

A. KATARINA WEILERT

Werteerziehung durch die Schule

Religion und Aufklärung

29

Mohr Siebeck

Religion und Aufklärung

Band 29

herausgegeben von der
Forschungsstätte
der Evangelischen Studiengemeinschaft
Heidelberg



Werteerziehung durch die Schule

Begriffliche Grundlagen,
staatstheoretische Basis
und institutionelle Ziele

Herausgegeben von

A. Katarina Weilert

Mohr Siebeck

A. Katarina Weilert, Studium der Rechtswissenschaft und Rechtsreferendariat in Berlin (Staats-examina); Masterstudium am University College London (LL.M.); Promotion an der Freien Uni-versität Berlin; Habilitation an der Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg (Privatdozentin); wissenschaftliche Referentin an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST), Institut für interdisziplinäre Forschung, in Heidelberg.
orcid.org/0000-0002-6143-5177

ISBN 978-3-16-162227-4 / eISBN 978-3-16-162228-1

DOI 10.1628/978-3-16-162228-1

ISSN 1436-2600 / eISSN 2569-4286 (Religion und Aufklärung)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-bibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2023 Mohr Siebeck Tübingen. www.mohrsiebeck.com

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außer-halb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung, Übersetzung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Gulde Druck in Tübingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und gebunden.

Printed in Germany.

Vorwort

Der Ruf nach gemeinsamen Werten wird immer dann lauter, wenn gemeinsame Wertüberzeugungen schwinden und es gilt, den Zusammenhalt einer zunehmend kulturell und religiös diversen Gesellschaft, die Individualität und selbstbestimmte Freiheit als Teil ihrer Identität begreift, zu erhalten oder herzustellen. Gerade die Schule wird als ein Ort beschworen, der die Gesellschaft zukunftsfähig machen soll, da hier der Staat den wohl größten Einfluss auf die Bildung seiner Einwohner hat und zugleich erziehend tätig wird. Der Schule wird mithin gesellschaftspolitisch eine hohe Integrationsfunktion zugeschrieben. Vor dem Hintergrund eines intensiven politischen Rekurses auf Werte einerseits und kritischer Stimmen der Wissenschaft gegenüber einer solchen Werterhetorik andererseits entstand die Idee zur Tagung „Werteerziehung durch die Schule“, die im Dezember 2021 als Zoom-Konferenz stattfand. Angestoßen wurde das Nachdenken über eine Werteerziehung bereits durch Diskussionen im Rahmen des Fachgesprächs „Religion in der Schule. Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätspflicht“ im November 2016 (publiziert in der Reihe „Religion und Aufklärung“, Band 28). Schon dort wurden die Persönlichkeitsentwicklung einerseits und die Integration andererseits als die zu reflektierenden Grundaxiome einer staatlichen Schulpflicht beschrieben und am Rande die Frage aufgeworfen, ob dies überhaupt ohne ein gemeinsam geteiltes Bezugssystem und daraus abgeleitete „Werte“ in einer pluralistischen Gesellschaft gelingen könne.

Die Tagung, die am Ende kurzfristig wegen Corona-Schutzmaßnahmen in den digitalen Raum ausweichen musste, hatte dank der inspirierenden Vorträge der Referierenden und der Lebhaftigkeit der Wortbeiträge auch der zusätzlichen Diskutanten eine hohe argumentatorische Dichte. Zusätzlich konnten die Beiträge auf Basis der Diskussionen im Nachgang noch einmal an Schärfe gewinnen und einige der Diskutanten wurden angeregt, ihre Ideen ebenfalls für diesen Band niederzulegen.

Dank schulde ich im Hinblick auf die Erstellung dieses Bandes Fabienne Clemann, die mich bei der Durchsicht der Manuskripte und Erstellung der Register tatkräftig unterstützt hat, und Anke Rahimi-Muno, die anschließend die Satzarbeiten mit großer Sorgfalt übernommen hat. Schließlich sei

auch herzlich Herrn Prof. Dr. Horst Dreier stellvertretend für das wissenschaftliche Kuratorium der FEST gedankt, der seitens des Kuratoriums die Projektidee unterstützt und das Gutachten für die Reihe „Religion und Aufklärung“ angefertigt hat. Beim Verlag Mohr Siebeck standen mir Dr. Katharina Gutekunst und Bettina Gade, die den Band betreut haben, mit Rat und Tat zur Seite – auch ihnen sei an dieser Stelle gedankt!

Während der Drucklegung dieses Buches verstarb völlig überraschend am 25. April 2023 Christian Polke (*11. September 1980). Ihm, der die Tagung durch seine lebhaften Diskussionsbeiträge so unverwechselbar mitgeprägt hat, und dessen Beitrag in diesem Band weiter den wissenschaftlichen Diskurs anregen wird, ist dieser Band gewidmet.

Heidelberg, im Mai 2023

A. Katarina Weilert

Inhalt

Vorwort V

A. Katarina Weilert

Einleitung IX

I. Der Wertbegriff in kritischer Reflexion – eine philosophisch-theologische Näherung

Magnus Schlette

Axiologische Differenz. Eine handlungstheoretische

Unterscheidung zwischen Werten und Gütern 3

Moritz von Kalckreuth

Werterfahrung und ‚moralische Reife‘.

Philosophische Überlegungen zum Zugang zu Werten 23

Christof Mandry

Der Wertbegriff in der katholischen Moralthologie 45

Christian Polke

Werte – ein Stiefkind evangelischer Ethik? 61

II. Die sogenannten Werte des Grundgesetzes – geeignete staatsrechtliche Basis staatlicher Werteerziehung?

Stephan Kirste

Werte im Recht 83

Margrit Seckelmann/Paula Kirsten/Dorothea Steffen

Gibt es „Werte des Grundgesetzes“? 111

<i>Ursula Münch</i> Was ist unsere „Wertegemeinschaft“?	127
<i>Hans Hofmann</i> Wertorientierte Erziehung in der Schule. Das Spannungsfeld von elterlichem Erziehungsrecht, Schulpflicht, staatlichen Bildungszielen und Neutralität des Staates	143
III. Werteerziehung durch die Schule – Erziehung zu Mündigkeit und Werturteilsvermögen	
<i>Ino Augsberg</i> Erziehung zur (Werte-)Mündigkeit. Adornos Radiogespräche mit Hellmut Becker <i>revisited</i>	169
<i>Dennis Dietz</i> Mündigkeit verpflichtet. Theologische Überlegungen zu den Ambivalenzen schulischer Wertevermittlung	185
<i>René Torkler</i> Werten, Verstehen und Urteilen. Überlegungen zur Wertorientierung in der ethischen Bildung	207
<i>Bernhard Dressler</i> Werten lernen. Zur Förderung von Urteilskraft in Bildungsprozessen	233
Die Autoren	251
Personenregister	255
Sachregister	259

A. Katarina Weilert

Einleitung

Schule soll neben der Vermittlung von Bildung, verstanden als Vertiefung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch eine Erziehungsfunktion ausüben. Strittig ist der Umfang dieser Erziehungskompetenz des Staates.¹ Es wird, nicht zuletzt landesverfassungsrechtlich², gefordert, dass Schule ein Ort der „Werteerziehung“ und Persönlichkeitsbildung oder sogar „Gewissensbildung“ sein solle.³ Was aber heißt das eigentlich? Was sind „Werte“? Zu welchen Werten soll auf welche Weise erzogen werden? Darf der Staat im Rahmen der Schule Einfluss nehmen auf die Ausbildung der Persönlichkeit – muss er es sogar – und wo liegen die Grenzen?

Während im politischen Diskurs die „Werte des Grundgesetzes“ immer wieder beschworen und landesverfassungsrechtlich sogar derartige Werte oder auch darauf basierende „Gesinnungen“ identifiziert werden (etwa eine freiheitlich-demokratische Gesinnung; die Verantwortung für die Gemeinschaft und für künftige Generationen, ein Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt⁴) und sogar denjenigen, die diese Werte nicht teilen, politisch ein Platz außerhalb unserer Gesellschaft zugewiesen wird, ist im

¹ *Frauke Brosius-Gersdorf*, Religiös-weltanschauliches Elternrecht versus staatliches Schul- und Wächteramt – eine Vermessung am Beispiel von Homeschooling, *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht* 2016, S. 141–161 (hier: 151): der Schule komme „lediglich ein akzessorischer Erziehungsauftrag“ zu; dagegen *Wolfgang Loschelder*, Grenzen staatlicher Wertevermittlung in der Schule, *Zeitschrift für Beamtenrecht* 2001, S. 6–14 (hier: 8): Recht des Staates, in Schulen „den jungen Menschen nicht allein zu bilden und auszubilden, sondern ihn zu erziehen, d.h. auf seine Persönlichkeitsentfaltung einzuwirken, sie zu fördern und zu steuern“.

² Zu den landesverfassungsrechtlichen Vorgaben einer Persönlichkeits- und Werteerziehung siehe nur *H. Hofmann*, Werteorientierte Erziehung in der Schule, in diesem Band.

³ *Loschelder*, Grenzen staatlicher Wertevermittlung, S. 8. *E. Schmidt-Aßmann*, Verfassungsfragen staatlicher Gewissensbildung. Zur Verantwortung des Staates für eine freiheitliche Ausbildung des kollektiven und des individuellen Gewissens, in: *Schaede/Moos*, *Das Gewissen*, Tübingen 2015, S. 81–118 (hier: 86; 101); *J. Standop*, Werte in der Schule, 2. Aufl., Weinheim 2016, S. 77ff.; *W. Schubarth/Chr. Gruhe/B. Zylla*, Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft, Stuttgart 2017, S. 93ff.; *K. Zierer* (Hg.), *Schulische Werteerziehung*, Baltmannsweiler 2010; zu den politischen Initiativen siehe nur „Werte machen Schule“ des bayerischen Kultusministeriums <https://www.km.bayern.de/altern/erziehung-und-bildung/werte.html>.

⁴ Näher siehe *H. Hofmann*, Werteorientierte Erziehung in der Schule, in diesem Band.

rechtswissenschaftlichen wie auch interdisziplinären Diskurs umstritten, ob es überhaupt „Werte“ des Grundgesetzes geben kann. Auch Deutschlands rigoroses Verbot des Homeschooling, jedenfalls außerhalb von pandemischen Zwängen, basiert nicht auf der primären Sorge, dass die Schüler zu Hause den Stoff der Mathematik oder die korrekte Rechtschreibung nicht sachgerecht lernen könnten, sondern ist motiviert von der Angst vor Parallelgesellschaften, also von Menschen mit Anschauungen, die „unseren Werten“ zuwiderlaufen und die sich deshalb nicht in unsere Gesellschaft integrieren.⁵ Hat Schule also damit vor allem eine Integrationsfunktion, um die Gesellschaft entgegen aller Pluralitätsbekundungen doch in Richtung einer „Grundhomogenität“ zu formen? Verbergen sich hinter einer Werteerziehung in der Schule eigentliche Machtansprüche des Staates, eine „richtige Gesinnung“ zu bewirken? Kann der Staat seinen Anspruch oder wenigstens seine Legitimation einer Werteerziehung aus dem Grundgesetz ableiten?

I. Der Wertbegriff in kritischer Reflexion – eine philosophisch-theologische Näherung

Der Band setzt bei der Spannung zwischen der politischen Selbstverständlichkeit einer grundgesetzlich fundierten Wertegemeinschaft und dem kritischen wissenschaftlichen Blick auf die Werterhetorik an und versucht in einem ersten Abschnitt eine nähere Klärung dessen, was mit „Werten“ überhaupt gemeint sein kann. Am Anfang dieses Klärungsversuches stehen zwei philosophische Beiträge, die Werte jeweils in ein eigenes System einordnen. So wird einerseits der Wertbegriff durch die Abgrenzung zu Gütern näher gefasst (Magnus Schlette), andererseits wird der unterschiedliche Charakter von Werten als Qualitäten und Werten als Prinzipien herausgearbeitet (Moritz von Kalckreuth).

Um sich der Frage zu nähern, was Werte aus philosophischer Perspektive eigentlich sind, legt *Magnus Schlette* eine handlungstheoretische Unterscheidung von Werten und Gütern im Anschluss an John Dewey vor. In seinem Beitrag „Axiologische Differenz“ unterscheidet er theorie- bzw. metasprachlich zwischen Werten und Gütern. Die Verwendung von „Gut“ und „Wert“ sei dabei so festzulegen, dass etwas ein Gut aufgrund eines Wertes sei, den es für jemanden hat und dass umgekehrt etwas für jemanden ein „Wert“ sei aufgrund des von ihm postulierten Geltungsanspruchs für ein bestimmtes Gut. Die Wirklichkeit von Werten und Gütern sei dabei daran

⁵ Vgl. zu dieser Thematik nur: *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht versus staatliches Schul- und Wächteramt, insbes. S. 149f.

zu messen, wie jemand sich praktisch zu ihnen verhalte. Schlette entfaltet Deweys „Theorie der Wertschätzung“ von 1939, die in dem von Dewey analysierten Funktionskreis zwischen Organismus und Umwelt ihren Ausgangspunkt nimmt. In Beziehung zu und Reaktion auf unsere Umwelt entwickelten wir Wertschätzungen. Diese Wertschätzungen zeigten sich durch ein „Wollen“, also einen Willen, der sich in einer aktiven Handlung des Menschen in Reaktion auf die Umwelt manifestiere und sich auf diese Weise von einem bloßen „Wünschen“, das passiv verbleibt, unterscheidet. Akte der Wertschätzung sind nach Dewey daher Tätigkeiten des Willens. Diese Wertschätzung bzw. der Wille seien dabei in Abhängigkeit von den gemachten Erfahrungen reversibel, indem erstens der Aufwand, ein Wertschätzungsziel zu erreichen, doch als zu hoch eingeschätzt werde oder sich, zweitens, herausstelle, dass bestimmte zunächst verfolgte Zwecke den eigentlich gewollten Zielen nicht dienlich seien. Werte verdankten sich demnach „einer induktiven Reflexion von Wertschätzungen auf ihre Gemeinsamkeit und Differenz im Lichte übergreifender, aber stets reversibler Zielorientierungen“. Dabei können Wertschätzungen konkurrieren und in einem Über- Unterordnungsverhältnis (Verhältnis erster und zweiter Ordnung) zueinanderstehen. Diese Unterscheidung in Werte erster und zweiter Ordnung überträgt Schlette auf die Unterscheidung zwischen Gütern und Werten. Er entwickelt eine Werttheorie, die gleichzeitig naturalistische Elemente wie Geltungsansprüche umfasst. In Interaktion mit seinem Körper und der Umwelt entwickle der Mensch Werte, die dann handlungsleitend würden. Werte ergäben sich mithin „immer und ausschließlich aus dem Bewährungs- und Erfahrungszusammenhang der Umweltinteraktion, sind aber nicht auf den Sinngehalt einzelner Erfahrungen reduzierbar“. Werte seien regelähnliche Konstrukte, die eine Ordnung des Vorzugs bzw. der Nachsetzung von Gütern postulierten und sich in Verhaltensweisen der Wertschätzung (erste Ordnung) und ihrer metareflexiven Bewertung (zweite Ordnung) manifestierten. Werte seien dabei nichts Starres, sondern unterlägen einem durch die eigene Lebenspraxis bedingten Wandel. Schließlich könnte nach Schlette die Unterscheidung von Werten und Gütern dazu beitragen, den gesellschaftlichen Streit um Werte zu entschärfen. So werde sich oft auf Werte berufen, obwohl Güter gemeint seien. Menschen mit unterschiedlichen Güterordnungen könnten sich aber gerade als Angehörige einer gemeinsamen Wertegemeinschaft anerkennen. Dies verlange allerdings, dass sich der Einzelne der fremden Güterordnung nicht verschließe und sich durch die Befassung mit dieser herausfordern lasse.

