 1979, S. 69–70).

Gegen eine solche Ver-wertung des Guten setzt Jünger die christliche Wahrheits-erfahrung als „radikale Infragestellung der Rede von Werten und des Denkens in Werten.“ (ebd., S. 60) Der Relativität der Werte will Jünger die Objektivität der Wahrheitserfahrung entgegensetzen. In einer pluralen Gesellschaft steht eine mögliche Wahrheitserfahrung jedoch vor ähnlichen Problemen wie die Wertethematik: Ob heute noch von allgemeingültigen Wahrheiten, insbesondere im Bereich der Ethik, gesprochen werden kann, ist umstritten. Unabhängig davon kann mit Jünger aber die Notwendigkeit der Erfahrung deutlich werden. Der Mensch gewinnt durch die Begegnung mit Gott ein neues Selbstverständnis, das ihn zugleich fundamental infrage stellt: In der Begegnung mit dem ihn wahr-machenden Gott wird das menschliche Sein gerechtfertigt, was zugleich bedeutet, dass der Mensch nun aus der Wahrheit leben und damit in der Liebe Gottes existieren kann. Wahrheit und Liebe lassen sich nach Jünger nicht ver-werten,

sondern sind „wertlos“: „Nicht Werte leiten das Handeln des Christen, sondern allein die aus der Wahrheit kommende Liebe, die ebensowenig wie Wahrheit einen Wert hat oder darstellt.“ (ebd., S. 68)

Jüngels Kritik an einer Wertontologie zeigt aus theologischer Perspektive, dass der Wertbegriff als Kategorie für ethische Orientierung nicht notwendig ist, da christliches Handeln seinen Ausgangspunkt in der Wahrheitserfahrung der menschlichen Begegnung mit Gott und in der dort erfahrenen Liebe hat. Hieraus ergibt sich das, was als ‚gutes‘ Handeln bezeichnet werden kann. Werte wie Gerechtigkeit oder Solidarität scheinen als menschliche Orientierungsgrößen vielmehr zwischen Gott und Mensch zu treten und können durch ihren Abstraktionsgrad auch ohne Gott als Handlungsorientierung fungieren. Wird von ‚christlichen‘ Werten gesprochen, so gilt für diese daher ebenfalls, dass sie allein als Werte Geltung beanspruchen können, ohne dass sie den sie fundierenden Glauben und die Gottesbegegnung, aus der sie resultieren, zur Voraussetzung haben müssen. Während die Wertelogik also schon für die Herausstellung der Bedeutung Gottes hinderlich ist, kann sie mit Blick auf die menschliche Handlungsorientierung auch bedeuten, dass durch die Rede von Werten die Dimension des Glaubens ausgeblendet wird.

Jüngels Absage an den Wertebegriff muss aber nicht die einzige Perspektive auf den Zusammenhang von Werten und Glauben bleiben. Durchaus positiv erscheint der Wertbegriff im ökumenischen Kontext, wo er eine Art Brückenfunktion einnimmt: Der Wertbegriff wird hier zunehmend verwendet, um die Grundlagen christlichen Handelns zu benennen und diese in einen säkularen Kontext zu übersetzen (vgl. Maikranz 2023). Zunächst wurde er jedoch nur – wie auf der Weltkonferenz für Kirche und Gesellschaft 1966 – im Rekurs auf die Gesellschaft gebraucht (vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen 1968, S. 43–56). Hier wurde klar unterschieden zwischen dem ‚letzten‘ Wert, Gott, und den Werten, die entstehen, wenn Menschen bewerten, was wichtig ist (vgl. ebd., S. 54). Dabei gehören Werte vornehmlich dem säkularen Bereich an und beschreiben die kirchliche Reaktion auf die Gesellschaft. Dies änderte sich jedoch bereits 1971 auf der Konferenz der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung in Leuven. Der römisch-katholische Kardinal Suenes brachte den Begriff der ‚Werte des Evangeliums‘ in die Diskussion um das Verhältnis von Kirche und Gesellschaft ein:

The Church must offer itself as one of the principal agents whereby the human community is made to stand under the judgement of the enduring values of the Gospel of Jesus Christ: freedom, justice, peace, charity, compassion, reconciliation. The Church must be a place where all these forces, personal and political, which challenge and undermine these values are



themselves effectively exposed, prophetically denounced, and, through the instrumentality of moral rather than material force, initially disarmed and dismantled. (World Council of Churches 1971, S. 178)

