

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin

Werte/Normen

Datum der Zweitveröffentlichung: 25.05.2023

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-595489

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin: Werte/Normen. In: Ethische Kernthemen : Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch. Simojoki, Henrik; Rothgangel, Martin; Körtner, H. J. Ulrich (Hg). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2022. S. 456-466. DOI: 10.13109/9783666624490.456.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.

1. Lebensweltliche Perspektiven

Mit der für (post-)moderne Gesellschaften charakteristischen Pluralität in allen Lebensbereichen geht ein elementarer Bedarf an Orientierung einher, insofern die Subjekte selbst entscheiden können bzw. müssen, wie sie Leben gestalten wollen. Werten und Normen kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu: *Ethische Normen* stellen Richtlinien dar, die auf Basis sozialer Aushandlungsprozesse von außen an das Individuum herangetragen werden und (z. T. auch gesetzlich sanktionierend) festlegen, welches Handeln moralisch zulässig ist und welches nicht. Im Hintergrund ethischer Normen stehen meist Wertüberzeugungen, die artikulieren, was als positiv und somit erstrebenswert erachtet wird, z. B. Freiheit, Gerechtigkeit etc. *Ethische Werte* besitzen eine stark subjektive Dimension: Individuen klären im Rahmen verschiedener Bildungskontexte für sich, was »das Gute« ist, an das sie sich freiwillig binden und auf dessen Basis sie handeln wollen. Diese Bindekraft von Werten resultiert u. a. aus ihrer emotionalen Komponente, da sie dem Subjekt ein intensives Gefühl des Bei-sich-Seins ermöglichen, das »selbst unter Bedingungen äußerer Unfreiheit nicht verschwindet« (Joas, 2005, S. 14). Das eigene Wertegerüst gibt Menschen Orientierung und hilft ihnen zugleich zu klären, wofür sie stehen, was sie selbst ausmacht.

Veranschaulichen lässt sich die von außen kommende Verortung von Normen und die selbstbildende Entfaltung von Werten an einem Aspekt der nachhaltigen Entwicklung: Normierende Vorgaben klären hinsichtlich des Umgangs mit Ressourcen u. a., dass Bildung für alle zugänglich sein, dass Müll getrennt werden muss etc. Schülerinnen und Schüler (SuS), die Nachhaltigkeit als elementaren Wert identifizieren, leben diesen durch bewusstes Konsumverhalten bis hin zum politischen Engagement im Rahmen von medialen Aktionen oder öffentlichen Demonstrationen.

Wie Normen werden auch Werte über soziale Systeme generiert und tradiert: In der *Kindheitsphase* haben die Eltern großen Einfluss, da sie durch Erziehungsprozesse bei ihren Kindern ein normenbezogenes Orientierungsgefüge dazu aufbauen, was erlaubt ist und was nicht. Zugleich werden von

ihnen Werte sowohl kommunikativ-argumentativ als auch durch das Verhalten weitergegeben. Insbesondere von Eltern, die ihnen mit »akzeptierender Wärme« (Stein, 2021, S. 35) begegnen, übernehmen Kinder dauerhaft Wertvorstellungen. Diese familiale Verortung der Werte spiegeln in gewisser Weise die Ergebnisse des Kindermonitors wider: Ihm zufolge sind 6- bis 14-Jährigen in Deutschland Freundschaft (98 %) und Familie (97 %) »total wichtig« bzw. »wichtig«, gefolgt von Werten wie Vertrauen/Zuverlässigkeit, Geborgenheit und Ehrlichkeit (GEOlino & UNICEF, 2014; vgl. Riegel, 2021).