Moritz von Kalckreuth stellt sich in seinem Beitrag „Werterfahrung und ‚moralische Reife‘“ aus philosophischer Sicht der Frage des Zugangs zu Werten. Dabei geht er von zwei unterschiedlichen Dimensionen von Werten aus: Werten als Qualitäten und Werten als Prinzipien bzw. Idealen. Qualitä-

ten würden in der Welt vorgefunden und durch „erlebtes Ergriffensein“ oder jedenfalls „Wertfühlen“ identifiziert, Prinzipien beanspruchten dagegen Geltung und zielten auf entsprechende Handlungen ab. Beide Dimensionen griffen ineinander, etwa wenn es um die Beschreibung von Kulturwerten gehe, seien aber voneinander in Bezug auf ihre normative Handlungsanweisung zu unterscheiden. Werte als Qualitäten ließen sich beschreiben und vorfinden, Werte als Prinzipien formulierten Sollensanforderungen. Was trägt diese Erkenntnis nun für den Prozess der Wertevermittlung aus? Wertevermittlung ereigne sich nicht nur in der Schule, sondern auch andernorts durch Autoritäten, aber auch durch schlichte Vorbilder. Die Art und Weise der Wertevermittlung könne zur Erlangung moralischer Reife beitragen. Moralische Reife anerkenne einerseits die „Mannigfaltigkeit von Wertqualitäten“ und reflektiere andererseits die eigene Lebensführung anhand derjenigen Prinzipien, die selbst als verbindlich erachtet würden bzw. die in einer Gesellschaft anerkannt seien. Dieser Reflexionsprozess setze vielfach Lebenserfahrung voraus, die sich nicht „unterrichtsmäßig“ vermitteln lasse. Dies zuspitzend endet der Beitrag thesenhaft mit der Erkenntnis: „Prinzipien und Wertordnungen ohne Erfahrung bleiben leer, Erfahrung ohne Prinzipien und Wertfühlen bleibt blind.“

Auf diese philosophische Arbeit am Wertbegriff folgen zwei theologischen Abhandlungen. Da die katholische Theologie traditionell ein eher positives Verhältnis zum Wertbegriff pflegt und die evangelische Sicht im Gegenteil spätestens seit Karl Barth eine kritische bis gänzlich ablehnende Haltung gegenüber „Werten“ einnimmt, war es hier geboten, beide Denominationen ins Gespräch zu bringen. Dass die benannten Divergenzen bloße Tendenzen sind, wird schnell deutlich, da sich in den Beiträgen Annäherungen abzeichnen und die vorgezeichneten Grundhaltungen einer differenzierteren Reflexion weichen, die nicht mehr auf den einfachen Nenner einer katholischen Wertetheologie und eines evangelischen Werteskeptizismus gebracht werden können.

Der katholische Theologe *Christof Mandry* räumt durch seine differenzierte Abhandlung zum Wertbegriff der katholischen Moraltheologie mit der gängigen Vorstellung auf, nach der „Werte“ ein zentraler Ausdruck der ethischen Begrifflichkeit in der katholischen Theologie seien. Nicht die Wertbegrifflichkeit habe, so Mandry, in der katholischen Ethik eine tragende Rolle gespielt, sondern vielmehr die Idee eines objektiven Sollens, die im Kampf gegen einen moralischen Relativismus an Bedeutung gewonnen habe. Die Werteterminologie sei mithin Teil der Moralsprache, nicht aber der ethischen Begrifflichkeit. Der Wertbegriff bleibe mithin „äußerlich“ und weise eher Züge soziologischen Charakters auf, wenn etwa der Wertewandel der Gesellschaft beschrieben werde. In Reaktion auf relativistische Strömungen habe der Wertbegriff, von Mitte des 19. Jahrhunderts bis etwa

Mitte des 20. Jahrhunderts eine etwas bedeutsamere Rolle eingenommen, wobei besonders die Wertphänomenologie Max Schelers zeitweilig einen größeren Einfluss auf die katholische Theologie habe entfalten können. Schelers Theorie sei besonders deswegen anschlussfähig gewesen, da sie das ohnehin katholisch ungeliebte kantische Vernunftdenken aus seiner Vorrangstellung herauslöste und einen phänomenologischen Zugang zur Intentionalität des Bewusstseins wählte, der für das augustinische Verständnis von „Liebe“ als Teil der Erkenntnis eine passende theoretische Grundlegung geboten habe. Zudem stehe in Schelers Werthierarchie an der Spitze das Heilige, so dass Werte hier in eine Verbindung zum Göttlichen gebracht worden seien. Der eigentliche Tugendbegriff sei so durch den Wertbegriff zeitweise überlagert worden. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts sei die katholische Ethik durch strebensethische philosophische und soziologische Theorien (Harry Frankfurt, Charles Taylor, Hans Joas) beeinflusst worden, in deren Rezeption zwar die Wertbegrifflichkeit nicht notwendigerweise im Vordergrund gestanden habe, der Sache nach aber der Werte-Diskurs geführt worden sei. Es gehe um die Frage nach der gelingenden Lebensführung im Gewand der Strebensethik, die von der theologischen Ethik kulturell-geschichtlich eingeordnet, aber auch in ihren subjekttheoretischen Voraussetzungen und Bedingungen ventiliert werde. Schließlich widmet sich Mandry dem Paradoxon, dass die Omnipräsenz der Werte im politischen Diskurs auf den ersten Blick nicht mit der Problematik des Wertbegriffs in Philosophie und theologischer Ethik übereinzubringen ist. Die begriffliche Unterbestimmtheit mache die Werte attraktiv als eine identifikationsfähige Orientierung. Hinzu komme, dass Werte positiv konnotiert seien und keine Verbote oder Zwänge, sondern Ideale und Zielvorstellungen verkörperten. Beides sei gerade in einer pluralistischen Gesellschaft nötig, die sich als „Nation“ verstehe, aber nicht mehr über eine gemeinsame Herkunft und Kultur verfüge. Aus theologischer Perspektive seien christliche Werthaltungen wie Hingabe, Solidarität und Gelassenheit als Nährboden für eine funktionierende Demokratie einzubringen, die ihrerseits eine fragile Staats- und Gesellschaftsform ist und auf anspruchsvollen Voraussetzungen aufruhe.

„Werte – ein Stiefkind evangelischer Ethik?“ – schon der Titel von *Christian Polkes* Beitrag bringt auf den Punkt, dass das Verhältnis von christlicher Ethik zur Wertethematik spätestens seit der Kritik der dialektischen Theologie an ihren liberalen Vorgängern ein schwieriges ist und sich hier gerade auch ökumenische Spannungen aufgetan haben. Das Wertdenken, so die Argumentation Karl Barths, führe zu einer Etablierung metaphysischer Elemente, die sich nicht mit einer auf der Offenbarung beruhenden Theologie vereinbaren lassen. Des Weiteren habe man einen zu starken katholischen Einfluss und des dort vertretenen Naturrechtsdenkens befürchtet. Mit

Eberhard Jüngel sei nun noch ein drittes – prinzipientheologisches – Argument hinzugetreten: Der Kern des Evangeliums, die Rechtfertigung des Sünders, könne wertethisch nicht gedacht werden, da der Sünder selbst keinen Wert generiere, der für seine Rechtfertigung einstehen könnte, die allein ein Akt der Gnade Gottes ist. Polke arbeitet anhand des Theologen H. Richard Niebuhr (1894–1962) heraus, inwieweit sich Barths und Jüngels Ablehnung von Werten mit einem Wertdenken vereinbaren lassen und wertethische Traditionen mithin konstruktiv auch für die evangelische Theologie fruchtbar gemacht werden können. Gott wird dabei nicht in ein Schema von Werten eingeordnet, so dass nicht etwa ein „Werteglaube“ an die Stelle eines „Gottesglaubens“ trete. Vielmehr wird Religion als „wertende Angelegenheit“ betrachtet, bei der die Bewertung der Welt durch den Menschen auf dem Fundament göttlicher Offenbarung bzw. religiöser Erfahrung geschehe. Dabei basiere diese Wertung paradoxerweise darauf, dass es im eigentlichen nicht der Mensch sei, der wertschätzt, sondern der Mensch Wertschätzung durch Gott erfahre und darauf bauend sich selbst, sein Leben und seinen Wert neu bewerte. Gott wird somit zur „primären Instanz der Bewertung von allem und jedem“, auf der aufruhend der Mensch als urteilendes Lebewesen agiere, dem etwas wichtig und bedeutsam werde. Was trägt nun eine so verstandene protestantische Wertethik für den Erziehungskontext aus? Zentraler Leitgedanke ist, dass Werte nicht in erster Linie diskursiv erfasst würden, sondern vor allem verkörpert durch das Leben von Personen vorgefunden werden müssten und durch Vorbildfunktion vermittelt würden. Werte seien ohne entsprechende Praktiken nicht zu denken und stünden daher in enger Verbindung zu „Tugenden“, die ihrerseits verstanden werden müssten als „Einstellungs- und Verhaltensdispositionen“, die auf Vorstellungen vom Guten und Werthaften beruhten. Wertevermittlung bedeutete dann vor allem Einübung von Haltungen, die im Zuge christlicher Werteethik vom Glauben als basaler Grundhaltung geprägt würden.

II. Die sogenannten Werte des Grundgesetzes – geeignete staatstheoretische Basis staatlicher Werteerziehung?

Nach diesen vielschichtigen philosophisch-theologischen Zugängen zum Wertbegriff, die die Rede von Werten nicht grundsätzlich als ausgedient einordnen, aber doch aufzeigen, dass wir mitunter sehr Verschiedenes meinen, wenn wir von „Werten“ reden und dass aus wissenschaftlicher Perspektive „Werte“ eine „Chiffre“ für jeweils unterschiedliche Begriffsverständnisse sind, folgt im zweiten Abschnitt eine nähere Bestimmung des

Verhältnisses von Werten und Recht. An den Anfang gestellt ist eine rechtsphilosophische Untersuchung, da sich in dieser Disziplin traditionell umstrittene Ansichten zum notwendigen „Wertgehalt“ des Rechts herausgebildet haben, die von einer Leugnung jedes notwendigen „moralischen“ Gehalts von Normen (Positivismus) bis hin zu einem Naturrechtsdenken, das Niederschlag auch in der Rechtsprechung des BVerfG gefunden hat, reichen.

Der Jurist *Stephan Kirste* reflektiert Werte im Recht aus rechtsphilosophischer Perspektive und entfaltet die vielfältigen Beziehungen und Verwobenheiten von Recht und Werten. Finden Werte normativen Niederschlag (etwa in Präambeln von völkerrechtlichen Verträgen oder Verfassungstexten), so bekenne sich die Gemeinschaft zu bestimmten Gütern, die als „orientierend und fundierend“ angesehen würden. Daraus ergäben sich allerdings noch keine Rechte und Pflichten. Werte seien identitätsstiftend und vermittelten der Gesellschaft Orientierung. Sind Werte nicht unmittelbar textlich normiert, sondern werden sie vielmehr in den Normtext hineingelesen, so bestehe nach Ernst-Wolfgang Böckenförde eine Gefahr für die Freiheit des Einzelnen. Eine radikale Abwendung von jedwedem Wertdenken sei aber mit dem südwestdeutschen Neukantianismus nicht notwendig, wenn Werte als Erkenntnisbedingungen des positiven Rechts betrachtet würden. Rechtsgeltung erlangten Werte erst, wenn sie in das Recht transformiert würden. Carl Schmitts Analyse einer „Tyrannei der Werte“ sei in zweifacher Weise reduktionistisch, zum einen bezogen auf seine Geltungstheorie, die allein auf Setzung und Durchsetzung bezogen sei, zum anderen in Bezug auf den Wertbegriff selbst. Tyrannisch wirkten Werte nämlich nur dann, wenn behauptet werde, dass bestimmte moralische Werte unmittelbare Rechtsgeltung beanspruchen könnten. Dagegen hätten Werte nur diejenige Bedeutung, die ihnen bei ihrer Aufnahme ins Recht zugestanden worden sei. Es gehe also gerade nicht um den Rekurs auf überpositive Werte, denn jenseits des Rechts hätten Werte nur moralische Bedeutung. Demokratie sei die „notwendige Folge des Wertrelativismus“, um zu klären, welche Werte mit welchem Rang gelten sollen. Insofern seien Werte relational, da sie prozedural begründet und konkretisiert werden müssten. Entscheidungen, die im Einklang mit in einem demokratischen Prozess verankerten Werten stünden, komme eine sachliche Legitimität zu.