Der Ökumenische Rat der Kirchen adaptierte nun zum einen den Wertbegriff und beschrieb mit ihm das, was das Evangelium ausmacht. Zum anderen wurden den säkularen Werten ‚Werte des Evangeliums‘ gegenübergestellt, die erstere kritisieren und entkräften. Die Werte des Evangeliums haben damit eine gesellschaftskritische Stoßrichtung. Auch in späteren Publikationen der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung, wie „The Church. Towards a Common Vision“ (vgl. World Council of Churches 2013), werden die Werte des Evangeliums – Gerechtigkeit, Friede und die Bewahrung der Schöpfung – aufgerufen, um die Rolle der Kirche in der und für die Welt zu beschreiben.

Diese Vermittlung nach außen kann mit Blick auf die Kirchen in Europa ergänzt werden durch eine „Ökumene der Werte“ (Nüssel 2019): In der „Charta Oecumenica“ (CO; Konferenz Europäischer Kirchen/Rat der Europäischen Bischofskonferenz 2001), die die Zusammenarbeit der Konferenz Europäischer Kirchen (KEK)<sup>1</sup> und des Rats der Europäischen Bischofskonferenz dokumentiert, formulieren die beiden Zusammenschlüsse „Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit unter den Kirchen in Europa“ und rekurrieren dazu dezidiert auf die Notwendigkeit gemeinsamer Werte für die Einheit Europas (vgl. Nüssel 2019, S. 513–514). In der CO wird dazu auf die „Grundwerte des Friedens, der Gerechtigkeit, der Freiheit, der Toleranz, der Partizipation und der Solidarität“ (Konferenz Europäischer Kirchen 2001, S. 6) verwiesen, welche auch den Kanon der Werte ausmachen, die in der Änderung der Präambel des EU-Vertrags von Lissabon 2007 genannt werden (vgl. Nüssel 2019, S. 515). Anhand der CO wird deutlich, dass die Kirchen ihren Beitrag zur europäischen Einigung mit dem Wertebegriff formulieren und mit diesem ebenfalls ihr interkonfessionelles Miteinander bestimmen: „Das ökumenische Projekt der Kirchen zielt [...] darauf, die genannten Werte im Miteinander der Kirchen in Europa zu realisieren und so einen Beitrag zum europäischen Projekt zu leisten.“ (ebd., S. 530) Die Kirchen verpflichten sich damit zu einer „gemeinsame[n] Wertepaxis im kirchlichen Handeln“ (ebd.) und propagieren nicht nur bestimmte Werte für den europäischen Kontext.

Während Jüngel dem Wertbegriff innerhalb des christlichen Glaubens keine Relevanz beimisst, zeigt ein Blick in die Ökumene, dass der Wertbegriff durchaus für die christliche Sprachfindung angesichts von christlichen Traditionsabbrüchen

1 In der KEK sind protestantische, anglikanische, altkatholische und orthodoxe Kirchen Europas verbunden.

und Entkirchlichung genauso wie gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen eine Übersetzungsfunktion einnehmen kann. Mit ihm lässt sich die Relevanz bestimmter Grundlinien des christlichen Glaubens in außerkirchliche Bereiche übersetzen. Werte sind dabei keine ontologischen Größen, sondern verdeutlichen als sprachliche Marker, was besondere Bedeutung für das gegenwärtige Zusammenleben hat. Sie sind damit immer auch geschichtlich (vgl. Sommer 2016, S. 67–68) und eröffnen einen Diskursraum, in dem geklärt werden muss, was Abstrakta wie Gerechtigkeit, Friede oder Bewahrung der Schöpfung in einem speziellen Kontext und zu einem konkreten Zeitpunkt bedeuten können. Werte fordern damit immer dazu heraus, zu bewerten und Entscheidungen zu treffen. In Bezug auf konkrete Situationen bleiben Werte nicht abstrakt, sondern werden durch die Situation interpretiert und narrativ eingebettet. Gerade Narrative können eine „fundierende Bedeutung für die sittliche Orientierung“ (Fischer 2009, S. 76) haben, sodass die Konkretisierung von Werten durch Erzählungen größere Orientierung leisten kann als der abstrakte Wert an sich.