In der *Jugendphase* kommt verstärkt den Gleichaltrigen (Peers) wertebildende Bedeutung zu. Sie ermöglichen es, vorhandene Wertorientierungen in einem »erziehungsfreien« Raum zu erproben und überdies alternative Werte kennenzulernen. Bisweilen ergeben sich dabei Wertkonflikte, die jedoch angesichts der zunehmenden Fähigkeit, Perspektivenwechsel selbstgesteuert vornehmen zu können, für die Heranwachsenden bearbeitbar sind. So zeigen verschiedene Studien, dass Jugendliche konkurrierende Werte pragmatisch synthetisieren: Aus der Sinus-U18-Studie geht z. B. hervor, dass 14- bis 17-Jährige »weniger einer ›Entweder-oder-Logik‹ als vielmehr einer ›Sowohl-als-auch-Logik‹« (Calmbach et al., 2016, S. 30) folgen. Die Ergebnisse der 18. Shell Jugendstudie belegen die Wertesynthese bei 12- bis 25-Jährigen: So wollen beispielsweise 4/5 der Befragten ihr Leben in vollen Zügen genießen. Zugleich aber ist ihnen die Pflege persönlicher Beziehungen und eine bewusste Lebensführung wichtig. Die gegenwärtige Jugendgeneration ist »bereit, sich in hohem Maße an Leistungsnormen zu orientieren, und hegt gleichzeitig den Wunsch nach stabilen sozialen Beziehungen im persönlichen Nahbereich« (Schneekloth, 2019, S. 113). Gute Freunde, ein/e vertrauenswürdige/r Partner/in, gutes Familienleben, aber ebenso Eigenverantwortlichkeit und Respekt gegenüber Gesetz sowie Ordnung sind die von Jugendlichen als am wichtigsten erachteten Wertorientierungen (Schneekloth, 2019, S. 106; ähnliches zeigen Ergebnisse des World Values Survey: Haerpfer et al., 2020, S. 5–7). Auch die *Schule* ist für die Normen- und Wertebildung der Heranwachsenden elementar – durch indirekte Prozesse des täglichen Umgangs in der Schulfamilie miteinander wie auch durch explizite Thematisierung von Normen- und Wertefragen im Unterricht.

In entwicklungspsychologischer Hinsicht ist zu bedenken, dass Heranwachsende erst mit zunehmendem Alter ein eigenständiges Werturteil fällen können. Lawrence Kohlbergs *strukturgenetisches Modell moralischer Urteilsfähigkeit* verweist darauf, dass (Klein-)Kinder ihre moralischen Entscheidungen zugunsten der Vermeidung drohender Strafen (Stufe 1) oder in Orientierung am Kosten-Nutzen-Prinzip (Stufe 2) fällen. Heranwachsende auf Stufe 3 entscheiden in moralischer Hinsicht zunächst so, dass ihre Handlungen den Erwartungen

ihrer wichtigsten Bezugspersonen entsprechen. Erst auf Stufe 4 orientieren das Gewissen und die Verantwortung einer sozialen Ordnung gegenüber. Im Erwachsenenalter kann es auch dazu kommen, dass moralische Urteile am Wohlergehen aller (Stufe 5) oder gar an universellen ethischen Prinzipien (Stufe 6) ausgerichtet werden (Kohlberg, 1996).

Neben der kognitiven hat auch die emotionale Entwicklung entscheidenden Anteil an der Normorientierung und Wertebildung (Malti, 2010; Nunner-Winkler, 2013): Das »happy victimizer phenomenon« erweist dies, insofern sich bei jüngeren Kindern moralisch gute Gefühle einstellen, wenn sie etwas Erstrebenswertes erreichen, obwohl sie wissentlich moralische Regeln gebrochen haben. Mit voranschreitendem Alter erkennen sie die emotionalen Folgen ihrer Handlungen. Regelverletzungen geben dann Anlass zu Schuldgefühlen: »unhappy victimizer«. Im Jugendalter gelingt es den Heranwachsenden immer mehr, in Übereinstimmung mit vorgegebenen Normen oder gar in Übereinstimmung mit ihren Werten zu agieren. Sie sind dann »happy moralists« bzw., wenn sie ihnen bedeutsame Werte oder Normen übertreten, »unhappy moralists«.

Ogleich Religionen die Möglichkeit bieten, Normen und Werte zu begründen, finden sich nur marginale Hinweise auf entsprechende Bezugnahmen Heranwachsender: Trotz eventueller Religionsaffinität beziehen sich beispielsweise Erstkommunionkinder bei der Begründung moralischer Vorgaben kaum auf religiöse Argumentationsoptionen (Forschungsgruppe »Religion und Gesellschaft«, 2015, S. 294). Auch bei Jugendlichen lassen sich – wenn überhaupt – nur schwache Korrelationen zwischen Religiosität und Werthaltungen nachweisen: Religiös Praktizierende haben eine etwas höhere Neigung zu familialen Werten oder zu Ordnung. Heranwachsende ohne religiöse Praxis sind leicht hedonistischer ausgerichtet und etwas technikaffiner (Ziebertz & Riegel, 2008, S. 98).