Auf diese rechtsphilosophische Grundlegung folgen ein staatsrechtlicher und ein politikwissenschaftlicher Beitrag, die sich in ihrer Kritik gegenüber einer Verfassungsauslegung in Richtung einer Wertordnung bzw. aus der Verfassung abgeleiteten und justiziablen Werten einen. *Margrit Seckelmann*, *Paula Kirsten* und *Dorothea Steffen* gehen der Rede von den „Werten des Grundgesetzes“ nach, die anzunehmen gerade in Bezug auf ein schulisches Erziehungsrecht des Staates sehr verlockend anmutet. Aus-

drücklich verankert sind Werte im Primärrecht der Europäischen Union, namentlich Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte. Da die dort verbürgten Werte nach Art. 6 Abs. 3 dieses Vertrags auf den „gemeinsamen Verfassungsüberlieferungen der Mitgliedstaaten“ aufsetzen, bedeute dies im Umkehrschluss, dass diese Werte auch als dem Grundgesetz immanent gälten. Gleiches träfe auf die Werte der Grundrechte-Charta zu. Das Grundgesetz selbst schweigt hingegen seinem Wortlaut nach zur Wertethematik. Nichtsdestotrotz könnten Werte durch zwei Stränge identifiziert werden: Zum einen durch eine entsprechende Interpretation der Ewigkeitsklausel des Art. 79 Abs. 3 GG, nach der die Menschenwürde und die in Art. 20 GG verbürgten Strukturprinzipien einen Rang oberhalb der Verfassung einnehmen und einen Teil der Verfassungsidentität bildeten; zum anderen durch die mit der Lüth-Rechtsprechung begründeten „objektive Wertordnung“ des Grundgesetzes, bei der insbesondere die Grundrechtsgehalte zu einem Wertesystem avancierten. Grundrechte zu einem Wertesystem zu erheben, berge indes auch die Dimension freiheitsverkürzender Elemente. Problematisch an einem solchen Wertebezug von Normen sei die Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit von Werten, die nur subjektiv angenommen werden und daher insbesondere dann problematisch seien, wenn durch sie der Text des Grundgesetzes selbst relativiert werde. Dies geschehe insbesondere durch den Bezug auf Werte, die außerhalb des Verfassungstextes liegen und dennoch als rechtsbegründend herangezogen würden. Damit tue sich ein Dilemma auf: Das Grundgesetz könne nicht frei von Werten sein, zugleich bestehe die Gefahr, dass ein Wertedenken den Gehalt der Grundrechte beeinflusse. Dogmatisch betrachtet trete die Freiheitsfunktion in den Schatten der Integrationsfunktion, die dann problematisch sei, wenn sie den Rechtsunterworfenen eine innere Bejahung des Grundgesetzes abverlange. Darüber hinaus hätten Werte etwas Absolutes an sich und könnten nicht, wie unterschiedliche Grundrechte, durch Abwägung zum Ausgleich gebracht werden. Da die Trennung von Recht und Moral konstitutiv sei für eine freiheitliche Rechtsordnung, dürften Werte als Teil der Gesellschaft nicht staatlich verordnet werden. Das daraus resultierende Spannungsverhältnis von Gesellschaft und Staat müsste im Rahmen schulischer Bildung thematisiert und die Schülerinnen und Schüler hierfür sensibilisiert werden.

Ursula Münch stellt sich aus politikwissenschaftlicher Sicht der Frage, was es mit der politisch diffusen Rede von unserer „Wertegemeinschaft“ auf sich hat. Sowohl in der Festlegung von Zielen schulischer Bildung als auch von Maßgaben im außerschulischen Kontext werde eine Wertegemeinschaft als gegeben vorausgesetzt, deren Existenz jedoch alles andere als offensichtlich sei. Während die fortschreitende Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft gerade dazu führe, dass wertstiftende Einrichtungen wie

Kirchen, Gewerkschaften, politische Parteien oder Verbände zunehmend weniger Zulauf fänden, riefen politische, ökonomische und gesundheitsbezogene Krisen ein Bedürfnis nach einer Bewältigung durch gemeinsame Werte hervor. Eine staatlich geleitete Wertevermittlung sei jedoch ein Widerspruch in sich selbst. Münch weist auf das Paradoxon hin, dass einerseits gerade keine absoluten Wahrheiten gelten sollen, andererseits aber für die Wertordnung eine absolute Geltung beansprucht werde. Werte könnten nicht verordnet werden, sondern seien das Ergebnis eines Diskurses. Vor diesem Hintergrund bewertet sie die in Art. 2 des Vertrags über die Europäische Union verankerte Wertegemeinschaft und ihre Sanktionsmechanismen kritisch. Anstatt von einer emotional konnotierten Wertegemeinschaft zu reden, solle man sich auf den Zusammenhalt durch eine rational begründete Rechtsordnung konzentrieren. Kern der verfassungsmäßig verbürgten Grundrechte sei die „universale Anerkennung von Personen als Personen“ mit der Möglichkeit, sich frei entfalten zu können.

Schon Münch zieht den Bogen zur konkreten Frage der Werteerziehung an Schulen und verweist vor dem Hintergrund des „Beutelsbacher Konsenses“ darauf, dass die „Schulfamilie“ nicht zu einer „Wertegemeinschaft“ geformt werden dürfe. Der Jurist *Hans Hofmann* fokussiert in seinem auf Münch folgenden staatsrechtlichen Beitrag „Wertorientierte Erziehung in der Schule“ die verfassungsrechtliche Ausgestaltung der Schule, für die der Staat Verantwortung trägt und die er in Rücksichtnahme auf das Elternrecht zur Erziehung auszuüben hat. Hofmann spannt in seinem Beitrag das Vieleck aus elterlichem Erziehungsrecht, Schulpflicht, staatlichen Bildungszielen und Neutralität des Staates und ergründet, wie sich eine werteorientierte Erziehung in dieser Spannungslage darstellt. Den Ausgangspunkt bilde mit Art. 6 Abs. 2 GG das Erziehungsrecht der Eltern, das grundgesetzlich nicht verliehen, sondern als vorstaatlich gegeben vorausgesetzt werde. Aus diesem Recht folge auch ein Abwehrrecht der Eltern gegen eine übergriffige Einmischung des Staates. Dem Staat sei ein Erziehungsrecht *expressis verbis* grundgesetzlich nicht verliehen worden. Doch lasse sich ein Bildungs- und Erziehungsauftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG ableiten. Der Staat müsse daher die „vorrangigen Grundprinzipien des Grundgesetzes und die in ihm verankerten Ziele der Rechtsordnung“ vermitteln. Allerdings geschehe Erziehung nicht nur in expliziter Form, sondern auch bereits durch die Auswahl und Darbietungsform des Lehrstoffes und die individuell-persönliche Haltung der Lehrkraft. In Ausübung seiner Schulaufsicht müsse der Staat die Art und Zulässigkeit dieser Einflussnahme steuern, so durch schulische Erziehungsziele in Landesverfassungen, in Gesetzen und durch Lehrpläne. In diesem Rahmen seien inhaltliche Erziehungsziele möglich und es gelte keine Verpflichtung zur strikten Wertneutralität. Das elterliche Erziehungsrecht erfahre also durch den so konturierten Erziehungsauftrag des Staates

und die allgemeine Schulpflicht eine legitime Einschränkung. Geboten sei dabei allerdings Neutralität und Toleranz gegenüber den elterlichen Erziehungsvorstellungen und das Unterlassen staatlicher Indoktrination. Da Bildungspolitik in die Länderkompetenz fällt, liegt die Verantwortung für die Lehrinhalte bei den jeweiligen Kultusministerien. Vielfach enthalten bereits die Landesverfassungen gewisse Erziehungs- und Bildungsziele, die dabei teils nahezu lyrisch-philosophische Begrifflichkeiten verwendeten, so etwa die Brüderlichkeit aller Menschen, die Friedensliebe, den Leistungswillen oder auch die Erziehung zur Achtung vor der Wahrheit und zum Mut, diese zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte auch zu tun. Hofmann identifiziert exemplarisch einundzwanzig Erziehungsziele, die teils Haltungen und Einstellungen ausdrückten, teils Tugenden, teils Güter und Werte, und die im Lichte des insoweit zurückhaltenderen Grundgesetzes nicht ohne Kritik geblieben seien. Das Grundgesetz postuliere allerdings seinerseits Werte, nämlich die „Menschenwürde und die selbstbestimmte Entfaltung der Persönlichkeit, die Grundentscheidungen für den demokratischen und sozialen Rechts- und Bundesstaat“ sowie in der Präambel die „Verantwortung vor Gott und den Menschen“ und die Staatszielbestimmung für den Zusammenschluss Europas und den Frieden in der Welt. Es sei also unzutreffend, aus der Neutralitätsverpflichtung des Grundgesetzes eine „Werteneutralität oder -sterilität“ abzuleiten. Die Grundrechte ebenso wie Staatsziele (etwa der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen und der Tiere nach Art. 20a GG) und Staatsstrukturprinzipien des Art. 20 GG seien ein „Wertekompass“ auch für die schulische Erziehung. Die Schule habe diese nicht nur positiv zu vermitteln, sondern dürfe ihnen auch – negativ – nicht zuwiderlaufen. Art. 7 Abs. 1 GG müsse also dahingehend verstanden werden, dass er den Staat dazu legitimiere, „Schüler in die Ordnung der Werte einzuführen, die als die Grundwerte der verfassten staatlichen Gemeinschaft insgesamt zugrunde liegen“ und die damit die Grundlage für gesellschaftliche Integration durch die Schule bildeten. Dieses Integrationsbemühen dürfe allerdings nicht so weit gehen, dass Schüler die angebotenen Werte oder Verhalten anzunehmen, zu befürworten oder abzulehnen verpflichtet wären. Auch dürften politische Auseinandersetzungen um einen sich immer wieder erneuernden Wertekanon nicht in die Schule hineingetragen werden.

III. Werteerziehung durch die Schule – Erziehung zu Mündigkeit und Werturteilsvermögen

Im letzten Abschnitt des Bandes wird die Werteerziehung durch die Schule konkret in den Blick genommen. Angesichts der in den vorgehenden Beiträgen herausgestellten Unterbestimmung und „Verschiedenbestimmung“ von Werten sowie der Skepsis gegenüber verbindlichen Werten des Grundgesetzes, wundert es nicht, dass sich die unter diesem Abschnitt versammelten Beiträge eines Rechtswissenschaftlers, eines Theologen, eines Philosophiedidaktikers und eines Religionspädagogen trotz mancher landesverfassungsrechtlichen Wertebestimmungen auf eine Erziehung zur (Werte-)Mündigkeit und zu Werturteilsvermögen verständigen.

Was eine Erziehung zur (Werte-)Mündigkeit austrägt, reflektiert der Jurist *Ino Augsberg* facettenreich in seinem Beitrag anhand einer Relektüre transkribierter Radiogespräche zwischen Theodor W. Adorno und dem Direktor des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hellmut Becker. Ausgestrahlt in den 1960er Jahren, wurde in diesen Gesprächen die Erziehung zur Mündigkeit als Voraussetzung einer Demokratie postuliert. Anpassung und Orientierung an dogmatisch festgesetzten Werten hätten damals nach wie vor die Realität geprägt. Scheinbar sei dies auch durch die Rechtsprechung des BVerfG bestätigt worden, die die Verfassung als „Wertordnung“ begriff. Jedoch habe das Gericht die Menschenwürde selbst zum „obersten Wert“ erhoben, die im Verständnis des Gerichts den Menschen als geistig-sittliches Wesen begreife, der zur freiheitlichen Selbstbestimmung berufen und befähigt sei. Die hier aufgezeigte Dialektik einer Wertebindung bei gleichzeitig angenommenem oberstem Wert der Freiheitlichkeit finde eine gewisse Parallele in der Frage, ob eine Erziehung zur Mündigkeit im Sinne von Nicht-Anpassung und Widerstandsgeist überhaupt möglich sei oder ob der Erziehungsgedanke selbst der Freiheitlichkeit entgegenstehe. Becker und Adorno stimmten darin überein, dass Mündigkeit nicht einfach auf die Abschaffung von Autoritäten gerichtet sein könne, sondern Autoritäten vielmehr geradezu eine Voraussetzung auf dem Weg zur Mündigkeit seien. Nach Adorno ist es gerade die hohe Identifikation mit einer Autorität (etwa Vaterfigur), deren Ideal mehr und mehr einer neuen Realitätswahrnehmung weiche und durch die Loslösung von ihr zur Mündigkeit führe. Auf diese Weise werde der Anpassung dann doch ein gewisser Wert zuerkannt. Allerdings könne die vordergründige Ablösung von einer Autorität tiefgründig trotzdem zu einer umso größeren Bindung an diese führen oder die Autorität bestätigen. Das bekämpfte Ideal oder Vorbild beeinflusse unterbewusst den davon Losgelösten. Was folgt nun daraus für die Erziehung zur (Werte-)Mündigkeit? Augsberg verweist darauf, dass sich das Ziel der Mündigkeit weder durch völlige Aufgabe einer

Wertorientierung erreichen lasse, noch durch Umdeklarierung der Autonomie oder Mündigkeit selbst zum obersten Wert und Erziehungsziel. Vielmehr sei die Bindung an fremdbestimmte Werte notwendig, „um sich aus dieser Bindung lösen zu können und in diesem Sinne mündig zu werden“. Selbstverschuldeter Unmündigkeit könne mit Kant nur durch Aufklärung abgeholfen werden. Eben deswegen bleibe die Mündigkeit aber auch in dieselbe bereits der Aufklärung innewohnende Dialektik verstrickt.