In der systematisch-theologischen Auseinandersetzung mit dem Wertbegriff wurden verschiedene Wertverständnisse deutlich: Als problematisch haben sich ein ontologisches Wertverständnis, das in Konkurrenz zum Gottesgedanken tritt, sowie ein Verständnis, das Werte unabhängig vom Glauben und der Gottesbeziehung versteht, erwiesen. Die aus der ökonomischen Semantik abgeleitete Wertelogik sorgt zudem dafür, dass Werte immer relational und relativ sind. Was als Nachteil aufgefasst werden kann, kann aber zugleich ein Vorteil sein: Durch ihre Relationalität regen abstrakte Werte zur Interpretation an und fordern Konkretisierung angesichts aktueller Situationen. Sie können zudem eine Brücken- und Übersetzungsfunktion einnehmen, wenn sie als säkulare Begriffe auch im religiösen und kirchlichen Kontext aufgegriffen werden. Damit aktivieren sie die Selbstdeutung in Lebenszusammenhängen, die im religiösen Kontext immer auch im Gegenüber zu Gott stattfinden. Werte im christlichen Kontext sind damit zum einen als *Ausdruck des individuellen Glaubens* zu verstehen: Sie sind fundiert durch die je persönliche Beziehung zu Gott und nicht ablösbar vom Glauben an Gott. Als subjektive Wertungsgrundlage stehen sie aber zum anderen im Diskurs um handlungsorientierende Werte, der nicht auf den christlichen Kontext beschränkt ist. Hier treffen sich vielmehr unterschiedliche Wertorientierungen, die Geltungsansprüche ausdrücken. In diesem Konzert der Werte können die glaubensbasierten Werte als *Brückenbegriffe* dienen, um die Relevanz des christlichen Glaubens in andere Kontexte zu übersetzen.

### 3 Wertevermittlung im Religionsunterricht?

Die systematisch-theologische Reflexion auf den Wertbegriff hat gezeigt, dass insbesondere der Religionsunterricht vor der Aufgabe steht, Werte in Bezug auf die Gott-Mensch-Relation zu verorten, bevor Werte im Rahmen von Demokratiebildung thematisiert werden können. Wenn Menschen Werthaltungen ausbilden, die in ihren Glaubensüberzeugungen gründen, dann lassen sich Werte nicht einfach von diesen Glaubensüberzeugungen ‚abtrennen‘, da gerade der Glaube mit Wahrheitsüberzeugungen einhergeht, die die Werte bedingen. Religiöse Wahrheitsansprüche haben demnach immer auch ethische Auswirkungen, die im Religionsunterricht vergleichend thematisiert werden können. Eine Abstraktion von Werten aus dem religiösen Kontext heraus greift aber immer zu kurz. Dies hält auch die zweite These der zehn Thesen des Rates der EKD zum Religionsunterricht (2006) fest:

Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten. [...] Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben. (Kirchenamt der EKD 2006, S. 3)

Diese Rückbindung von Wertevorstellung an den Gottesbezug thematisiert Rainer Lachmann, wenn er von den spezifisch religiösen Werten „Ehrfurcht vor Gott“ und „Verantwortung vor Gott“ spricht, die es im Religionsunterricht zu diskutieren gelte (Lachmann 2009, S. 293–294): Der Zusatz „vor Gott“ evoziere ein Nach- und Hinterfragen, sodass im Religionsunterricht der ‚Mehr-Wert‘ der religiösen Werteorientierung diskutiert werden könne. Didaktisch geht es dann nicht mehr nur darum, über christliche Werte zu informieren, sondern vielmehr verschiedene Wertebegründungen zu diskutieren und daran den Umgang mit Pluralität zu üben.