2. Theologisch-ethische Perspektiven

Der vielerorts selbstverständlich gebräuchliche Terminus »christliche Werte« signalisiert, dass Christentum und Werte – und damit auch Normen – oftmals als verzahnt gedacht werden. Dabei ist zu bedenken, dass viele Werte, die dezidiert als christlich bezeichnet werden (z. B. Barmherzigkeit oder gar Nächsten- und Feindesliebe), nicht lediglich in der christlichen Überlieferung, sondern beispielsweise auch in der jüdischen zu finden sind. Neben anderen religiösen oder humanistischen Traditionen bietet der christliche Sinnzusammenhang gleichwohl einen normen- und wertebegründenden Referenzpunkt (Auer, 1995).

Er verweist auf den trinitarischen Gott als eine letzte, konstitutive Quelle, »die Kraft gibt, gut zu handeln und gut zu sein« (Taylor, 1994, S. 178). Somit kann der christliche Glaube Menschen eine transzendenzbezogene Antwort darauf bieten, warum sie gut handeln sollen bzw. wollen und woran sie sich dabei orientieren können: u. a., um »an der *story* Gottes in Jesus Christus« (Hofheinz, 2013, S. 41) teilzuhaben oder um auf letztendliche Gerechtigkeit hoffen zu dürfen (Eid, 1995, S. 170).

Ein theologisch-ethischer Zugang zum Thema »Werte und Normen« kann unterschiedlich angelegt sein: tugendethisch, deontologisch bzw. pflichtenethisch, teleologisch bzw. strebens- oder güterethisch (Hofheinz, 2021, S. 101–105). *Tugendethische Reflexionen* fragen nach Voraussetzungen und Haltungen, über die Menschen verfügen sollten, um zu gutem Handeln fähig zu sein. *Deontologisch angelegte Reflexionen* fokussieren Normen und klären, was im Sinne des Guten zu tun ist; wobei gut im Sinne Immanuel Kants (Kategorischer Imperativ) das ist, was als vernünftig und allgemein gültiges Prinzip gelten kann. *Teleologische Reflexionen* widmen sich eher dem Werteaspekt, indem sie die Folgen des Handelns zum Ausgangspunkt machen und danach fragen, wie Leben gestaltet werden soll.

Alle drei theologisch-ethischen Herangehensweisen *integrieren den christlichen Glauben* in unterschiedlicher Weise. Tugendethische Setzungen leiten aus der christlichen Tradition normative Grundhaltungen ab, die durch Übung angeeignet werden müssen und Orientierungspunkte für die Lebensgestaltung bieten (vgl. z. B. den theologisch erweiterten Tugendkatalog Glaube, Hoffnung, Liebe sowie Weisheit/Klugheit, Tapferkeit, Mäßigung, Gerechtigkeit). Sie liefern damit Kriterien, um menschliche Handlungsweisen hinsichtlich des Guten einzuschätzen. Deontologische Argumentationen wiederum fußen meist in göttlich Gebotenem, um zwischen »gut« und »böse« unterscheiden zu können (vgl. den Dekalog oder jesuanische Weisungen). Die teleologische Perspektive wiederum diskutiert Werthaltungen im Licht der biblischen Tradition und deren Ausgestaltung in Geschichte und Gegenwart, um das Gute für möglichst alle zu erzielen.

In inhaltlicher Hinsicht lassen sich zentrale *Referenzpunkte theologisch-ethischen Reflektierens* ausmachen, die sich in Bezug auf den christlichen Sinnzusammenhang von Werten und Normen als prägend erweisen (Lindner, 2017, S. 133–141, 241–249). Sie stecken grundsätzliche Begründungsfiguren ab, müssen hinsichtlich jeweiliger ethischer Kernthemen – z. B. Gentechnik oder Medien – aktualisierend entfaltet werden und verleihen dem Religionsunterricht »im Bereich der Wertebildung [...] ein klares religiöses – im vorliegenden Falle: christliches – Profil« (Schweitzer, 2012, S. 26).