Im Anschluss an Augsburgs Reflexionen zur (Werte-)Mündigkeit steht der Beitrag des Theologen *Dennis Dietz* „Mündigkeit verpflichtet“. Ausgehend vom Befund der Problematik des Wertbegriffs bei gleichzeitiger bildungspolitischer Aktualität der Wertevermittlung, entwickelt Dietz die Mündigkeit als „ein ‚Meta-Ziel‘ schulischer Wertevermittlung“. Ziel sei die kritische Auseinandersetzung mit eigenen wie fremden Wertvorstellungen, für die eine Mündigkeit als Voraussetzung gelten könne. Dabei geht es Dietz nicht nur um die Fähigkeit zur Mündigkeit, sondern auch um eine Pflicht, von der Freiheit „verantwortlichen Gebrauch zugunsten anderer zu machen“. Mündigkeit sei dabei als „regulative Idee der Bildung“ zu verstehen, da Bildung mit Wolfgang Klafki als Ziel die Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit habe, Mündigkeit und Bildung also beide auf Verstandesgebrauch und Meinungsbildung zielen. Die Fähigkeit zu einer selbstkritischen Reflexion führe zu einer solidarischen Verantwortung. Die selbstkritische Reflexion ist dabei ein besonderer Schlüssel, der eine ambivalente Voraussetzung hat: Wie auch Augsburg, so weist Dietz auf die These Adornos hin, nach der die Internalisierung einer von einer Autorität vorgebrachten Position eine wichtige Voraussetzung für den Ablösungsprozess sei, der schließlich zur Mündigkeit führe. Dort, wo keine Position von einer Autorität vertreten wurde und entsprechend nicht zu eigen gemacht werden konnte, könne eine solche kritische Selbstreflexion kaum stattfinden. Autorität durch Lehrer bedeute also die Möglichkeit zu Identifikations- und Kontrapunkten, dürfe aber nicht überwältigend wirken. Dietz entfaltet vor dem Hintergrund der hier angezeigten Spannung drei theologische Ansätze, um daraus zu entwickeln, wie eine kritische und zugleich solidarische Mündigkeit gedacht werden kann: Lernen könne man, erstens, aus Martin Luthers Freiheitsdiktum, das den Christenmenschen in der Ambivalenz einerseits der Freiheit von der Selbsterlösung beschreibt (was gleichzeitig bedeutet, dass ein Werte-Handeln für die Rechtfertigung vor Gott nicht mehr nötig ist), den so befreiten Menschen andererseits aber gleichzeitig als „dienstbaren Knecht aller Dinge und jedermann untertan“ im Sinne einer Freiheit zugunsten des Nächsten ansieht. Dietz folgert daraus, dass für ein gelingendes Gemeinwesen „freie Subjekte“ vonnöten seien, die sich gleichzeitig „nicht frei von diesem Gemeinwesen verstehen, sondern aus dem Privileg ihrer Freiheit heraus gerade diesem

Gemeinwesen verpflichtet wissen“. Freiheit setze auch bei Luther eine Verankerung (hier bei Gott) und somit Positionierung voraus. Gewinn ziehen könne man, zweitens, aus Jürgen Moltmanns Christologie, die das Kreuz als „Skandalon“ für weltliches Denken beschreibe und das Christentum in der Spannung von „Identität“ und „Relevanz“ sehe. Relevanz setze Anschlussfähigkeit und Selbstrelativierung voraus, die gleichzeitig eine Gefahr für die Identität bedeute. Relevanzbemühungen dürften daher nicht zur Selbstpreisgabe führen. Der Ausgleich von Identität und Relevanz habe am Maßstab der Solidarität zu erfolgen. Diesen Gedanken überträgt Dietz für die Spannung zwischen einer Positionierung des Lehrkörpers und gleichzeitig einer Zurückhaltung in werterebezogenen Ansichten. Einen dritten theologischen Impuls liefere Dietrich Bonhoeffers Radiovortrag bzw. Schrift mit Gedanken zum Führerbegriff. Bonhoeffer differenziere zwischen einer Autorität qua Amtes, die keine innere Gefolgschaft, sondern bloße äußere Anerkennung verlange, und einer solchen, die durch innerliche Zustimmung verliehen werde. Dietz erläutert, dass in der Lehrerpersönlichkeit beide Autoritätsformen zusammenfallen können. Mit Bonhoeffer sei davon auszugehen, dass der Missbrauch persönlicher Autorität schwerer wiege als der der Amtsautorität. Voraussetzung für eine Mündigkeit des Lernenden sei die (selbst-)kritische Mündigkeit der Lehrenden selbst. (Selbst-)kritische Mündigkeit sei damit nicht nur das *Ziel* der Bildung, sondern auch – in der Lehrperson – die *Voraussetzung* für die Erreichung dieses Ziels. Im Lichte dieser drei theologischen Referenzen lasse sich der Verpflichtungscharakter der Mündigkeit klarer profilieren, der auch für den schulischen Kontext der Werteeziehung im Sinne einer Erziehung zur „(selbst)kritischen, zur Solidarität verpflichtenden Mündigkeit“ gelte.

In seinem Beitrag „Werten, Verstehen und Urteilen“ geht der Philosophie-Didaktiker René Torkler unter Einbezug von Erkenntnissen der Schul- und Religionspädagogik Überlegungen zur Wertorientierung in der ethischen Bildung nach. Zunächst wird der Begriff der Werteeziehung in seiner Problematik entfaltet: Verbindliche und konsensfähige Werte bestünden in einer pluralistischen Gesellschaft (fast) nicht und könnten daher auch nicht als Leitmaßstäbe eines „guten Lebens“ vermittelt werden. Selbst wenn es einen Kanon akzeptierter Werte gäbe, könnten diese nicht einfach auf den Lernenden übertragen werden, da Bildung die Freiheitlichkeit der Person voraussetze, die zu einem eigenen Urteilsvermögen befähigt werden soll. Bildung könne dabei als ein Prozess des Wertenlernens verstanden werden. Es gehe also nicht um die Vermittlung feststehender Werte, sondern um das Erlernen des Wertens, also der Fähigkeit der Urteilsbildung einschließlich der Fähigkeit ihrer rationalen Begründung. Diese Wertungen der Lernenden seien für die Lehrenden unverfügbar. Diese These wird in einen Kontext mit der Annahme Michael Walzers gestellt, der drei Möglichkeiten der

Grundlegung moralischer Verbindlichkeit identifiziere: die „Entdeckung“ geoffenbarter oder sonst vorgefundener moralischer Prinzipien, die „Erfindung“ derselben durch gedankliche Konstruktionsverfahren und die „Interpretation“ gelebter Praktiken. Torkler lässt im Anschluss an Walzer allein die Interpretation als Weg der Genese von Werten gelten. Dementsprechend formuliert er als Ziel der Philosophiedidaktik auch nicht die Übernahme einer bestimmten Werthaltung, sondern dass der Lernende sich seiner eigenen „intuitiven“ Werthaltung bewusst wird, sie reflektiert und entweder in der Begründungstiefe erweitert oder die eigene Werthaltung revidiert. Es gehe also primär um die Schärfung der Urteilsfähigkeit, die im Bereich des ethischen Lernens im Anschluss an Charles Taylor als eng mit der Identitätsbildung verbunden gelten könne. Werthaltungen seien zudem kein Ergebnis eines ausschließlich rationalen Prozesses, sondern verankerten sich in Gefühlen und „vorreflexiven Intuitionen“ und beträfen damit die „Persönlichkeit im Ganzen“. Der Mensch könne sich nicht entscheiden, ob er Werthaltungen annehme, sondern diese seien unabdingbare Elemente der Identitätsbildung. Ethische Bildung bedeute damit Wertorientierung, das heißt, seinen eigenen Standpunkt zu anderen möglichen Standpunkten auszuloten und sich reflektiert zu positionieren. Bildung insgesamt sei mehr als nur die Akkumulation von Wissen, es gehe um das Bewusstwerden über das eigene Selbst im Weltverhältnis und damit um eine Transformation des eigenen Selbst. Transformation meine dabei aber nicht notwendig die Aufgabe von eigenen Positionen, sondern könne auch in einer vertieften Erkenntnis derselben liegen.

Der Band schließt mit dem Beitrag des Religionspädagogen *Bernhard Dressler* „Werten lernen. Zur Förderung von Urteilskraft in Bildungsprozessen“ und seiner kritischen Sicht auf die Rede von Werten. Er beschreibt die Konjunktur und den Nährboden für die Werterhetorik, die schon als Reaktion auf die sogenannte „antiautoritäre Erziehung“ in konservativen Kreisen in den 1970er Jahren angesetzt habe. Soziale Desintegration und der damit einhergehende Verlust an sozialen Bindungskräften führten zu einer Sehnsucht nach moralischer Orientierung durch Werte. Dabei sei der Rekurs auf Werte schon deshalb zweifelhaft, weil (wie bereits auch zuvor von Margrit Seckelmann et al. betont) diese hoch unterbestimmt und subjektiv seien. Problematisch sei es besonders, wenn sich „verfassungsrechtliche Werte“ zu einer Gesinnungskontrolle verdichteten. Daher seien grundrechtlich nicht „Werte“, sondern „Rechte“ verbürgt, die eine Handlungsorientierung bei unterschiedlichen Weltanschauungen ermöglichen. Angesichts der Probleme, die schon dem Wertbegriff selbst inhärent seien, und der begrenzten Möglichkeit, Werte durch „Belehrung“ zu vermitteln, die an sich eher in sozialen Handlungszusammenhängen erfahren werden müssten, diene der schulische Unterricht nicht der Wertevermittlung. Vor allem dürften

Werte nicht in einer Weise vermittelt werden, die die Freiheit der Kinder und Jugendlichen unterläuft. Es dürfe nur der Vollzug bestimmter Handlungspraktiken eingefordert werden, aber nicht eine sie begleitende positive Gesinnung. Es dürfe mithin Wissen über moralische Regelungen vermittelt werden, aber nicht der Wille selbst überformt werden, sondern Erziehung müsse sich auf die Bildung einer eigenen Urteilsfähigkeit richten. In Anlehnung an Hannah Arendt plädiert Dressler dafür, dass die Erwachsenen mit Autorität ihre gesellschaftlichen Geltungsansprüche vertreten, allerdings nicht mit dem Ziel der unbedingten Verfolgung durch die nachfolgende Generation, sondern der eigenen Positionierung hierzu. Dies erinnert an die Position von Adorno in der Analyse von Augsburg und Dietz in diesem Band. Der Kollateralschaden einer auf „korrekte Gesinnung“ gerichteten Erziehung sei der „Verlust an politischer und kultureller Partizipationsbereitschaft“ – auch hier schließt sich der Bogen zum Gespräch von Adorno und Becker (Beitrag Augsburg), die die Erziehung zur Mündigkeit (nicht Gefolgschaft) als Voraussetzung einer Demokratie erachten. Dezidiert wendet sich Dressler dagegen, dass dem Religionsunterricht oder dem staatlichen Ethikunterricht die Funktion eines Werteunterrichts zugeschrieben werde. Werde Religion auf Werte reduziert, so würde sich Religion selbst auflösen. Aber auch staatlicher Ethikunterricht dürfe nicht – schon weil auf intransparenter Gesinnungsgrundlage – Werte vermitteln wollen, die „neutral“ gar nicht vermittelbar seien. Religion könne ethische Orientierung leisten, was jedoch unverzweckt geschehen müsse in der Folge eines durch das Gottesverhältnis veränderten Selbstbildes.

IV. Fazit

Der Band „Werteerziehung durch die Schule“ kann die aufgezeigten Dilemmata nur schärfer konturieren, aber nicht aus der Welt schaffen oder „lösen“. Trotz aller Unschärfe und Problematiken ist der Wertbegriff nicht notwendig zu verdammen, sondern er kann in den unterschiedlichen Disziplinen oder auch politischen Diskursen seine je eigene Bedeutung finden. Heikel bleibt es allerdings, aus ihm in seiner Unschärfe etwaige „Vorschriften“ für die Bürger – bzw. in diesem Kontext spezifisch: Schüler – abzuleiten. „Werte“ bilden kein übergeordnetes staatliches Recht und Grundrechte dürfen nicht in Grundpflichten umgemünzt werden. Der politische Ruf nach einer Wertegemeinschaft, bei der der Schule die Rolle zukommt, die Bürger der nächsten Generation demokratietauglich und gemeinwohlorientiert zu erziehen, sie positiv-affirmativ entsprechend der in den Landesverfassungen explizierten „Werte“ zu formen, muss – abgesehen von der Vermittlung zen-

traler Verfassungsprinzipien – in einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung in ein *Angebot* an Werten und die Erziehung zur Urteilsfähigkeit, die eine Mündigkeit voraussetzt, umgedeutet werden. Aber wie kann zu einer Mündigkeit erzogen werden, wenn Kinder und Jugendliche einer Beliebigkeit an Werten, Idealen und Vorstellungen eines guten Lebens und verantwortlichen Handelns ausgesetzt sind? Hier können Vorbilder eine zentrale Rolle spielen.

Wird die Würde des Menschen als oberster „Wert“ des Grundgesetzes nur noch als freiheitliche Autonomie verstanden, ist damit in erster Linie nur eine negative Aussage getroffen, gleichsam ein „Nichteinmischungsprinzip“ verwirklicht, aber kein positiver Wert vermittelt oder kein Gut, dem nachzustreben es sich lohnen würde. Offensichtlich fehlt einer Gesellschaft der Zusammenhalt, wenn sie allein darauf gerichtet ist, die Menschen als autonome und voneinander diverse Personen zu achten und zu ihnen heranzubilden. In dieser Spannung steht der Verfassungs- und Gesellschaftsdiskurs: Die Fokussierung auf das freiheitliche Individuum und das Gut der Vielfalt gerät in Spannung zur gesellschaftspolitischen Notwendigkeit eines Miteinanders, das über bloße Toleranz hinausreicht. Nicht ganz zufällig ist das Böckenförde-Diktum in verschiedenen Beiträgen dieses Bandes zur Sprache gebracht worden, da der verfassungsrechtlich verweigerte, über das Anerkenntnis von *Grundrechten* hinausreichende, „positive“ Wertebezug eine Leerstelle hinterlässt. Es bedarf gemeinsamer Identifikationspunkte und gemeinsamer Orientierungen, um ein Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln, das Grundlage für eine solidarische Form des Miteinanders ist. Unter der „Werte-Chiffre“ werden solche Identifikationspunkte definiert, die wie die landesverfassungsrechtliche „Lyrik“ hinreichend deutungsoffen sind, aber doch gemeinsame Zielpunkte vorgeben. In der Bildung vermittelt werden sie über Lerninhalte, aber insbesondere auch über Vorbilder und glaubwürdige Autoritäten, an denen sich die Lernenden „abarbeiten“ bzw. zu denen sie sich in Position setzen können.