Neben der subjektiven Bewertungsebene, die mit den spezifisch religiösen Werten adressiert werden kann, hat die oben beschriebene Wertelogik gezeigt, dass Werte kontextgebunden, geschichtlich und immer in Relation zu anderen Werten stehen. Eine Verabsolutierung von Werten ist damit nicht möglich, sondern Werte implizieren den Umgang mit Pluralität. Wird dieser Aspekt von Werten im Unterricht thematisiert, so kann ein differenziertes Selbst- und Fremdbild gewonnen werden: Die Werte anderer wie die eigenen Werte sind geschichtlich und kontextuell begründet und können nicht absolut gesetzt werden. Vielmehr gilt es, sie immer wieder diskursiv zu plausibilisieren und ihren Geltungsanspruch in

einem konkreten Kontext zu diskutieren. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Status von Werten kann also Schülerinnen und Schüler ermöglichen, ihre eigenen Werte zu hinterfragen, die eigenen Bewertungskriterien zu vertiefen und in Auseinandersetzungen weiter zu profilieren. Dies kann beispielsweise anhand des Unterrichtsmaterials von Folke Keden-Obrikat geschehen, die unter dem Titel „Was ist jetzt wirklich wichtig? – Eine Begegnung der Werte“ (2020) eine Anleitung entworfen hat, um mit Schüler:innen die je eigenen Werte zu erkunden und eine Wertepyramide zu entwerfen, die dann mit den Wertepyramiden der Mitschüler:innen ins Gespräch gebracht werden kann. Daran anknüpfend können Fragen der Wertehierarchie und die Herausforderung konfligierender Werte thematisiert werden.

Auch wenn der Wertbegriff theologisch problematisch sein kann, haben seine Vagheit und sein Abstraktionsgrad insofern Vorteile, als Werte nicht unreflektiert übernommen und einfach ‚vermittelt‘ werden können. Ihnen inhärent ist eine Interpretationsnotwendigkeit aufgrund ihrer Abstraktheit, die zur kritischen Auseinandersetzung anregt und eigene Urteile und Bewertungsvorgängen herausfordert. Auf diese Weise kann eine Vielfalt an Positionen thematisiert werden. Werte, die im Rahmen von Religionen Bedeutung haben, können als ‚Material‘ erscheinen, anhand dem *eigene* Wertebildungsprozesse angestoßen werden können. Es geht gerade nicht darum, religiöse Werte zu *vermitteln*, sondern durch die Auseinandersetzung mit Religion(en) Pluralität und konfligierende Werte wahrzunehmen und *daran* den Umgang mit Werten und Wertkonflikten zu lernen. Respekt und Toleranz sind insofern ‚Metawerte‘, die den Umgang mit weltanschaulich-divergierenden Werten dirigieren können.

Der Begriff *Wertevermittlung* führt entsprechend in die Irre, da es im Schulunterricht nicht darum gehen kann, einen statischen Wert zu nehmen und diesen zu implementieren. Dies kann nicht funktionieren, da abstrakte Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung interpretationsbedürftig sind. Was sie bedeuten *können*, lässt sich im Religionsunterricht anhand religionspezifischer Narrative deutlich machen, wie die Anregungen für interreligiöses Lernen von Johannes Lähnemann zeigen. Er greift die unterschiedlichen religiösen Festzeiten des Jahres als Lernorte für religiöse Grundwerte auf, „weil sie in religiös-kulturell dichter Weise Grunderfahrungen der verschiedenen Traditionen spiegeln“ (Lähnemann 2009, S. 302). Die Festanlässe beinhalten Wertvorstellungen, wenn z. B. an Weihnachten Gott seine Liebe erweist und dadurch Menschen aus diesem Beschenktsein zur Nächstenliebe aufgefordert sind oder im Fastenmonat Ramadan aus Dank für den Koran Solidarität mit den Armen und Gerechtigkeit in den Fokus rücken. Den spezifischen Narrativen zum Trotz lassen sich religionsübergrei-

fende Gemeinsamkeiten entdecken, die deutlich machen, dass Werte geteilt werden und interreligiöse Verständigung möglich ist.

Dass Schüler:innen Werthaltungen, wie sie auch durch demokratische Werte beschrieben werden, ausbilden, ist ein komplexer Prozess, der nicht als reine Vermittlung<sup>2</sup> in Form der Übernahme konstitutiver Wertvorstellungen verstanden werden kann. Wertelernen muss vielmehr als ein Bildungsprozess<sup>3</sup> im Sinne der Selbstbildung des Individuums begriffen werden. Dieser Bildungsbegriff ist nach dem katholischen Religionspädagogen Konstantin Lindner mit einem humanistischen Autonomiegedanken verbunden, der jedoch keinen Subjektivismus meint: „Es geht um eine *selbstbestimmte, vernunftgemäß reflektierte Verhältnisgewinnung des Subjekts zu(r) Welt* im kritischen, nicht-affirmativen Sinne“ (Lindner 2017, S. 159, Hervorhebung im Original). Das Subjekt soll durch Bildung dazu befähigt werden, sich selbst im Verhältnis zu anderen und zur Gesellschaft kritisch zu hinterfragen und dadurch „an seiner Bestimmung zu arbeiten“ (ebd.).