Die Deutung von Welt in Referenz zum *trinitarischen Gott* als Ursprung allen Seins und auf das sich davon ableitende Menschenbild prägen christlich-theologische Diskurse um Werte- und Normfragen. Insbesondere die jüdisch-christliche Anthropologie, die den Menschen als *von Gott her freies und verantwortliches Wesen* deutet, stellt dabei eine Bezugsgröße dar, die dem Subjekt als Ebenbild Gottes Autonomie in wertebezogenen Fragen garantiert. Zugleich wird mit der biblischen Deutung, dass der Mensch am göttlichen Schöpfungsauftrag partizipiert (Gen 1,28) und mit freiem Willen sowie Freiheit ausgestattet ist, auch die Kategorie der Verantwortung relevant: Denn in Referenz zu Gott ist die orientierende Begründung des Handelns nicht nur im menschlichen Verantwortungsraum möglich, sondern auch in Bezug auf ein Transzendentes, das jedoch dem Menschen und seiner potenziellen Fehlerhaftigkeit oder egoistischen Parteilichkeit entzogen ist. Verantwortung ist damit nicht egozentrisch definierbar. Dieses Potenzial integriert u. a. die Präambel des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland: »Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen ...«.

Mit der jesuanischen *Reich-Gottes-Botschaft* wird ein Menschenbild geprägt, das Hoffnung und Gerechtigkeit für alle verheißt. In Bezug auf Werte und Normen geht von dieser christlichen Verheißung sowohl Orientierung für die Klärung ethischer Fragen als auch die grundsätzliche Aufforderung aus, inhumane Verhältnisse kritisch zu betrachten und zugunsten einer besseren Welt auszuhebeln. Überdies eröffnet das in Jesus Christus allen Menschen zugesprochene Heilshandeln Gottes in Bezug auf *Schuldfragen* eine radikale Perspektive, die innerweltlich durch juristisch-gesetzliche Gerechtmachung nicht gegeben werden kann: Ein in werte- und normbezogener Hinsicht immer mögliches Fehlverhalten oder Scheitern lässt sich als Scheitern vor Gott deuten, das im Horizont der göttlichen Liebe jedoch aufhebbar ist. *Vergebung* erscheint selbst für schwerste Vergehen möglich.

Theologisch-ethische Überlegungen zu Werten und Normen finden nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs statt, sondern kommen auch in den unterschiedlichen kirchlichen Aktivitäten sowie in *kirchenamtlichen Äußerungen* zu ethischen Fragestellungen zur Geltung: z. B. in der Enzyklika »Laudato si'« (2015), in der Papst Franziskus seiner Sorge um die Zukunft der Welt Ausdruck verleiht, oder in der EKD-Denkschrift »Umkehr zum Leben« (2009), mit welcher aus christlicher Perspektive zu Nachhaltigkeit angesichts des Klimawandels Stellung bezogen wird. Kirchliche Äußerungen zu lebenspraktisch-ethischen Fragen besitzen orientierendes Potenzial, das christlich fundiert ist – gerade auch dann, wenn, wie beispielsweise die katholische Sexualmoral, Lehrmeinungen auf nicht ungeteilte Zustimmung treffen. Im Diskurs darüber kann sich das kritisch-produktive Potenzial des christlichen Glaubens für die Wahrnehmung und Gestaltung von Welt erweisen.