In der Schule ist die Situation im Gegensatz zum Miteinander Volljähriger von der Besonderheit geprägt, dass Kinder und Heranwachsende noch keine „fertigen“ Persönlichkeiten sind, die ohne Vorbilder und Leitmaßstäbe gleichsam aus sich selbst heraus das für sie selbst Gute und gesellschaftlich Erstrebenswerte erkennen und umsetzen können. In erster Linie sind die Eltern aufgerufen, hier durch Vorbildfunktion und Vermittlung von „Werten“ zu wirken. Aber auch der Staat kann gewisse auf das gemeinschaftliche und zukunftsorientierte Miteinander bezogene „Ziele“, „Tugenden“, „Güter“ und „Werte“ in Landesverfassungen, Schulgesetzen und Bildungsplänen definieren, die er aber nur in Ergänzung und – bis auf die verbürgten Verfassungsprinzipien, insbesondere den „Wert“ einer demokratischen Gesellschaft – grundsätzlich nicht in Opposition zum Elternhaus

anbieten darf. Vor allem aber darf keine positive Gesinnungshaltung abverlangt werden und es muss der Widerspruch zu dem Vermittelten zulässig sein, will der Staat nicht totalitär werden. Das, was staatlich nicht verordnet werden darf, kann allerdings durch einzelne Lehrerpersönlichkeiten bewirkt werden, die als Vorbilder für ihre Werte und favorisierten Güter einstehen. Auch hier dürfen die Schüler sich nicht gezwungen sehen, diese zu teilen (sich etwa dem staatlichen Zwang durch Notengebung für ihre Gesinnung ausgesetzt zu sehen), sondern das Lehrervorbild soll vielmehr eine Grundlage für eine eigene Entscheidungsfindung der Schüler bilden, diese Werte und Güter als positiv und nachahmenswert anzunehmen oder abzulehnen. Hängt am Ende also vieles an der Lehrperson selbst, so bleibt jedoch die Schwierigkeit, wie der neutrale Verfassungsstaat solche positiven Vorbilder der Lehrenden für den Schulunterricht heranbilden kann, ohne am einen Ende in eine Gesinnungskontrolle der Lehrenden zu verfallen oder aber am anderen Ende an die Grenzen seiner Schulaufsichtspflicht zu stoßen.

Die Stärke der Wertesemantik im politischen Diskurs fällt also mit ihrer begrifflichen Schwäche zusammen, nämlich ihrer hohen Unterbestimmtheit. Seinem germanischen Ursprung nach bedeutet Wert etwas „Kostbares“. Auf diese positive Konnotation wird in Zusammenhang mit dem hohen Ansehen, das das Grundgesetz genießt, unmittelbar rekurriert, wenn von „den Werten des Grundgesetzes“ gesprochen wird. Wie die Beiträge des Bandes zeigen, ist hier Vorsicht geboten, wenn diese hoch unterbestimmten „Werte des Grundgesetzes“ als eine Aufforderung zu einer „Gesinnungserziehung“ verstanden oder wenn aus ihnen staatsrechtliche Pflichten abgeleitet werden. Rechtspflichten können sich nur aus dem positiv gesetzten Recht – und in Bezug auf eine „Werteerziehung“ besonders den einschlägigen und wertekonkretisierenden Verfassungsprinzipien – ergeben. Eine über eine Rechtsbefolgung hinausgehende Gesinnung seiner Bürger hat der Staat nirgendwo, auch nicht im Schulkontext, zu kontrollieren oder einzufordern, wengleich zu berücksichtigen ist, dass der Staat in der Schule über weitreichendere Erziehungskompetenzen verfügt als gegenüber Erwachsenen. Der Schlüssel zur Vermittlung dessen, was sich als rechtlich verbindlicher Bildungskanon fassen lässt (wie etwa die Erziehung zu gewissen Tugenden, die Vermittlung von Prinzipien und die Sensibilisierung für Wertschätzungen gegenüber anderen Menschen und für den verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt sowie die Bewusstseinsstärkung für das hohe Gut der Demokratie) und was darüber hinaus gesellschaftlich nötig ist, um den „Kit“ einer Gemeinschaft zu bilden und eine „Demokratietauglichkeit“ der nächsten Generation zu fördern, kann wenigstens im Ansatz in Lehrerpersönlichkeiten liegen, die positiv für „Werte“ einstehen, ohne die Schüler zu überwältigen. Ziel ist dabei, jenseits der stets zulässigen Vermittlung zentraler und für unsere freiheitliche Demokratie konstituierender Verfas-

sungsprinzipien, nicht die Gesinnungserziehung, sondern die Erziehung zur Mündigkeit auf der Basis angebotener und vorgelebter „Werte“.

I. Der Wertbegriff in kritischer Reflexion – eine philosophisch-theologische Näherung

Magnus Schlette

Axiologische Differenz

Eine handlungstheoretische Unterscheidung
zwischen Werten und Gütern

I. Zum Begriff der axiologischen Differenz

Wortgeschichtliche Entwicklungen verraten viel über die Gepflogenheiten des Sprachgebrauchs. Das ist aufschlussreich im Falle der Analyse derjenigen theoretischen Begriffe, die keine rein metasprachlichen Konstrukte sind, sondern aus der Sprachgeschichte stammen und zum Wortschatz der gewöhnlichen Schrift- und Alltagssprache gehören. So im Falle der Begriffe von Werten und Gütern. Im Folgenden wird eine theorie- bzw. metasprachliche Unterscheidung von Werten und Gütern vorgeschlagen, die sich an wortgeschichtliche Unterscheidungen anlehnt und sich dadurch den Kontakt zum alltagsprachlichen Verwendungssinn dieser Begriffe erhält. Für beide Begriffe, den des Wertes wie den des Gutes, ist die Auskunft des Grimm'schen Wörterbuchs einschlägig.¹ Was den Wertbegriff anbelangt, so vermerkt das Wörterbuch die alle historischen Verwendungsweisen grundlegende Unterscheidung zwischen *Wertsein* und *Wertseiendem*. Zuerst tritt sie in monetären Zusammenhängen auf und bezeichnet hier die Differenz zwischen dem Preis oder der Geltung einer Währung auf der einen Seite und dem Zahlungsmittel, einer bestimmten Kaufsumme oder einem bestimmten Erlös oder Lohn auf der anderen. Die Differenz schreibt sich fort in der Unterscheidung zwischen dem *Wertsein* im Sinne der Geltung, Wertschätzung bzw. Bedeutung oder auch der Güte oder Qualität einerseits und dem *Wertseienden* im Sinne einer Wertsache oder eines Wertträgers zur Bezeichnung kostbarer Güter, Waren oder aber auch von immateriellen

¹ *J. Grimm/W. Grimm*, Wert, in: Deutsches Wörterbuch, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21, <<https://www.woerterbuchnetz.de/DWB>>, abgerufen am 17.06.2022, Bd. 29, Sp. 460–471; *dies.*, Gut, in: Deutsches Wörterbuch, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21, <<https://www.woerterbuchnetz.de/DWB>>, abgerufen am 17.06.2022, Bd. 29, Sp. 1353–1375, Bd. 9, Sp. 1353–1375.

Wertobjekten andererseits. Im Wertartikel des Wörterbuchs wird also bereits der Begriff des Gutes eng mit dem Wert im Sinne des Wertseienden, des Trägers von Werten verbunden. Entsprechend die Angaben, die der Eintrag zum Begriff des Gutes macht: Hier vermerkt das Wörterbuch die Verwendung des Begriffs für eine Sache, „die infolge ihrer Nutzbarkeit, ihrer Kostbarkeit oder ihrer Ertragsfähigkeit den Charakter wertvollen Eigentums besitzt“², und zwar mit Bezug auf sowohl dingliche als auch ideelle Besitztümer.

Die faktische Geltung einer Sache oder auch eines Sachverhaltes ist für sich genommen ein psychologischer und damit kontingenter Sachverhalt – anders als der *Grund* seiner Geltung. In diesem Sinne wird vorgeschlagen, die Verwendung von ‚Gut‘ und ‚Wert‘ theoriesprachlich so festzulegen, dass etwas ein Gut aufgrund des Wertes ist, den es für einzelne oder für Angehörige von Kollektiven unterschiedlicher Skalierung repräsentiert oder verkörpert oder an dem es für sie Anteil hat, und dass umgekehrt etwas für einzelne oder für Angehörige von Kollektiven unterschiedlicher Skalierung ein Wert ist aufgrund des von ihnen erhobenen Geltungsanspruchs für bestimmte Güter. Dem entspricht unsere Rede von wertvollen Gütern, die eben besagt, dass die Güte dieser Güter darin besteht, voll eines Wertes zu sein, also: Anteil an einem oder mehreren Werten zu haben.³ Im Alltag verwenden wir diese Begriffe allerdings eher lässig. Die Rede von Gütern ist weniger gebräuchlich als die von Werten, oftmals werden die Ausdrücke austauschbar verwendet oder – jedenfalls nach den Kriterien einer strengeren Unterscheidung – miteinander verwechselt. Dass die alltagssprachliche Differenzierung zwischen Werten und Gütern keineswegs stabil ist, besagt allerdings nur, dass die kognitive Zugänglichkeit von Werten durch Güter vermittelt ist. Evident werden uns Werte in Gütern, die ‚voll‘ ihres Wertes sind: ihn repräsentieren oder verkörpern und daher einfach selbst für einen Wert gehalten werden. Mit anderen Worten: Während die *sprachgeschichtlichen* Befunde der Unterscheidung zwischen Wertsein und Wertseiendem, zwischen einer Sache, die Geltung besitzt und der Geltung, die wir einer Sache zuschreiben, für eine grundlegende axiologische Differenz zwischen Werten und Gütern sprechen, deuten die *alltagssprachlichen* Befunde daraufhin, dass die besagte axiologische Differenz üblicherweise nicht ins Bewusstsein tritt.

Erklärungsbedürftig ist allerdings, was genau es heißt, dass Güter an Werten Anteil haben, sie repräsentieren oder verkörpern, und wie sich Werte via Güter erschließen. Zur Beantwortung dieser Frage wird eine handlungs-

² J. Grimm/W. Grimm, Gut, Sp. 1355.

³ Äußerungen wie diejenigen, etwas habe einen Wert oder etwas sei ein Wert, werden gelegentlich austauschbar verwendet.

theoretische Antwort erprobt. Der Grund für den handlungstheoretischen Ansatz ist *erstens*, dass Werte und Güter stets Werte und Güter *für jemanden* sind, ob er sich in dieser Beziehung nun als Individuum unterschieden von Anderen, als Angehörigen einer Gruppe oder gegebenenfalls der Menschheit im Ganzen versteht, sowie *zweitens*, dass ihre Wirklichkeit sich im Verhalten des Betreffenden muss nachweisen lassen. So würde man einem Menschen, der behauptete, etwas sei ein Wert (für ihn) bzw. etwas sei (ihm) wertvoll, habe aber keinerlei Konsequenzen für sein Verhalten, mit Recht vorwerfen, dass er nicht wisse, wovon er rede. Die Wirklichkeit von Werten und Gütern ist daher stets empraktischer Natur: sie zeigen sich in der Art und Weise, wie wir uns zu unserer Umwelt verhalten.

Der nächstliegende Kandidat für den Nachweis der Wirklichkeit von Werten und Gütern sowie ihres Verhältnisses zueinander im Verhalten der Menschen sind wiederum Akte der Wertschätzung in der praktischen Auseinandersetzung mit unserer Umwelt. Dieser Ansatz bietet darüber hinaus den Vorteil, sich dem Verhältnis von Gütern und Werten auf einer möglichst basalen Ebene zuzuwenden und dann schrittweise und *bottom up* jeweils komplexere Wert-Güter-Beziehungen in den Blick zu nehmen. Wertschätzungen sind in der Tat ein axiologisch basales Phänomen. Sie liegen nicht etwa erst vor, wenn über die axiologische Bedeutung ‚der Natur‘, ‚des Friedens‘, ‚der Freiheit‘ usw. gestritten und daraus Konsequenzen für die Gestaltung des politischen Gemeinwesens gezogen werden, sondern bereits dann, wenn ein Kleinkind mit der rechten Hand den blauen Bagger in die Zimmerecke schleudert und den linken Arm ausstreckt, um das rote Feuerwehrauto zu sich heranzuziehen. Jedenfalls sollte es der Anspruch einer Theorie der Wertschätzung sein, solche unstrittigen Wertungsphänomene mit den komplexen Wertorientierungen konstitutionstheoretisch verbinden zu können.