In diesem Bildungsprozess sieht Lindner Werte auf drei Ebenen (vgl. ebd., S. 160–164): Auf einer *grundlagentheoretischen* Ebene sind Wert-Setzungen wie der Autonomiegedanke notwendig, damit dem Subjekt überhaupt eine Bildungsbefähigung zugesprochen werden kann. Auf der *operationalisierenden* Ebene werden Werte als Orientierungsoptionen relevant, d. h. als externe Bewertungsmaßstäbe, mit denen die Welt geordnet und bewertet werden kann, sodass Entscheidungen möglich werden. An dieser Stelle plädiert Lindner explizit für Werte:

Eine Ausklammerung des Aspekts ‚Werte‘ aus bildungstheoretischen Verortungen wäre insofern als defizitär anzusehen, weil das den permanenten Bildungsakt fundierende ‚Ins-Verhältnis-zur-Welt-Setzen‘ auf orientierende Werte angewiesen ist, die sich das Subjekt individuell zu Eigen gemacht hat. (ebd., S. 162)

Auch wenn mit Blick auf die Jüngelsche Wertekritik solche Beurteilungskriterien nicht zwingend abstrakte Werte sein müssen, braucht ethische Bildung doch Kriterien und Maßstäbe, anhand derer das Subjekt sich selbst und sein Verhältnis zur Welt reflektieren kann. Schließlich sind Werte auf der *korrigierenden* Ebene ‚Vergewisserungshorizonte‘: Sie repräsentieren das moralisch Gute und korrigie-

2 Vgl. hierzu Doedens (2014, S. 13): „Diesem Begriff ist die pädagogische Absicht immanent, junge Menschen in ethisch-moralischer Hinsicht im Sinne eines bestimmten Lehrkonzeptes zu prägen und sie zur Übernahme der dafür konstitutiven Norm- und Wertvorstellungen zu veranlassen.“

3 Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs in der Religionspädagogik vgl. Rothgangel und Schelander 2015.

ren Bildungsprozesse, sodass diese nicht „einem selbstvergessenen Egozentrismus“ (ebd.) und beliebiger Selbstverwirklichung unterliegen.

Eine operationalisierende und korrigierende Funktion haben Werte auch in der ökumenischen Rezeption des Wertbegriffs, wenn Werte wie Friede und Gerechtigkeit angesichts von Krieg und Ungerechtigkeit aufgerufen werden. Wurde der Wertbegriff hier vornehmlich dazu verwendet, die Konsequenzen, die der christliche Glaube für das Handeln der Kirchen in der Welt hat, auszudrücken, so benennen die ‚Werte des Evangeliums‘ zugleich Zielvorstellungen für ein gutes Zusammenleben. Die Werte stehen dabei nicht als universale Größen am Anfang, sondern werden als Kondensate christlicher Handlungsorientierung verstanden und als Zielperspektiven in gesellschaftliche Kontexte vermittelt. Die Formulierung von Werten dient hier der Verständigung über Grundlagen gemeinsamen Handelns zwischen den Konfessionen.

Auch im Religionsunterricht können Werte ‚Brücken‘ sein, um Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen religiösen Prägungen zu entdecken und zu formulieren. Der Wertbegriff kann eine Sprachfähigkeit generieren, durch die Schülerinnen und Schüler das erlangen, was mit Reiner Preul eine „*gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit*“<sup>4</sup> (Preul 2013, S. 83, Hervorhebung im Original) genannt werden kann: Durch Wertereflexion können religiöse Prägungen, die oft unbewusst bleiben, artikuliert und mit der eigenen ethischen Urteilsbildung in Beziehung gesetzt werden. Die ethische Urteilsbildung ist dabei fundiert in Werterfahrungen als Grundlage von Bewertungen:

Normen wie Prinzipien erhalten ihre Plausibilität aus ihrer Beziehung respektive Beziehbarkeit auf Werte, sofern diese nicht einfach behauptet werden, sondern auf eigener Werterfahrung des ethischen Subjekts beruhen. Werte und Werterfahrungen sind jedoch ihrerseits keine isoliert auftretenden Phänomene, sondern finden ihre Bestätigung und Ausdeutung in *Vorstellungen von der Bestimmung des Menschen* in Einheit mit einem so oder so, klar oder vage symbolisierten Wirklichkeitsverständnis. (ebd., S. 180, Hervorhebung im Original)

- 4 Die Handlungsfähigkeit ist *gesteigert*, weil alle Vermögen, die der Mensch zum Handeln braucht, gefördert werden, sodass er immer mehr befähigt wird, seine endliche Freiheit zu gebrauchen und zu handeln. Hier differenziert Preul geschichtliche Zusammenhänge, physische und psychische Handlungsbedingungen, Sinnhorizonte und Zeichensysteme und damit Wirklichkeitsverständnisse, in die menschliches Handeln immer eingebettet ist. *Über sich selbst aufgeklärt* ist die Handlungsfähigkeit, wenn der Mensch sein Handeln verstehen, d. h. es begreifen und in größere Zusammenhänge setzen kann, vgl. Preul 2013, S. 84–86.

In Werten und den ihnen zugrundeliegenden Werterfahrungen manifestieren sich anthropologische Bestimmungen, wie sie auch den unterschiedlichen Religionen eigen sind. Werte sind der Ort, an dem die subjektiven Erfahrungen in die ethische Urteilsbildung einbezogen werden und Selbstdeutung stattfindet, die durch Wertbegriffe zusammengefasst werden kann. Der Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, der tieferen Verwurzelung von Werten auf die Spur zu kommen und so eine Wertereflexion anzustoßen, die Schüler:innen dazu verhilft, sich in ihren individuellen Werthaltungen besser zu verstehen und zugleich neue Werteperspektiven aus der religiösen Perspektive auf den Menschen zu entwickeln. Dadurch können sie in ihrer Rolle als Individuen gestärkt und für gesellschaftliches Engagement in demokratischen Prozessen motiviert werden.

## Literatur

- Breitsameter, Christof (2009). Individualisierte Perfektion: Vom Wert der Werte. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Doedens, Folkert (2014). Religionsunterricht als Wert vermittelndes Fach? Der Stellenwert der Werteerziehung und ethischer Fragen im Religionsunterricht. In: H.-G. Babke (Hrsg.): Religionspädagogik: Werte leben – Werte lernen: Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist. Münster: Lit, S. 11–35
- Fischer, Johannes (2009). Zum narrativen Fundament der sittlichen Erkenntnis: Metaethische Überlegungen zur Eigenart theologischer Ethik. In: F. Nüssel (Hrsg.): Theologische Ethik der Gegenwart: Ein Überblick über zentrale Ansätze und Themen. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 75–100
- Hartmann, Nicolai (1949). Ethik. Berlin: De Gruyter, 3. Aufl.
- Inglehart, Ronald (1977). The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton: Princeton University Press
- Inglehart, Ronald und Welzel, Christian (2005). Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. Cambridge: Cambridge University Press
- Joas, Hans (2013). Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 6. Aufl.
- Jüngel, Eberhard (1979). Wertlose Wahrheit: Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die „Tyrannei der Werte“. In: C. Schmitt, E. Jüngel und S. Schelz (Hrsg.): Die Tyrannei der Werte. Hamburg: Lutherisches Verlagshaus, S. 45–75
- Kant, Immanuel (2017). Kritik der praktischen Vernunft: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [1785]. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9. Aufl.