Neben dem biblischen Fundament und/oder kirchenamtlichen Äußerungen können theologisch-ethische Vergewisserungen auf einen reichhaltigen Schatz aus 2.000 Jahren Kirchen- und Christentumsgeschichte zurückgreifen. Denn Werte drängen grundsätzlich auf *Realisierung*: »Es geht um die Ausgestaltung des Christlichen mit seinen moralischen Optionen und Perspektiven mitten in unserer ›Welt« (Eid, 1995, S. 172). Menschen, die sich aus ihrem Glauben heraus sozial engagieren – beispielsweise in der Pflege, in Hilfsorganisationen oder im Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit – legen beredtes Zeugnis von christlich fundierten Werthaltungen ab. Eine Auseinandersetzung mit dem *Handeln von Christinnen und Christen auf dem Weg durch die Zeit* kann Orientierungspunkte dafür zugänglich machen, wie sich christlich fundierte Werte und Normen realisieren lassen. Dabei darf in ideologiekritischer Hinsicht nicht vergessen werden, dass mit Verweis auf den christlichen Glauben nicht nur das Gute fundiert und forciert, sondern Menschen auch unsagbares Leid zugefügt werden kann. Stigmatisierende Auslegungen *verzerrten* (und tun dies bis in die Gegenwart) die jesuanische Botschaft dahingehend, dass daraus Werte und Normen abgeleitet wurden und werden, um bestimmte Personen auszugrenzen, zu verfolgen oder gar zu töten. Eine geschichtsbewusste Auseinandersetzung damit sensibilisiert für die Gefahr, die von Werten und Normen ausgeht, wenn diese nicht im Horizont des »Guten für alle« plausibilisiert werden – eigentlich ein zentrales, christlich begründetes Kriterium, das im Kontext des Evangeliums als »frohe Botschaft« nicht aufgebbar sein sollte.

3. Didaktische Perspektiven

3.1 Didaktische Orientierungen

In (allgemein-)bildender Hinsicht ist es bedeutsam, dass christliche Begründungen von Werten und Normen in verschiedene gesellschaftliche Wertediskurse eingebracht und abseits einer religiösen Sondersprache *verständlich kommuniziert* werden. Auch für Menschen, die eine christlich-religiöse Weltdeutung nicht teilen, können religiös fundierte Werte- und Normbegründungen Vernunftpotenzial bergen, weshalb Jürgen Habermas sogar von säkularen Bürgerinnen und Bürgern einer Gesellschaft erwartet, »dass sie sich an Anstrengungen beteiligen, relevante Beiträge aus der religiösen in eine öffentlich zugängliche Sprache zu übersetzen« (Habermas, 2006, S. 36). Schulische religiöse Bildung kann dabei als eine entsprechende Option betrachtet werden.

Religionsunterricht bringt die SuS mit konkreten werte- und normbezogenen Lerngegenständen in Kontakt, die im Verlauf menschlichen Lebens virulent werden können, z. B. Fragen nach dem Lebensbeginn und Lebensende, nach Wahrhaftigkeit oder medizinischem Fortschritt. Entsprechende Lernprozesse ermöglichen einen *Aufbau an Verfügungs- und Orientierungswissen*, um »mit kulturell und religiös differenten Wert- und Lebensorientierungen konstruktiv umgehen zu können« (Schweitzer, 2012, S. 24). D. h., die Sachstrukturen der thematisierten Werte und Normen müssen erfasst und in ihrer lebensweltlichen Relevanz reflektiert werden. Insbesondere gilt es in religiösen Lern- und Bildungsprozessen die *christliche Tradition als Begründungszusammenhang* von werte- und normbezogenen Fragen ins Lerngeschehen zu integrieren – auch im Austausch mit weiteren religiösen und säkularen Deutungen. Dabei ist ein mehrperspektivischer, reflexiver Blick das Ziel und nicht eine unhinterfragte Übernahme vorgegebener Ansprüche. U. a. sollte darüber nachgedacht werden, was eine auf Transzendenz bezogene Begründung von Werten und Normen austrägt. Dadurch kann den SuS der spezifische Sinnzusammenhang von Religion deutlich werden, insofern der Mensch in diesem Kontext bei seiner Orientierungssuche nicht auf sich selbst zurückgeworfen ist.