II. John Deweys Theorie der Wertschätzung

1. Zur Tätigkeit der Wertschätzung im Organismus-Umwelt-Schaltkreis

Die handlungstheoretische Konzeptualisierung von Akten der Wertschätzung mit der Absicht, die axiologische Differenz zwischen Werten und Gütern in der Struktur menschlichen Handelns zu fundieren, ist gut beraten, sich an der Wertphilosophie John Deweys zu orientieren, und zwar in erster Linie an seiner „Theorie der Wertschätzung“ von 1939, die seine Wertphi-

losophie im Kern entwickelt.⁴ Denn Deweys wertphilosophischer Ansatz geht vom Organismus-Umwelt-Schaltkreis aus, den er bereits 1899 in dem wirkmächtigen Aufsatz „The Reflex-Arc Concept in Psychology“ gegen das klassische Reflexbogenschema der experimentellen Psychologie ins Spiel gebracht hatte.⁵ Deweys Argument gegen das Reflexbogenschema lautet, dass die Behauptung einer Kausalrelation zwischen Reiz und Reaktion bereits einen Begriff des Handelns unterstellen müsse, der doch überhaupt erst aus ihr hergeleitet werden soll. Setzten wir keinen Handlungsbegriff voraus, könnten wir nur von einer Abfolge beobachtbarer Phänomene sprechen, nicht aber von deren kausaler Beziehung als Reiz und Reaktion. Die Begriffe von Reiz und Reaktion sind demzufolge unter Voraussetzung eines Begriffes des übergeordneten Ganzen zu bestimmen und nicht umgekehrt; „was wir brauchen“, so Dewey, „ist, daß sensorischer Reiz, zentrale Verknüpfungen und motorische Reaktionen nicht länger als getrennte und an sich vollständige Entitäten, sondern als Arbeitsteilungen, als dienende Faktoren innerhalb des einzelnen konkreten Ganzen angesehen werden, das jetzt als Reflexbogen bezeichnet wird.“⁶ Dieses Ganze nennt er auch „sensori-motor circuit“ oder „organic circuit“, „weil die motorische Reaktion den Reiz bestimmt, genauso zutreffend, wie der sensorische Reiz die Bewegung bestimmt“⁷.

Dem von Dewey analysierten Funktionskreis zwischen Organismus und Umwelt zufolge ist die Bedeutung des umwelthaft Begegnenden eine Funktion der Rolle, die es in der sensomotorischen Interaktion des Organismus mit seiner Umwelt einnimmt. Außerdem werden die Bedeutungen nicht nur in der umweltadaptiven Selbsterhaltung des Organismus hervorgebracht, sondern von diesem zugleich als seiner Selbsterhaltung dienliche oder schädliche Bedeutsamkeiten erfahren. Jede neue Wahrnehmungssituation ist daher von der *Erfahrungsgeschichte* des Organismus imprägniert. Gegenstand der Erfahrung sind die Valenzen der Zu- oder Abträglichkeit, welche die Aspekte der Umwelt eines Organismus für dessen Handlungs- und Überlebensfähigkeit besitzen. Die Art und Weise, wie die Qualitäten des Zu- oder Abträglichen erfahren werden, besteht näher besehen in den evo-

⁴ J. Dewey, Theorie der Wertschätzung, in: *ders.*, Erfahrung, Erkenntnis und Wert, Frankfurt a.M. 2004, S. 293–361. Vgl. zu Deweys Werttheorie vor allem M. Jung, Die Natur der Werte – eine pragmatistische Perspektive, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 2016, 64 (3), S. 410–423.

⁵ J. Dewey, The Reflex-Arc Concept in Psychology, in: Psychological Review (3) 1896, S. 357–370.

⁶ J. Dewey, Die Elementareinheit des Verhaltens, in: *ders.*, Philosophie und Zivilisation, Frankfurt a.M. 2003, S. 231. Bei diesem Aufsatz handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des Aufsatzes, der unter dem Titel „The Reflex-Arc Concept in Psychology“ 1896 erschienen war.

⁷ Dewey, a.a.O., S. 236.

zierten emotional-volitionalen Einstellungen, die leibliche Reaktionen auf das Wahrgenommene einschließen. Dewey greift zur Illustration dieser Zusammenhänge auf das bereits von William James in seiner *Psychology* verwendete Beispiel eines Kindes zurück, das mit Kerzen als Lichtquellen Bekanntschaft gemacht hat, bis es sich schließlich einmal an einer von ihnen die Hand verbrennt. „Das Sich-Verbrennen ist das ursprüngliche Sehen, die ursprüngliche optisch-okulare Erfahrung – hier: der das Dunkel erleuchtenden Kerze –, deren Wert erweitert und transformiert worden ist. Es ist nicht länger bloßes Sehen; es ist Sehen eines Lichts, das Schmerz bedeutet, wenn Kontakt eintritt.“⁸ Dewey betont, dass Licht- und Schmerzerfahrung keineswegs zwei unterschiedliche Erfahrungen, sondern Phasen in der Entwicklung einer einzigen Erfahrung seien.

Unsere jeweiligen individuellen Erfahrungsgeschichten erschließen uns die Welt durch die sukzessive Entdeckung von Bedeutungen, die sich in unseren Handlungszusammenhängen immer weiter ausdifferenzieren. Dass Dewey diesbezüglich von der Erweiterung und Transformation von Werten spricht, deutet auf die enge Verbindung zwischen der Bedeutung und der Bedeutsamkeit (im Sinne von Wichtigkeit, Relevanz für uns) der Gegenstände unserer Interaktion hin. Deweys Theorie der Wertschätzung liefert darüber hinaus ein begriffliches Instrumentarium, mit dem sich ein handlungstheoretischer Zusammenhang zwischen dem Vitalwert der Selbsterhaltung und unterschiedlichen ‚höheren‘ Werten herstellen lässt, deren Geltung sich auf ihre Zuträglichkeit für die Selbsterhaltung des Organismus nicht reduzieren lassen. Es sei wichtig zu begreifen, schreibt er, „dass Wertschätzungs-Phänomene ihre unmittelbare Quelle in biologischen Verhaltensweisen haben und ihren konkreten Inhalt dem Einfluss kultureller Bedingungen verdanken“⁹. Natur und Kultur, organische Selbsterhaltung (in der Orientierung an Vitalwerten) und kulturelle Selbstverwirklichung (in Orientierung an ‚höheren‘ Werten) sind demnach also intrinsisch verschränkt.

Der Kern von Deweys Theorie der Wertschätzung besteht in der These, Wertschätzungen seien der Ausdruck des Wollens (*desiring*) einer Lage- oder Situationsveränderung. Dewey unterscheidet dabei Wollen vom „bloßen Wünschen“ (*wishing*), und das Kriterium der Unterscheidung sind die Umsetzungsbereitschaft und Umsicht, die unser Wollen, hier fortan: unseren Willen (im Sinne von *desiring*), nicht aber unser Wünschen (im Sinne von *wishing*) charakterisieren. Der Wille bedeute „eine aktive Beziehung des Organismus zur Umwelt“¹⁰, der die Berücksichtigung der nötigen Mittel

⁸ Dewey, a.a.O., S. 233.

⁹ Dewey, Theorie der Wertschätzung, S. 359.

¹⁰ Dewey, a.a.O., S. 308.

zu seiner Umsetzung beinhalte. Erlebe ich beispielsweise anlässlich der Betrachtung strahlend-weißer Segel auf der sommerlichen Ostsee den tagträumerischen Wunsch nach dem Besitz einer Segelyacht, so folgt aus diesem Wunsch nach Deweys Sprachgebrauch noch gar nichts. Die Willensbildung wird demgegenüber einerseits durch das Bewusstsein eines handlungsmotivierenden Mangels qualifiziert, hier: der Ferne, der eben bloß betrachtenden und daher passiv-abstrakt bleibenden Liebe zum Meer, und sie wird durch eine Reihe von Handlungen individuiert, zu denen der Aufbau eines realistischen Finanzplans gehört, die regelmäßige und zeitraubende Besichtigung von zum Kauf angebotenen Booten, die Suche nach einem preisgünstigen Liegeplatz und Winterlager, gegebenenfalls die Belegung von Kursen zum Erwerb des Sportküstenschifferscheins oder sogar von Crashkursen in Bootsmechanik. Dabei webe ich mich in ein Netz von Wertschätzungen einer Mittel-Zweck-Umsicht ein, die der Verwirklichung eines Ziels dient: dem Erwerb und Erhalt eines küstengängigen Segelboots.

„Es sind also folgende Momente im Spiel: (1) Eine Abneigung gegenüber einer bestehenden Situation und ein sich Hingezogenfühlen zu einer zukünftigen möglichen Situation und (2) eine spezifizierbare und prüfbare Beziehung zwischen der Letzteren als einem Ziel und bestimmten Tätigkeiten als Mittel, um es zu erreichen.“¹¹

Akte der Wertschätzung begreift Dewey daher auch ganz einfach als die Ausübung des Willens auf dem Wege der Veränderung aller seinem Ziel hinderlichen Umweltbedingungen. Sobald sich ein Wille gebildet hat, „heften sich Wunsch und Interesse automatisch an alle anderen Dinge, die als erforderliche Mittel angesehen werden, um das Ziel zu erreichen“¹². Die Vorstellung, wirkliche Hochschätzung beschränke sich auf *letzte* Zwecke, weist Dewey zurück. In dem Maße, in dem wir bereit seien, unsere Zeit und Anstrengung in Mittel zu investieren, um die unserem Handeln gesetzten Ziele zu erreichen, verdienten auch diese Mittel Hochschätzung. Und umgekehrt sei auch die Hochschätzung unserer Ziele von der Einschätzung der zu ihrer Erreichung verwendeten Mittel abhängig. Zwecke, die vermeintlich jedes Mittel heiligen, Ziele, die wir um jeden Preis zu verfolgen beteuern, beruhen laut Dewey entweder auf einer mangelhaften Einschätzung der Handlungssituation oder erweisen sich als rhetorische Phrasen, die entweder leer sind oder mutwillig kaschieren sollen, was ihre Umsetzung tatsächlich kostet und wer für diese Kosten am Ende aufkommen muss. So gewinnen denn Ziele ihre Hochschätzung dadurch, dass wir auf der Grundlage permanenten Feedbacks durch unseren Mitteleinsatz an ihnen festhalten.

¹¹ Dewey, a.a.O., S. 305.

¹² Dewey, a.a.O., S. 320.

Und sie gewinnen an Bedeutungs- und Bedeutsamkeitstiefe in dem Maße, in dem wir sie aufgrund permanenter Neueinschätzung der aufgewendeten Mittel gegebenenfalls auch modifizieren:

„In dem Grade, wie bestehende Wünsche und Interessen (und deshalb Wertschätzungen) in ihrem Zusammenhang mit vergangenen Bedingungen beurteilt werden können, werden sie in einem Kontext gesehen, der es erlaubt, sie auf der Basis des beobachteten und empirisch überprüften Beweismaterials neu zu bewerten.“¹³

2. Zur Logik der höherstufigen Bewertung von Wertschätzungen

Damit ist nun aber eine neue Ebene der Willensbildung bzw. der Wertschätzung erreicht: die erfahrungsgesättigte Bewertung unserer bisherigen Wertschätzungen, die Neueinschätzung von Mittel-Zweck-Relationen und der Zielorientierungen, denen sie dienen.

„Da Wunsch und Wertschätzung von als Ziele vorgeschlagenen Objekten inhärent miteinander verbunden sind und da Wunsch und Zwecke als Mittel für Ziele eingeschätzt werden müssen [...], wird die Wertschätzung von Zwecken durch die Konsequenzen überprüft, die sich tatsächlich ergeben. [...] Eine fehlende Übereinstimmung ist, falls die Abweichungen sorgfältig beobachtet werden, nicht nur ein Misserfolg, sondern stellt die Mittel bereit, die Bildung späterer Wünsche und Zwecke zu verbessern.“¹⁴

Die Erfahrungsgeschichte unserer Wertschätzungen ist die Geschichte permanenter Justierungen im Verhältnis von Mitteln, Zwecken und Zielen.

Als erfahrungsabhängig reversibel erweist sich die Wertschätzungstätigkeit und damit unser Wille an folgenden zwei Punkten: *Erstens* kann der Aufwand von Mittel-Zweck-Relationen hinterfragt werden, der zur Realisierung der ursprünglich gesetzten Ziele nötig ist; dies besonders darum, weil üblicherweise unterschiedliche Zielorientierungen unseres Handelns um den Aufwand von Zeit und Mühe konkurrieren, die jeweils zu ihrer Verwirklichung nötig sind. So kann beispielsweise der Wille, sich auf eigenem Boot zu einem geübten Nordseesegler zu entwickeln, auf den Willen treffen, von der Stadtwohnung in ein Landhaus mit großem Selbstversorgergrundstück zu ziehen, und beide können in eine Spannung zur Berufsbearbeitung treten, insbesondere dann, wenn diese sich nicht an einer festen Stundenzahl, sondern an der erfolgreichen Erledigung von Projekten orientiert, die üblicherweise nicht im Rahmen der geregelten Vollarbeitszeit bewältigt werden können. Die Distribution von Mühe und Aufwand in der Verfol-

¹³ Dewey, a.a.O., S. 353.

¹⁴ Dewey, a.a.O., S. 346.

gung der unterschiedlichen Ziele kann dann, wenn sich die Mittel nicht zeit- und aufwandssparend rationalisieren lassen, zu einer Neubewertung der Ziele führen. *Zweitens* könnte sich herausstellen, dass bestimmte Zwecke fälschlicherweise mit den ursprünglich intendierten Zielen identifiziert wurden und die Verwirklichung der Zwecke nun zu einem vertieften Verständnis der in diesen Zwecken gerade nicht aufgehenden Ziele führen. Wurde beispielsweise der Kauf und die Betreibung eines größeren Kajütbootes zu dem Ziele bezweckt, die Sehnsucht nach der Nordsee zu befriedigen, so mag sich nach nur einer Saison in überfüllten Marinas herausstellen, dass das eigentliche Ziel offenbar war, zur See zu fahren, und dass nur aus kleinmütiger Bemühung um die Vermittlung der Erfüllung dieses Wunsches mit einer bürgerlichen Erwerbsbiographie das viel besser passende Berufsziel des Kapitäns auf großer Fahrt zugunsten der Hobbysegelei in vergleichsweise überschaubaren Gewässern aufgegeben wurde.

So verdankt sich das Netz von Bedeutsamkeiten in unserem Leben einer Vielzahl einander überlappender oder miteinander konkurrierender Wertschätzungen, deren Vergleich und Beziehung aufeinander im Horizont übergreifender Ziele wiederum zum Gegenstand von Wertschätzungen gemacht wird.