- Keden-Obrikat, Folke (2020). Was ist jetzt wirklich wichtig? Eine Begegnung der Werte. <https://religionsunterricht.net/blog/werte-begegnen-sich/> [30.11.2023]
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2006). Religionsunterricht: 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/religionsunterricht.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/religionsunterricht.pdf) [30.11.2023]
- Kluckhohn, Clyde M. (1962). Values and Value-Orientations in the Theory of Action. In: T. Parsons und E. A. Shils (Hrsg.): *Toward a General Theory of Action*. New York: Harvard University Press, S. 388–433
- Konferenz Europäischer Kirchen/Rat der Europäischen Bischofskonferenz (2001). Charta Oecumenica. [https://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user\\_upload/Charta\\_Oecumenica/Charta\\_Oecumenica.pdf](https://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user_upload/Charta_Oecumenica/Charta_Oecumenica.pdf) [30.11.2023]
- Kreß, Hartmut (1990). *Ethische Werte und der Gottesgedanke: Probleme und Perspektiven des neuzeitlichen Wertbegriffs*. Stuttgart: Kohlhammer
- Lachmann, Rainer (2009). Religiöse Bildung: Erziehung zu religiösen Werten im Religionsunterricht. In: R. Mokrosch und A. Regenbogen (Hrsg.): *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende*, S. 290–298
- Lähnemann, Johannes (2009). Werte-Bildung durch interreligiöse und interkulturelle Begegnung. In: R. Mokrosch und A. Regenbogen (Hrsg.): *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende*, S. 299–305
- Lindner, Konstantin (2017). *Wertebildung im Religionsunterricht: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Maikranz, Elisabeth (2023). „Values of the Gospel“: The Values Discourse in the Global Ecumenical Movement. In: *InterCultural Philosophy*, 1, S. 15–24. <https://doi.org/10.11588/icp.2023.1> [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In: *Bildungspläne 2016: Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BNE> [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b). Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV). In: *Bildungspläne 2016: Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV> [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016c). *Bildungsplan 2016: Evangelische Religionslehre*. [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_REV.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_REV.pdf) [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016d). *Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents\\_E-924621671/](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-924621671/)



- lsbw/Bildungsplaene/LeitfadenDemokratiebildung/BP2016BW\_ALLG\_LFDB\_20190712.pdf [30.11.2023]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016e). Leitfaden Demokratiebildung (LFDB). In: Bildungspläne 2016: Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/LFDB> [30.11.2023]
- Mokrosch, Reinhold und Regenbogen, Arnim (Hrsg.) (2009). Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Nagel, Thomas (1986). *The View from Nowhere*. New York: Oxford University Press
- Nüssel, Friederike (2019). Ökumene der Werte: Der ökumenische und kirchenrechtliche Beitrag der Kirchen zum Zusammenwachsen Europas. In: M. Meyer-Blanck (Hrsg.): *Christentum und Europa*. XVI. Europäischer Kongress für Theologie (10.–13. September 2017 in Wien). VWGTh 57. Leipzig: EVA, S. 509–530
- Ökumenischer Rat der Kirchen (Hrsg.) (1968). *Appell an die Kirchen der Welt: Dokumente der Weltkonferenz für Kirche und Gesellschaft*. Stuttgart und Berlin: Kreuz, 3. Aufl.
- Preul, Reiner (2013). *Evangelische Bildungstheorie*. Leipzig: EVA
- Rokeach, Milton (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Rokeach, Milton (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press
- Rothgangel, Martin und Schelander, Robert (2015). Bildung. In: *WiReLex*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung.100081> [30.11.2023]
- Schmitt, Carl (1979). Die Tyrannei der Werte. In: C. Schmitt, E. Jüngel und S. Schelz (Hrsg.): *Die Tyrannei der Werte*. Hamburg: Lutherisches Verlagshaus, S. 9–43
- Schwartz, Shalom H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. In: *Online Readings in Psychology and Culture*, 2:1, S. 1–20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116> [30.11.2023]
- Sommer, Andreas Urs (2016). *Werte: Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt*. Stuttgart: J.B. Metzler
- van Deth, Jan W. und Scarbrough, Elinor (1998). The Concept of Values. In: Dies. (Hrsg.): *The Impact of Values: Beliefs in Government* Vol. 4. Oxford: Oxford University Press, S. 21–47. <https://doi.org/10.1093/0198294751.003.0002> [30.11.2023]
- World Council of Churches (Hrsg.) (1971). *Faith and Order: Study Reports and Documents*. Genf: WCC
- World Council of Churches (Hrsg.) (2013). *The Church: Towards a Common Vision*. Genf: WCC

## **Autorin**

**Dr. Elisabeth Maikranz.** Akademische Rätin auf Zeit am Ökumenischen Institut der Universität Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Theologische Hermeneutik, Fundamentaltheologie, Werttheorien und Werte in der Ökumene.  
[elisabeth.maikranz@oek.uni-heidelberg.de](mailto:elisabeth.maikranz@oek.uni-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse:  
Dr. Elisabeth Maikranz  
Ökumenisches Institut der Universität Heidelberg  
Plankengasse 1  
69117 Heidelberg