Auch gilt es im Religionsunterricht, unterschiedliche *Repräsentationsdimensionen* von Werten und Normen zu integrieren: Die biografisch-selbstreflexive Dimension sensibilisiert SuS für die persönlich-lebensgestaltende Relevanz von Werten und Normen. Entsprechende Lernanlässe geben Gelegenheit, ethische Fragen im Horizont eigener Lebenserfahrungen und Zukunftsperspektiven zu reflektieren. Mittels der personal-kommunikativen Dimension werden Werte- und Normenfragen aus der Sicht eines »Du« erfasst – sowohl im Rahmen des unterrichtlichen Austauschs mit anderen SuS als auch über mediale Formate (Texte, Videoclips oder Gäste). Dadurch weitet sich der Blick auf alternative und neue Perspektiven; ganz im Sinne der mit Werten und Normen einhergehenden Fragen nach Verantwortung und den sich von daher ergebenden Grenzen der eigenen Freiheit. Eng damit verknüpft ist die sozial-handlungsleitende Dimension. Deren Berücksichtigung in Lernprozessen garantiert, dass Werte und Normen in ihrer gesellschaftlichen sowie kulturellen Geprägtheit zur Geltung kommen und dass SuS für Kontexte sensibilisiert werden, wo sie selbst werte- und normenbasiert an der Gestaltung von Welt mitwirken (können). Die transzendenzbezogene Dimension wiederum repräsentiert Werte und Normen in religiösen Zusammenhängen und markiert das zentrale Proprium werte- und normenbildender Zugänge im Religionsunterricht.

Die Thematisierung von Werten und Normen im Religionsunterricht hängt u. a. von der leitenden *Strategie* ab, mit welcher sie ins Lerngeschehen eingebracht

werden. Eine Wertübertragung bzw. -vermittlung fokussiert die Weitergabe bestimmter Werte und Normen über Erziehungs- und Lernprozesse. Wäre sie jedoch die primäre Strategie unterrichtlichen Handelns, so würde dies der wertpluralen Gesellschaft nicht gerecht. Auch würde die Freiheit des lernenden Subjekts in seiner Wertebildung missachtet. Gleichwohl leben Gesellschaften von der Weitergabe der für gut befundenen Werte und Normen. Um die SuS bei der Bildung ihres individuellen Wertegerüsts zu unterstützen, braucht es weitere Strategien. Werterhellung beispielsweise will SuS befähigen, ihre eigenen Werte und Normen bezüglich deren Orientierungstauglichkeit zu beurteilen. Auch diese Strategie ist begrenzt, insofern sie v. a. auf Vorhandenes bedacht ist. Wertentwickelnde Lehr-Lernarrangements erweitern dagegen den Binnenraum, indem sie SuS mit Dilemmasituationen konfrontieren. Die Arbeit damit kann zu einer Erhöhung der Werturteilsfähigkeit führen. Auch die Wertkommunikation zielt auf Letztgenanntes, nimmt ihren Ausgangspunkt jedoch nicht nur bei Dilemmata, sondern bei konkreten, strittigen Fragestellungen angesichts des Wertpluralen. Dabei werden die SuS gefordert, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen: die eigene, die des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin und auch die von Personen, welche an der Kommunikation nicht aktiv beteiligt, jedoch von den thematisierten Wert- und Normenfragen tangiert sind. Alle diese Strategien haben einen kognitiven Schwerpunkt. Da Werte und Normen aber auf Handeln drängen, gilt es in (religions-)unterrichtlichen Lernprozessen auch erfahrungseröffnende Optionen aufzugreifen: Das Ermöglichen von Wertprimärerfahrungen bietet SuS Gelegenheit, Werte und Normen im »geschützten« Experimentierraum schulischen Lernens aktiv zu realisieren und zu reflektieren. Lehrkräfte sollten diese verschiedenen Strategien sowie damit verbundene Vor- und Nachteile (Lindner, 2017, S. 192–211; Naurath, 2021) kennen, um je nach inhaltlichem Kontext sowie damit angezieltem Kompetenzerwerb bei der Planung und Durchführung von Religionsunterricht begründet darauf zurückgreifen zu können. Ein dynamischer Rückgriff auf die verschiedenen Strategien garantiert zugleich, dass neben *kognitiven* auch die *affektiven* bzw. *emotionalen* (Naurath, 2010) und die *praktischen Aspekte* von Werten und Normen im Unterricht zugänglich werden.