„Ähnliche Situationen wiederholen sich; Wünsche und Interessen werden aus einer Situation auf eine andere übertragen und gewinnen zunehmend an Festigkeit. Daraus ergibt sich ein Verzeichnis allgemeiner Ziele, wobei die enthaltenen ‚Werte‘ abstrakt in dem Sinne sind, nicht mit irgendeinem besonderen bestehenden Fall verknüpft zu sein, aber nicht im Sinne der Unabhängigkeit von allen empirischen Fällen.“¹⁵

Werte verdanken sich folglich einer induktiven Reflexion von Wertschätzungen auf ihre Gemeinsamkeit und Differenz im Lichte übergreifender, aber stets reversibler Zielorientierungen. So führt Dewey denn auch den Begriff der charakteristischen Wertschätzungsaussagen ein, um damit Wertschätzungen zweiter Ordnung zu bezeichnen, die den Wert von Wertschätzungen erster Ordnung sprachlich explizit machen. Geht es darum zu zeigen,

„dass einige Arten von Akten des Hochschätzens besser sind als andere, werden Wertschätzungsakte selbst bewertet, und die Bewertung kann weitere direkte Akte des Hochschätzens modifizieren. Wenn diese Bedingung erfüllt ist, dann werden Aussagen über Wertschätzungen, die tatsächlich stattfinden, zum Gegenstand charakteristischer Wertschätzungen [...]“¹⁶.

¹⁵ Dewey, a.a.O., S. 337.

¹⁶ Dewey, a.a.O., S. 312.

Personenregister

Die kursiv gesetzten Seitenzahlen verweisen auf Fußnoten.

- Adorno, Theodor W. XIXf.,
XXIII, 169–171, 169–173, 173,
175–179, 175–181, 181, 190f.,
191f., 196
- Alexy, Robert 95f., 96, 104, 104,
112, 118
- Althaus, Paul 72, 72
- Anscombe, Elizabeth 53
- Aquin, Thomas von 50, 53
- Arendt, Hannah XXIII, 221, 229,
240
- Barth, Karl XIIIf., 65, 65, 67, 71
- Barth, Ulrich 73
- Becker, Hellmut XIX, XXIII,
169f., 169–171, 172–175, 173–
175, 177, 177, 179
- Beethoven, Ludwig van 179
- Bentham, Jeremy 93, 93,
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang
XV, XXIV, 19, 19, 87, 87f., 97,
97, 103f., 106, 112, 112, 116–
123, 118f., 123, 149f., 237
- Böckle, Franz 50f., 51
- Bonhoeffer, Dietrich XXI, 194,
199f., 199–203
- Dalferth, Ingolf U. 237, 237
- Detjen, Joachim 112, 118, 118
- Dewey, John Xf., 5–8, 6–10, 10–
16, 12–15, 26
- Dickens, Charles 35, 36, 42
- Dilthey, Wilhelm 33, 88
- Durkheim, Émile 241, 241
- Fees, Konrad 185, 213f., 213f.,
217–219, 218
- Frankfurt, Harry XIII, 11, 11, 14,
53, 53, 100, 189
- Freud, Sigmund 177f., 178, 180,
180
- Grimm, Dieter 112, 115, 118,
120, 120
- Grimm, Jacob 3, 3f.
- Grimm, Wilhelm 3, 3f.
- Habermas, Jürgen 67f., 67, 215
- Harnack, Adolf von 73, 73
- Hartmann, Nicolai 33f., 33f., 38,
38–40, 40, 66, 66f., 75, 87, 94,
217
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich
46, 63, 72, 89, 174
- Heidegger, Martin 61, 61f., 174
- Herrmann, Ullrich 170
- Herrmann, Wilhelm 64, 64
- Hollerbach, Alexander 89, 89, 104
- Huber, Ernst Rudolf 174, 174
- Huber, Herbert 239
- Huber, Peter M. 149f.
- Huber, Wolfgang 67, 67
- Husserl, Edmund 48
- Husserl, Gerhart 174

- Joas, Hans XIII, 25, 27, 54, 54,
62, 67, 70, 70, 72, 187, 222, 226,
229, 242
- Johannes Paul II. (Karol Wojtyła)
50, 50, 59
- Jüngel, Eberhard XIV, 66f., 66–
68, 71, 193–195, 193f., 235
- Kant, Immanuel XIII, XV, XX,
16, 26, 26f., 45–48, 50, 51, 61,
87f., 88, 88, 93, 103, 119, 172,
175–177, 182, 207, 211, 217,
229, 236, 236, 239
- Kantorowicz, Hermann 174
- Kelsen, Hans 66, 83, 85, 91f.,
91f., 96, 96–99, 98, 103, 103f.,
118
- Kenny, Anthony 53
- Klafki, Wolfgang XX, 189f., 189,
204, 204
- Kluckhohn, Clyde 118
- Koller, Hans-Christoph 189, 226,
226, 229
- Kreß, Hartmut 62, 62
- Kuhn, Helmut 207f., 207–209,
212
- Larenz, Karl 90, 90, 102
- Litt, Theodor 88, 209
- Loschelder, Wolfgang IX, 144,
149f., 161, 161f.
- Lotze, Hermann 63f., 63f., 71
- Luhmann, Niklas 105, 139, 234,
235, 236
- Luther, Martin XXf., 72, 194–
196, 194, 202f., 239, 245
- Macintosh, Douglas Clyde 71, 71
- MacIntyre, Alistair 53, 55
- Matthes, Eva 209, 209
- Mayer, Max Ernst 89, 89
- Mead, George H. 71
- Möllers, Christoph 117, 117,
121f., 122
- Moltmann, Jürgen XXI, 194,
196–198, 196–199, 202f.
- Mozart, Wolfgang Amadeus 179
- Niebuhr, H. Richard XIV, 71f.,
71f.
- Niebuhr, Reinhold 71
- Ohlendorf, Otto 175
- Otto, Rudolf 64, 65
- Picht, Georg 62, 174
- Radbruch, Gustav 83, 88, 88, 89,
89, 91, 97
- Rancière, Jacques 130
- Rawls, John 68, 215
- Reichenbach, Roland 192, 192f.,
200f., 203f.
- Rickert, Heinrich 27, 32, 32, 94,
94, 103, 103
- Ricœur, Paul 54f., 54
- Ritschl, Albrecht 64f., 64, 71
- Rogers, Carl 209
- Royce, Josiah 71
- Sandberger, Martin 175
- Scheler, Max XIII, 25–31, 25–31,
41, 45, 47–50, 47–50, 54, 65, 66,
69f., 69f., 75, 75, 87, 91, 91, 94,
217, 235
- Schleiermacher, Friedrich 68, 74,
208
- Schmitt, Carl XV, 66, 66, 68, 83,
87, 90, 93f., 93, 103, 103, 105,
118, 174
- Schücking, Walther 174, 174
- Schweitzer, Friedrich 210, 213,
213, 244, 244
- Smend, Rudolf 95, 95, 104, 104,
120, 120, 156, 156
- Spaemann, Robert 127, 134,
134f., 137, 137f.
- Spranger, Eduard 88

- Steinbüchel, Theodor 49, 49
- Taylor, Charles XIII, XXII, 11–14, 11–13, 25, 28, 32, 32, 53, 54, 55, 100, 208, 221–230, 221–229
- Tenorth, Heinz-Elmar 238, 238
- Treml, Alfred K. 235, 235
- Troeltsch, Ernst 64, 64, 68, 68, 71
- Wagensommer, Georg 210, 210, 213
- Walzer, Michael XXIf., 208, 214–216, 214–216, 220f., 223, 227
- Weizsäcker, Ernst von 175
- Wojtyła, Karol (siehe Johannes Paul II.) 49f., 50
- Wünsch, Georg 64, 65

Sachregister

Die kursiv gesetzten Seitenzahlen verweisen auf Fußnoten.

- Autonomie XX, XXIV, 25, 65,
91f., 100, 114, 119, 172, 172,
177, 178, 179–181, 190
- Autorität XII, XIX–XXI, XXIII f.,
119, 177f., 179, 180, 186, 190–
192, 194, 198–204, 208, 241
- axiologisch X, 3–5, 14f., 20, 96
- Bedeutsamkeit 6f., 10, 13, 15f.,
18, 25, 32, 229
- Bedeutung XII, XV, XXIII, 3, 5–
7, 9, 14, 16–19, 37, 45, 49f., 52f.,
55f., 63, 71, 72, 74, 76, 86, 88–
90, 94f., 100, 101, 111f., 114,
114, 116f., 123, 129f., 160, 176,
191, 202, 208, 214, 223, 225,
235, 245
- Bewertung, bewerten XI, XIV, 9–
11, 17, 37, 53, 72, 88, 92, 94, 97,
103, 171, 174, 194f., 216, 236,
237f.
- Bewusstsein XIII, 4, 8, 11f., 39,
41f., 48, 76, 120, 134, 162, 171,
175f., 181, 188f., 191
- Bildung V, IX, XVI–XXV, 9, 34,
38, 76, 85, 85, 111f., 111, 115,
124, 128, 131f., 147, 149, 151–
153, 161, 169, 176, 179, 185f.,
185, 189f., 189f., 192f., 196,
200f., 207–214, 217f., 220–222,
224, 226–230, 226, 229, 236,
239f., 240, 242–245
- Bildungsauftrag XVII, 111, 148f.,
151f., 154, 218
- Bildungsbegriff 189
- Bildungsprozess XXII, 211–214,
214, 220f., 226–229, 226, 233,
238, 240, 242
- Bildungsziel XVII, XVIII, 23,
111, 143f., 148, 152, 155, 189,
202
- Demokratie, demokratisch IV,
XIII, XVf., XVIII f., XX–XXV,
19, 57f., 83–85, 91f., 98f., 100,
102, 106, 111, 113, 117, 120,
120, 122f., 128–130, 132f., 135,
137–139, 143f., 149, 153f.,
156f., 160f., 162, 164, 170–172,
186, 209, 241
- Einschätzung 8, 15, 104
- Eltern, elterlich XVII f., XXIV,
85, 132, 143–148, 144, 146f.,
150–152, 150, 154, 158f., 161f.,
163, 172
- Erfahrung XI, XII, XIV, 6f., 11,
13, 16, 24f., 25, 36, 38, 42f., 47,
54, 56, 63f., 70f., 73, 99, 162,
170, 178, 178f., 195, 215, 226f.,
236, 239, 242, 245
- Ergriffensein XII, 24, 28f., 29
- Erziehung XV, XVII–XXVI, 38,
62, 75, 85, 111f., 143–145, 147,

- 147, 149, 152, 153f., 154, 156–162, 163, 167, 169–171, 172, 173, 175–177, 176, 179, 179, 181, 190–192, 207–210, 208, 238, 239f., 240f., 244
- Erziehungsauftrag IX, XVII, 111, 148–156, 150, 152, 156, 158f., 161f., 201, 218
- Erziehungsrecht XV, XVII, 143–146, 144, 148, 150f., 158f., 162f.
- Erziehungsziel XVIII, XX, 23, 111f., 144f., 147, 148–156, 158f., 160, 161f., 163, 172, 175, 181, 240
- Ethik, ethisch VIII, XIII, XXI–XXIII, 45f., 48f., 51–58, 57, 61–68, 62–69, 70f., 73–76, 73–76, 88, 129, 145f., 180, 192, 207, 210f., 217–219, 228, 235, 243–246
- evangelisch VII, XII–XIV, 61f., 66–68, 70, 76, 193, 235, 245
- Freiheit, freiheitlich V, IX, XVf., XIX–XXI, XXIII–XXV, 5, 20, 27f., 38, 52, 54f., 72, 84–87, 87, 91f., 98, 100, 100f., 104, 106, 106, 111, 113, 116f., 120–123, 128, 132–134, 138f.
- Gesellschaft, gesellschaftlich V, IX–XIII, XVf., XVIII, XXI, XXIII–XXV, 18–20, 27, 31f., 34f., 38f., 45, 50–52, 55–58, 57, 64, 67, 83f., 86, 88–90, 92, 93, 94f., 99–103, 99, 101, 105f., 106, 111f., 116, 118–121, 123, 129, 131–133, 136–138
- Gesinnung(en), Gesinnungskontrolle IXf., XXIII, XXV, 24–26, 31, 36, 122f., 143, 153f., 209, 237f., 241
- Glaube XIV, 18, 52, 62, 64–66, 65, 67, 68, 71–76, 74, 84, 153, 194–196, 245
- Glaubensfreiheit 112, 146, 147
- Gott, Göttliches, göttlich XIII, XVIII, XXf., 49f., 58, 61, 71–73, 72, 143, 154, 156, 194–198, 201f., 215, 238, 245–247
- Grundgesetz IXf., XIV–XIX, XXIVf., 66, 84, 92, 97f., 102, 111–123, 114, 121, 128, 139, 143–149, 152–158, 152, 157, 160–162, 160, 163, 172, 243
- Grundrecht, -skatalog, -snorm XVI–XVIII, XXII–XXIV, 57, 84f., 89, 95, 96, 100, 102, 104, 113–117, 115, 120, 122, 133f., 138f., 146, 149, 152, 155–158, 161f., 164, 211, 236, 247
- Grundwert XVIII, 27, 52, 56, 66f., 69, 76, 85, 134, 137, 139, 146, 149, 155, 161f., 162, 208, 209f., 211, 236
- Gut, Güter, Güterabwägung Xf., XV, XVIII, XXIVf., 3–5, 13f., 16–20, 25f., 28–32, 36f., 46, 50–53, 57, 63, 63, 69, 69, 75f., 86, 88, 92, 94, 96, 96, 104–106, 127, 129, 147, 162, 164, 164, 208f., 208, 216, 227, 230, 236, 237, 240, 245
- Handlung XI, 8, 25, 32, 36f., 39, 41f., 51, 91, 151, 188, 236, 239
- handlungstheoretisch X, 3–5, 7, 12, 14f., 53
- Hochschätzung 8, 14
- Identität(sfunktion) V, XXI, 12, 12, 32, 54, 56, 70, 86, 100, 102f., 106, 114, 119, 121f., 134, 137, 154, 161, 194, 196, 198f., 202f., 224, 225f., 238

- Identitätsbildung XXII, 100, 208, 220–223, 225f., 229f.
- katholisch XIIf., 45, 47–52, 47, 54, 57f., 62, 65
- Konflikt 18–20, 56, 73, 97, 105, 121, 135f., 139, 148, 150, 234, 236
- Konsequenz, (in-)konsequent 5, 9, 35, 40, 68, 121, 135, 179, 198, 211, 226
- Kritik, kritisch V, X, XIIf., XV, XVIIIIf., XX–XXII, 26, 49f., 50, 69, 75f., 87, 94, 99, 103f., 116, 120, 135f., 154, 163, 171, 180f., 186, 188–204, 217, 218, 220, 233, 233, 241, 244
- Kultur, (inter-)kulturell V, XIII, XXIII, 7, 18–20, 27f., 32–34, 39, 53, 55f., 58, 63–65, 68, 75, 84, 88, 92, 94, 100, 122, 131, 134, 137, 148, 153f., 162, 163, 209, 215–217, 221, 227–229, 233, 233, 235, 241–242, 246
- Kulturwert XII, 25, 31, 41, 64, 68, 85, 85
- Kulturwissenschaft 83, 89f.
- Mensch, Menschen, menschlich IX, Xf., XIV, XVIII–XX, XXII, XXIVf., 5, 11, 13–16, 18f., 27, 30, 32f., 36f., 49, 51, 57, 63f., 63, 69, 70–73, 76, 83, 84–86, 93, 97f., 102, 104, 111f., 114, 118, 121, 129, 134, 136f., 139, 143, 150, 152, 154–156, 171f., 176–178, 179, 190f., 193–197, 200f., 203, 207, 208, 214f., 217, 222–225, 234–236, 236, 239, 239f., 243, 246f.
- Menschenrecht XVI, 57, 84–86, 113, 114, 131, 133, 137, 154
- Menschenwürde XVI, XVIIIIf., 51, 73, 84, 97f., 102, 113f., 133, 149, 156f., 172, 172, 210, 211
- Metaphysik, metaphysisch XIII, 33, 46f., 47, 49, 52, 63–66, 88
- Mittel 7–11, 63, 123, 241, 245
- Mittel-Zweck-Relation 9, 15, 244
- Moral, moralisch XIIf., XVI., XXIIIf., 11, 16, 23–25, 27, 27, 30–35, 38–42, 38, 45, 50–53, 63, 64f., 68, 69, 71, 73, 85, 87, 87, 90, 93–95, 99, 106, 119, 121, 123, 129, 135, 146, 163, 180, 209, 210, 214–216, 220–225, 227, 229, 233–235, 239f., 239, 242–247
- Moraltheologie, moraltheologisch XII, 45–47, 49f., 52, 55f.
- Mündigkeit XIX–XXI, XXIIIIf., XXVI, 169–171, 173, 175, 177, 181f., 185–193, 189, 196, 200–204, 203
- Naturrecht, naturrechtlich 66, 87–89, 92, 99, 105, 145
- Neutralität, -pflicht, -gebot V, XVIIIIf., 111, 112, 143, 146, 147, 150f., 151, 154, 157, 159, 162, 164, 243
- Norm, Normen XVf., 45, 50, 53, 56f., 69, 70, 76, 88, 89–93, 90f., 95f., 98, 101, 101, 113, 113, 117f., 154, 209, 209, 215f., 233f., 239, 243f.
- Normativität, normativ XII, XV, 27, 32, 35, 51, 68, 69, 88, 88, 98, 112, 117f., 121, 172, 180, 188f., 199, 201, 202, 217, 220, 220, 223, 227f., 238f., 243, 245
- Ordnung XI, XVIII, 10f., 13–17, 27, 53, 65, 86, 95, 101, 104f., 112, 114, 115, 119, 123, 138,

- 144, 150, 157, 161f., 189, 201, 226, 237, 245
- Orientierung XIX, XXIIIf., 7, 11, 16, 18, 36, 53, 67f., 86, 92f., 96, 100, 102, 104–106, 144, 161, 163, 177, 181, 188, 189, 211, 215f., 224, 229f., 236, 245f.
- Persönlichkeitsentfaltung, Entfaltung der Persönlichkeit IX, XVIII, 86, 111, 147, 149f., 156, 158, 162
- Politik, politisch V, IXf., IX, XIII, XVI–XVIII, XXIII, XXV, 5, 19, 26f., 38, 55–58, 65, 65, 68, 69, 73, 84, 89, 91, 93, 99, 101, 105, 120, 122f., 127–131, 128, 133–135, 137–139, 143, 153, 155, 161, 162, 163f., 164, 171, 174, 185, 208, 234, 237f., 241f.
- Präkonzept 208, 217–220, 218, 220, 222f., 228f.
- Prinzipien X–XII, XXII, XXV, 24, 26–28, 31–43, 45, 51f., 57, 69, 96, 104, 114, 114, 153f., 157, 163, 209, 209, 214f.
- Prinzipienethik 52
- Prinzipientheorie 24, 32, 37, 42
- Prozess XII, XV, XXIIf., 70, 83, 120, 120, 130, 132, 136–138, 162, 174, 176–179, 179, 190–192, 204, 208, 211f., 214f., 217–230, 233, 245
- Qualitäten X–XII, 3, 6, 24–28, 31f., 35–37, 41f., 52, 85, 115
- Recht XV–XVII, XXIII, XXV, 57, 72, 73, 83, 87–92, 88, 92, 94–98, 100–105, 101, 112, 113, 117, 119, 122f., 139, 143, 145, 146, 147, 149, 161, 176, 204, 237, 243, 246f.
- Rechtsform 89–92, 94f., 99, 105
- Rechtsgemeinschaft 95f., 99, 135, 137, 237
- Rechtsordnung XVIIf., 89, 94f., 97–99, 101f., 101, 104, 115, 117, 121, 123, 138f., 143, 149
- Rechtspositivismus 87f.
- Rechtsstaat 83, 92, 98f., 106, 113, 132, 143f., 161, 237
- Rechtsstaatlichkeit XVI, 84, 102, 133, 137
- Rechtswissenschaft XIX, 83, 87, 88, 89f., 112, 117, 173
- Reflexivierung, (meta-/vor-)reflexiv XI, XXII, 13, 17, 48, 53, 90f., 101, 105, 210, 218f., 223, 226
- Religion Vf., XIV, XXIII, 33f., 62, 63, 64, 65, 71f., 74, 159, 242–247
- Religionsunterricht XXIII, 75, 145f., 146, 242–244, 246f.
- Schule, schulisch V, IXf., IX, XII, XV–XXV, 20, 23, 38, 50, 65, 75, 85, 85, 106, 111f., 111, 115, 120, 124, 128, 128, 132, 143–152, 145, 147, 150, 152, 155–162, 156, 163, 164, 164, 172, 177, 178, 179, 185–190, 200–202, 204, 222, 233, 238f., 241–244, 246f.
- Selbstbildung 70, 70, 73, 212
- Selbstkritik, selbstkritisch XX, 186, 188, 190f., 197, 203, 203, 233
- Solidarität XIII, XXf., 34, 36, 42, 51, 58, 84f., 133f., 153, 163, 164, 186, 189f., 198f., 202–204, 225, 237
- Sozial XVIII, XXII, 18f., 27, 27, 33f., 45, 57, 69, 69, 84f., 90, 94f., 111f., 112, 143f., 153, 156, 161, 163, 180, 186, 197, 207, 209, 227, 233–235, 239, 242, 245

- Soziokultur, soziokulturell 24, 28, 30, 32, 35, 38, 42, 218, 221f., 228
- Staat V, IXf., XVI–XVIII, XXIVf., 92, 106, 112, 115f., 121, 123, 123, 128, 131, 144–151, 145, 155, 157–159, 161f., 164, 237
- Streben, Strebensethik, strebensethisch XIII, 52–55, 58, 76, 203, 229
- System, systematisch X, 17, 23, 29, 32, 41, 64, 71, 89, 95, 99, 100f., 101, 104, 105, 117, 121, 128, 143, 162, 171f., 174f., 189, 193, 207, 212, 245
- Theologie, theologisch X, XII–XIV, XXf., 45–48, 46, 50, 52, 54f., 54, 57f., 61–68, 64f., 67, 69, 70f., 71f., 74, 185–187, 193–198, 201–204, 235
- Theorie, theoretisch Xf., XIII, 3, 5, 7, 11, 12, 13, 15, 23–25, 27, 28, 32, 36f., 39–42, 46, 49, 54, 64f., 75, 88, 94, 118, 187, 211, 218, 226, 241
- Tugend, Tugendethik XIII f., XVIII, XXIVf., 25–27, 29, 31, 31, 36, 38f., 45, 51–53, 56, 63, 74, 93, 163, 209f., 209f., 234f.
- Unterricht XXII, 40, 132, 146, 151, 210, 213, 217–219, 218, 238f., 240, 242f.
- Urteile, (be)urteilen XIV, XXI, 9, 29, 32, 35, 37, 39f., 42, 50, 51, 53, 66, 72f., 97, 103, 104, 114f., 114, 117, 121, 172, 195, 207f., 212, 214, 216, 218f., 220, 220, 222f., 225, 227, 235
- Urteilsbildung XXI, 51, 219, 220
- Urteilsfähigkeit XXII–XXIV, 240, 242
- Urteilsprozess 218, 228
- Verantwortung IX, XVIII f., XX, XXV, 12, 54, 85, 131, 153–156, 160, 186–188, 190, 193, 195, 200, 241, 243
- Verantwortungsbewusstsein IX, 153, 163, 163
- Verfassung XVf., XIX, 18, 66, 85f., 85f., 95, 96, 101, 102, 104, 114, 121, 151, 153f., 156, 156, 159, 237
- Verhalten, verhalten XI, XVIII, 5, 7, 15–17, 33–35, 39f., 74, 91, 96, 128, 130, 146, 162f., 179, 187, 193, 222f.
- Verhältnis XI–XIII, XV, 5, 9, 17, 30, 33, 40f., 45, 49, 56, 62, 63, 67, 68, 72, 95, 102, 112, 115, 119f., 123, 136, 155, 164, 177, 178, 181, 196–200, 211, 222, 224, 226, 227, 240, 244
- Vorbild XII, XIV, XIX, XXIVf., 28, 30f., 30, 35, 40f., 75, 75, 137, 179f.
- Vorzugsordnung 26, 30f., 39, 42
- Wächteramt 144f., 144f.
- Wahl 70, 130, 154, 223, 224
- Weltanschauung XXII, 32–35, 86, 98, 99, 147, 157, 159, 236
- Wert XIV, XI f., XXIVf., 4f., 4, 7, 10, 13, 20, 29, 38, 48, 54, 61, 71, 73, 83f., 83, 86, 88f., 91, 93f., 94, 96–98, 99, 101, 102f., 105, 162, 172, 189, 208f., 210, 223, 230, 236
- Wertbegriff, Wertebegriff X, XII–XV, XX, XXII f., 3, 17–19, 23f., 27f., 45–47, 50, 52, 54f., 62f., 93, 112, 117, 127, 140, 185f., 189, 193, 193, 207–212, 210, 210, 217, 227, 234
- Wertbewusstsein 30, 88, 137
- Wertedenken 46, 61–63, 65f., 72, 119f., 119, 138, 194

- Werteerziehung V, IXf., IX, XIV, XVII, XIX, XXI, XXIII, XXV, 23, 62, 64, 132, 162, 187, 187, 203, 208–210, 208, 210, 212f., 233f., 238, 240, 242–245
 Wertegemeinschaft Xf., XVII, XXIII, 19, 27, 57, 103, 105, 127–129, 131–140, 133, 237, 237
 Werterlernen XXI, 208, 213, 217f.
 Werterfahrung 23, 26, 26, 29f., 35, 42, 73
 Werterhetorik V, X, XXII, 171, 172, 233–235
 Wertethik, wertethisch XIV, 26, 26, 45f., 48f., 50, 52, 62, 65, 66f., 67–70, 69, 74, 76, 76, 94
 Wertevermittlung, Vermittlung von Werten XII, XIV, XVII, XX, XXII, 24, 38–42, 74–76, 132, 147, 150, 156, 164, 185–190, 193, 195, 200–204, 211f., 228, 238, 242, 244
 Wertefühlen XII, 24, 28–30, 29, 43, 215
 Werthaltungen XIII, XXII, XXII, 35, 56, 58, 62, 72f., 75, 208, 214, 217–220, 222f., 228f., 240
 Wertordnung, Werteordnung XII, XV–XVII, XIX, 12, 43, 53, 66, 94f., 95, 100, 101–105, 103–105, 112, 114–117, 119f., 135, 137f., 149, 171f., 237
 Wertorientierung XX–XXII, 5, 11, 13, 16, 19f., 36, 83, 144, 188, 207, 230, 233f., 236
 Wertphilosophie 5, 12, 26, 27, 45–49, 47, 62
 Wertqualitäten XII, 24, 26, 28, 29, 31, 36–42, 69
 Wertschätzung XI, XIV, XXV, 3, 5, 7–18, 12, 52, 69f., 135, 170
 Wertseiendes 3f., 14
 Wertsein 3f., 14
 Werttheoretisch 26, 38, 40, 42, 64f., 64–66, 71, 71f.
 Wertung XIV, XXI, 11–13, 46, 53, 71, 90, 94, 100, 102, 118, 123, 157, 160, 160, 212, 214, 217f., 221–223, 225, 235
 Werturteil 26, 63, 91, 104
 Wille, Wollen XI, XXIII, 7–9, 46, 48, 85, 115, 120, 146, 153, 197, 240
 Wunsch, Wünschen 8–13, 128, 131, 135, 138, 189
 wünschenswert 14, 20, 28, 118
 Würde XXIV, 50f., 73, 84–86, 97f., 98, 102, 134, 195, 236, 236, 242
 Ziel XI, XVII, XIX–XXIII, XV, 8–11, 12, 13, 15f., 29, 37, 40, 84, 86, 113, 117, 123, 137, 149, 154f., 164, 164, 176, 186f., 190, 193, 201–204, 212, 218, 220, 220, 224, 229, 238, 239, 243
 Zugang XI, XIII, 18, 23f., 28–32, 34–36, 42, 48, 67f.
 Zweck XI, 8–11, 15, 144, 146, 150, 245, 247