3.2 Didaktische Konkretisierungen

Neben der inhaltlich-diskursiven Beschäftigung im Horizont gegenwärtiger ethischer Fragestellungen oder konkreter Handlungsbedarfe lassen sich spezifische Herangehensweisen für die Thematisierung von Werten und Normen im Religionsunterricht identifizieren. Drei exemplarische Optionen werden im Folgenden skizziert:

Typisch für ein lebensweltnahes und kompetenzorientiertes Lernen mit Werte- und Normenfragen ist die *Beschäftigung mit vorbildhaften Personen* (Mendl, 2020) – ob mittels realer Begegnung oder medial vermittelt (z. B. anhand von Zeitungsberichten, Vlogs, historischen Darstellungen, Biopics; vgl. auch die Webseiten »Local Heroes«, <https://www.uni-passau.de/local-heroes>; oder »Was Promis glauben« <https://promisglauben.de>). Die Auseinandersetzung mit Personen (z. B. Jugendlichen, die sich für Bedürftige engagieren, indem sie Essen in einer von der Kirche verantworteten »Tafel« reichen, Dietrich Bonhoeffer, Franz von Assisi u. a.) veranschaulicht SuS, wie bestimmte Werte und Normen aus religiöser Motivation heraus gelebt werden können, und eröffnet diesbezüglich kritische Reflexionsoptionen. Eine religionsdidaktische Sequenzierung des Umgangs mit vorbildhaften Personen sollte folgende Unterrichtsschritte berücksichtigen: (1) Austausch über die Präkonzepte der SuS in Bezug auf vorbildhaftes Verhalten; (2) Präsentation des werte- bzw. normbezogenen Verhaltens einer bestimmten Person und kritische Auseinandersetzung damit; (3) werteerhellendes Recherchieren dazu, inwiefern der christliche Kontext das Verhalten dieser Person prägt; (4) Integration theologisch-ethischer Wissensbestände zur Einordnung potenzieller christlicher Werte- bzw. Normenbegründungen; (5) abschließende, wertkommunikativ angelegte Positionierung auch in Bezug auf damit verbundene persönliche Orientierungspotenziale.

Werte werden bisweilen ausgehend vom Gegenteil des Guten gebildet. Entsprechend bietet die (religions-)unterrichtliche Beschäftigung mit *negativem moralischen Wissen* Potenzial (Rommel, 2021). Dabei bildet die Wahrnehmung inhumaner, ungerechter oder gewaltbehafteter Situationen (z. B. Ausbeutung von Kindern, rassistische Diskriminierungen etc.) und damit verbundener wert- bzw. normbasierter Erfahrungen den Ausgangspunkt (1). Weitere Lernschritte können sein: (2) Artikulation der Empfindungen bzgl. der wahrgenommenen Situation; (3) Reflexion über eigene Werte, die durch diese Situation tangiert werden; (4) Auseinandersetzung mit dem als »negativ« Bewerteten – auch unter Einbezug christlich-religiöser Kontextualisierungen; (5) Formulierung von positiven Werthaltungen und Normen als Korrektiv zur wahrgenommenen negativen Situation.

Im Sinne der Ermöglichung von Wertprimärerfahrung bieten sog. »Wertebegründer/-innen-Projekte« für SuS im Rahmen des Religionsunterrichts Anlässe, Werte zu realisieren und die beim Handeln gemachten Erfahrungen zu reflektieren (vgl. Lindner, 2017, S. 277–281). Diese Form des Arbeitens eignet sich für verschiedene Werte, die im Lebensalltag der Lernenden bedeutsam sind (z. B. Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit etc.). In mehreren Schritten, die je nach Projektthema im Unterrichtsverlauf oder z. T. in zusätzlichen außerunterricht-

lichen Aktionen umgesetzt werden, identifizieren SuS in Kleingruppen einen zu realisierenden Wert (1), recherchieren zu diesem potenzielle, christlich-religiöse Verortungen (2), präsentieren ihre Ergebnisse den anderen Kleingruppen der Klasse (3), planen auf dieser Basis eine Aktion (4) und setzen diese um (5). Dies könnten beispielsweise eine »Woche nachhaltigen Smartphone-Nutzens« oder Online-Postings in sozialen Netzwerken zu »Bildungsgerechtigkeit« sein. Die dabei gemachten Erfahrungen werden in der Klasse (oder auch in einer schulöffentlichen Präsentation) vorgestellt und diskutiert (6). Abschließend gilt es, das jeweilige Projekt zu reflektieren – u. a. in Bezug auf christlich-religiöse Begründungszusammenhänge – und weitere Wertrealisierungsformen zu fokussieren (7).

4. Literatur

- Auer, A. (1995): Zur Theologie der Ethik. Das Weltethos im theologischen Diskurs. Freiburg i. Ü./ Freiburg i. Br.: Universitätsverlag/Herder.
- Calmbach, M./Borgstedt, S./Borchard, I. et al. (Hg.) (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer.
- Eid, V. (1995): Moralerziehung in pluraler Lebenswelt – und die »christliche Moral«? In V. Eid/A. Elsässer/G. Hunold (Hg.): Moralische Kompetenz (S. 143–174). Mainz: Grünewald.
- Forschungsgruppe »Religion und Gesellschaft« (2015): Werte – Religion – Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese. Wiesbaden: Springer.
- GEOlino/UNICEF (2014): Kinderwertemonitor 2014. www.unicef.de/blob/56990/a121cfd7c7acbdc2f4b97cbcdf0cc716/geolino-unicef-kinderwertemonitor-2014-data.pdf (Zugriff: 31.03.2021).
- Habermas, J. (2006): Vorphilosophische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates? In Ders./J. Ratzinger: Dialektik der Säkularisierung (S. 15–37). Freiburg i. Br.: Herder.
- Haerpfer, C./Inglehart, R./Morena, A. et al. (Hg.) (2020): World Values Survey. Round Seven: Germany. Madrid/Wien: JD Systems Institute/WVSA Sekretariat.
- Hofheinz, M. (2013): Das gewisse Etwas. Zur Frage nach dem Proprium christlich-theologischer Ethik. In G. Büttner/H. Mendl/O. Reis/H. Roose (Hg.): Ethik (S. 33–46). Hannover: Siebert.
- Hofheinz, M. (2021): Theologische Ethik. In K. Lindner/M. Zimmermann (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (S. 101–113). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Joas, H. (2005): Die kulturellen Werte Europas. Eine Einleitung. In H. Joas/K. Wiegandt (Hg.): Die kulturellen Werte Europas (2. Aufl., S. 11–39). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lindner, K. (2017): Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Malti, T. (2010): Moralische Emotionen und Moralerziehung der Kindheit. In B. Latzko/Dies. (Hg.): Moralische Entwicklung und Erziehung (S. 181–198). Göttingen: Hogrefe.
- Mendl, H. (2020): Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien. Ostfildern: Patmos.
- Naurath, E. (2010): Mit Gefühl gegen Gewalt (3. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Naurath, E. (2021): Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung. Strategien ethischer Bildung im Religionsunterricht. In K. Lindner/M. Zimmermann (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (S. 222–229). Tübingen: Mohr Siebeck.

- Nunner-Winkler, G. (2013): Moral Motivation and the Happy Victimizer Phenomenon. In K. Heinrichs/F. Oser/T. Lovat (Hg.): Handbook of Moral Motivation (S. 267–288). Rotterdam: Springer.
- Riegel, U. (2021): Wertorientierungen von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse empirischer Studien. In K. Lindner/M. Zimmermann (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (S. 16–24). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rommel, H. (2021): Lernen an »negativer Moral«. In K. Lindner/M. Zimmermann (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (S. 326–332). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schneekloth, U. (2019): Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen. In M. Albert/K. Hurrelmann/G. Quenzel: 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort (S. 103–131). Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, F. (2012): Was bedeutet Wertebildung im BRU? Zur Begründung der Studie. In Ders./J. Ruopp/G. Wagensommer (Hg.): Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich (S. 11–31). Münster: Waxmann.
- Stein, M. (2021): Familie, Freunde, Schule und Religion – Einflussfaktoren auf ethische Urteilsbildung und Wertebildung. In K. Lindner/M. Zimmermann (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (S. 33–41). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Taylor, C. (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ziebertz, H.-G./Riegel, U. (2008): Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu den Weltbildern Jugendlicher. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder.