

Religion und Aufklärung

Band 30

herausgegeben von der
Forschungsstätte
der Evangelischen Studiengemeinschaft
Heidelberg



Wertebildung in der Schule

Struktur, Vermittlung, Entwicklungsdynamik –
Herausforderungen und Ambivalenzen

Herausgegeben von

A. Katarina Weilert, Magnus Schlette,
Melanie Kuhn und Dennis Dietz

Mohr Siebeck

A. Katarina Weilert, Studium der Rechtswissenschaft in Berlin (Staatsexamen) und London (LL.M.); Rechtsreferendariat am Kammergericht Berlin; Promotion an der FU Berlin; Habilitation an der Ruprecht-Karls Universität Heidelberg mit einer *Venia Legendi* für öffentliches Recht, Gesundheitsrecht sowie Völker- und Europarecht; wiss. Referentin an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST) in Heidelberg und apl. Professorin an der Juristischen Fakultät der Universität Heidelberg.

Magnus Schlette, Leiter des Arbeitsbereichs Theologie und Naturwissenschaft an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft, FEST, in Heidelberg und außerplanmäßiger Professor für Philosophie an der Universität Heidelberg.

Melanie Kuhn, Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Co-Leitung der Servicestelle Forschungsmethoden.

Dennis Dietz, Akademischer Mitarbeiter an der Heidelberg School of Education im Profildfeld „Enhancing Future Literacies“ mit dem Schwerpunkt „Wertebildung und Normativität“.

ISBN 978-3-16-164509-9 / eISBN 978-3-16-164510-5

DOI 10.1628/978-3-16-164510-5

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

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2026 Mohr Siebeck Tübingen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb 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 Recht einer Nutzung der Inhalte dieses Werkes zum Zwecke des Text- und Data-Mining im Sinne von § 44b UrhG bleibt ausdrücklich vorbehalten.

Gedruckt auf alterungsbeständiges Papier.

Mohr Siebeck GmbH & Co. KG, Wilhelmstraße 18, 72074 Tübingen, Deutschland
www.mohrsiebeck.com, info@mohrsiebeck.com

Vorwort

Der Heidelberger Katechismus von 1563, der auf die Initiative des Kurfürsten Friedrich III. zurückreicht, diente in Schule und Kirche als Grundlage für die Glaubenslehre und darauf aufsattelnd eine Wertebildung: Der Appell an das Vollbringen „guter Werke“ steht dabei am Ende, im dritten Teil, da er die *Konsequenz* der auf Gott ausgerichteten Beziehung ist, nicht die *Voraussetzung* hierfür. Heidelberg ist damit schon historisch in besonderer Weise mit einer Wertebildung als ganzheitlichem Phänomen verbunden: Keine nur den äußeren Menschen adressierende Werteerziehung, sondern eine Persönlichkeitsbildung. So fand in Heidelberg vom 18.–20. September 2023 im evangelischen Morata-Haus die Tagung ‚Wertebildung in der Schule. Struktur, Vermittlung, Entwicklungsdynamik – Herausforderungen und Ambivalenzen‘ statt. Olympia Fulvia Morata, die erste Lehrende an der Heidelberger Universität, steht dabei Patin für Bildung und durch die Reformation geprägtes christliches Ethos und vermittelt damit sinnbildlich das Thema Wertebildung. An diesem geschichtsträchtigen Ort versammelten sich auf Einladung von Dr. Dennis Dietz (Theologie, Heidelberg School of Education), Prof. Dr. Melanie Kuhn (Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Heidelberg), Prof. Dr. Magnus Schlette (Philosophie, Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft) und Prof. Dr. A. Katarina Weilert (Jura, Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft) Expertinnen und Experten¹ aus Philosophie, Rechtswissenschaft, Theologie, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, um das Thema Wertebildung gemeinsam und über die Disziplingrenzen hinweg auszu-leuchten. Damit die intensiven und inspirierenden Vorträge und Diskussionen auch einem weiteren Leserkreis zugänglich gemacht werden können, legen wir nun den Band vor, der die Tagung bündelt. Er erscheint in der von der FEST herausgegebenen Reihe „Religion und Aufklärung“ und er-

¹ Die Konventionen einer genderinklusiven Schreibweise unterscheiden sich in den beteiligten Disziplinen. Auch wenn wir im Folgenden die männliche und weibliche Genusform verwenden, schließen wir Menschen mit ein, die sich nicht binär verorten. Den Beitragenden haben wir die Verwendung einer genderinklusiven Sprache freigestellt.

gänzt die Bände „Religion in der Schule“ (RuA 28) und „Werteerziehung durch die Schule“ (RuA 29) zu einer Trilogie.

Für das Erscheinen dieses Bandes schulden wir denjenigen Dank, die maßgeblich mit dazu beigetragen haben: Zunächst Prof. Dr. Horst Dreier, der als Kuratoriumsmitglied der FEST den Band positiv evaluiert hat, Anke Maria Muno, die einmal mehr die Satzarbeiten mit größter Sorgfalt übernommen hat, Daniel Stil für die zeitaufwändige formale Vereinheitlichung aller Beiträge und Paulina Gutberlet für die aufwändige Erstellung der Verzeichnisse. Nicht zuletzt sei Bettina Gade vom Verlag Mohr Siebeck mit ihrem unübertroffenen sorgfältigen Blick für die Betreuung der Drucklegung gedankt.

Heidelberg im Herbst 2025

A. Katarina Weilert/Magnus Schlette/Melanie Kuhn/Dennis Dietz

Inhalt

Vorwort	V
<i>A. Katarina Weilert/Magnus Schlette/Melanie Kuhn/Dennis Dietz</i> Einleitung	IX

I. Fallstricke der Wertebildung

<i>Rüdiger Bittner</i> Was ist das, Wertebildung?	3
<i>Roland Reichenbach</i> Das stille Treiben der Werte in Erziehung und Bildung	15

II. Die Werte der Wertebildung

<i>Christof Breitsameter</i> Soll Wertebildung wertneutral sein?	39
<i>Georg Zenkert</i> Orientierung durch Werte? Überlegungen zum Wertbegriff	57

III. Die Bildung der Wertebildung

<i>Stefan Weyers</i> Werte, Identität und Gesellschaft. Über Bedingungen und Ambivalenzen der ‚Wertebildung‘ im Anschluss an Charles Taylor	77
--	----

Rolf Schieder

Wertebildung als Selbstbildung. Eine Erinnerung an Hegels Bildungstheorie	103
--	-----

IV. Das Recht der Wertebildung

Franz Reimer

Schulische Wertebildung im Dreieck von Erziehungszielen, Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot	119
---	-----

Anna Leisner-Egensperger

Schulische Wertebildung und Kulturhoheit der Länder	155
---	-----

V. Die Praxis der Wertebildung

Claudia Scheid

Wertebildung und Unterrichtsqualität. Zum Zusammenhang von so häufig gegenübergestellten Aspekten des Schulbesuchs	177
--	-----

Christoph Wiesinger

Wertevermittlung als Arbeit an Wertkonflikten	195
---	-----

VI. Wertebildung im Religionsunterricht und an kirchlichen Schulen

Elisabeth Maikranz

Wertevermittlung?! Eine theologische Perspektive auf Werte im Religionsunterricht	217
--	-----

Christian Jäcklin

Vom Bildungs-Wert evangelischer Schulen in der Gesellschaft. Und einer Werte-Bildung als Bildung vom Evangelium her	235
--	-----

Die Autorinnen und Autoren	255
----------------------------------	-----

Personenregister	259
------------------------	-----

Sachregister	265
--------------------	-----

*A. Katarina Weilert/Magnus Schlette/
Melanie Kuhn/Dennis Dietz*

Einleitung

Die öffentliche Schule ist als staatliche Institution zur (religiösen, weltanschaulichen) Wertneutralität verpflichtet, hat aber zugleich einen Bildungsauftrag, der sich nicht allein in der Vermittlung von Fachwissen erschöpft. Schulen sind auch Orte der Wertebildung. Einerseits sind Werte explizit thematisch und bestimmen mit über das Geschehen innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Andererseits spielen sie eine subtile Rolle für die Struktur von Unterrichtsprozessen. Sie prägen die Vermittlung methodischer und insbesondere hermeneutischer Grundkompetenzen und manifestieren sich zugleich im praktischen Handeln von Lehrkräften, wodurch sie eine implizit normative Wirkung erhalten.

Für die schulische Praxis und deren Reflexion sind damit eine Reihe von Herausforderungen und Ambivalenzen verbunden. Diese betreffen unter anderem die inhaltliche Ebene schulischer Bildungsprozesse. Hierbei unproblematisch mag beispielsweise noch die Sensibilisierung für ästhetische Werte in der Literaturanalyse des Deutschunterrichts sein, in dem Schülerinnen und Schüler unter anderem angehalten werden, literarische Werke als mehr oder weniger gelungen zu beurteilen. Denn dabei handelt es sich niemals um reine Erkenntnis-, sondern eben um (ästhetische) Werturteile. Hingegen evidenter wird die Wertbezogenheit des Bildungsauftrags zum Beispiel in der Behandlung des Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, in der Erörterung moralischer Problemstellungen im Religions- und Ethikunterricht oder im fächerübergreifenden Anspruch auf Demokratiebildung. Strikte Wertneutralität im Bemühen um die Beförderung moralischer Urteilskraft ist hier wohl kaum zu erwarten und – in Bezug auf die Demokratiebildung¹ – nicht einmal verfassungskonform (vgl. den Beitrag von Franz Reimer im vorliegenden Band).

Die Wertbezogenheit des Schulunterrichts beschränkt sich aber nicht auf die Inhalte der Fächer, sondern betrifft auch ihre Vermittlungsweise. So werden den Schülerinnen und Schülern bestimmte Einstellungen zu ihrer

¹ J. Ennuschat, Rechtsfragen der politischen Bildung und Demokratieerziehung in der Schule, in: RdJB 70 (2022), S. 192–212.

Schularbeit (wie Fleiß, Beharrlichkeit, Ehrgeiz, Neugierde, Kritikfähigkeit usw.) und gegenüber ihren Mitschülern und Mitschülerinnen (wie Rücksicht, Empathie, Gewaltfreiheit usw.) teils explizit, mitunter aber auch nur subtil vermittelt. Im letzteren Falle handelt es sich um implizite, also nicht verbalisierte, aber doch zum Ausdruck kommende Grundannahmen in Schulbüchern und von Lehrpersonen. So ist etwa das Leistungsprinzip, das die Strukturlogiken schulischer Bildung und Bewertung grundlegend prägt, kein Wert an sich, der als Unterrichtsgegenstand explizit wird. Darüber hinaus können durch das Schulsetting implizit auch ‚Gegen-Werte‘ transportiert werden, indem Konkurrenz unter Mitschülern und Mitschülerinnen befördert wird oder auch Unehrlichkeit im Hinblick auf die Leistungserbringung sanktionslos ‚honoriert‘ wird. Auch stehen viele Strukturen und soziale Routinen des schulischen Kosmos gesellschaftlichen Grundwerten wie Mündigkeit und Entfaltungsfreiheit gerade entgegen.

In hohem Maße relevant für Fragen der schulischen Wertebildung zeigen sich ferner spezifische Ausprägungen der jeweiligen Schulkultur, die sich etwa durch den Leitungsstil einer Schule und die in ihr verkörperten Haltungen konstituiert. Lehrerinnen und Lehrer müssen oftmals gar nicht erst viel sagen und begründen, um in ihrem pädagogischen Handeln von den Schülern und Schülerinnen als vorbildhaft wahrgenommen zu werden. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer in positiver wie auch negativer Hinsicht modellhaft wirken. Darin stecken große Chancen, aber auch große Gefahren für die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags.

Der interdisziplinäre Band ‚Wertebildung in der Schule: Struktur, Vermittlung und Entwicklungsdynamik – Herausforderungen und Ambivalenzen‘ widmet sich in theoretischen und empirischen Zugängen den Prämissen und Implikationen wie den Potenzialen und Herausforderungen schulischer Wertebildung. Damit aufgerufen sind die Fragen, unter welchen strukturellen Voraussetzungen eine schulische Vermittlung von Werten überhaupt erfolgt und welche Entwicklungsdynamiken sich dabei auf Ebene individueller Bildungsbiographien, schulischer Unterrichtsinteraktionen und gesellschaftlicher Transformationsprozesse ausmachen lassen:

Struktur: Der Strukturbegriff bietet dabei in mindestens dreifacher Hinsicht Anschlüsse für Theoretisierungen und Kontextualisierungen einer Wertebildung in der Schule: *Erstens* rückt in einer professionstheoretischen Perspektivierung die Strukturlogik pädagogischen Handelns in den Fokus, unter deren spezifischen Bedingungen sich auch schulische Wertebildung notwendigerweise vollzieht. Das pädagogische Handeln bzw. die schulische Interaktion zwischen den Lehrkräften und der Schülerschaft folgt in strukturtheoretischer Lesart der Logik des professionalisierten Handelns. Der Kern einer professionellen Praxis liegt in der stellvertretenden Krisenbewältigung, für die ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen

und Schülern zu etablieren ist.² Hierbei stehen beide Seiten in einem Verhältnis der asymmetrischen Reziprozität, die rollenförmige Beziehungsanteile, wie sie etwa auch die Interaktion zwischen Angestellten und Vorgesetzten charakterisiert, mit nicht-rollenförmigen, diffusen Beziehungsanteilen kombiniert, wie sie für die familiäre Interaktion typisch sind. So sind Lehrkräfte gehalten, die Schülerin und den Schüler über spezifische Arbeitsaufträge hinaus in ihrer und seiner individuellen Persönlichkeit und im fürsorglichen Blick auf deren Entwicklung wahrzunehmen und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, das das Gegenüber seinerseits ermutigt, die Lehrkraft als Ansprechpartner für die Thematisierung auch von nicht exakt arbeitsauftragsgemäßen Themen wahrzunehmen. Weil Interaktionssituationen grundsätzlich ergebnisoffen und individuelle Biographien von Schülerinnen und Schülern zukunfts offen sind, charakterisiert professionalisiertes pädagogisches Handeln immer auch eine nicht-standardisierbare Komponente.³ Aufgrund dieser Nichtstandardisierbarkeit ist für jede schulpädagogische Praxis – diesseits und jenseits einer schulischen Wertebildung – Unsicherheit konstitutiv. Vor diesem Hintergrund gilt professionalisiertes Handeln als riskant und fehleranfällig. Darüber hinaus sensibilisieren strukturtheoretisch informierte Analysen dafür, dass das (Schul-)Pädagogische von zahlreichen Antinomien und Paradoxien durchzogen ist;⁴ wenn Lehrkräfte etwa angesichts der genannten asymmetrischen Reziprozität Dynamiken von Nähe und Distanz ausbalancieren müssen oder einerseits zur Vermittlung einer Sache in wissenschaftlich kodifizierter Form aufgerufen sind, aber zugleich in ihrem Handeln auf individuelle Schülerinnen und Schüler und deren partikulare und spezifische Lebenswelten und Erfahrungshintergründe bezogen sein müssen.⁵

Strukturelle Fragen der schulischen Wertebildung reichen dabei über professionstheoretische Fragen zur Eigenlogik pädagogischen Handelns hinaus. *Zweitens* präfigurieren auch gesetzliche Rahmenbedingungen die schulische Unterrichtspraxis.⁶ Während das Grundgesetz in seinem „Schulartikel“ 7 noch im Hinblick auf materielle Erziehungsgehalte schweigsam ist, formulieren etwa einige Landesverfassungen wertorientierte Erziehungsziele wie Nächstenliebe, politische Verantwortlichkeit und demokratische Ge-

² U. Oevermann, Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit, in: *Becker-Lenz/Busse/Ehlert/Müller-Hermann* (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden 2013, S. 119–147.

³ A.a.O., S. 122.

⁴ W. Helsper, Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns, in: *Dick/Marotzki/Mieg* (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*, Bad Heilbrunn 2016, S. 50–62.

⁵ A.a.O., S. 56.

⁶ A. K. Weilert, Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag, in: *heiEDUCATION Journal* 12 (2023), S. 33–54.

sinnung (vgl. den Beitrag von Anna Leisner-Egensperger im vorliegenden Band). Gleichzeitig sind der Umsetzung dieses Verfassungsauftrags an Schulen nach dem Beutelsbacher Konsens mit dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot Grenzen gesetzt, die Lehrkräfte nicht selten als Ambivalenz und Herausforderung erleben und die die konstitutiven Unsicherheitsbedingungen pädagogischen Handelns weiter zuspitzen können. Allerdings ist die unmittelbare Durchschlagkraft landesverfassungsrechtlicher Erziehungsziele nicht zu überschätzen. Niederschlag finden können diese Ziele allerdings in den einzelnen ministerial erlassenen Bildungsplänen, wobei sich diese in der Regel nicht direkt auf den (Landes)verfassungstext beziehen. Rechtlich problematisch ist die Synthese aus der Schulpflicht einerseits (die sich gleichsam als „Schulinstitutionspflicht“ in Deutschland entgegen der Praktiken von Nachbarländern und historischer Bezüge auch in einem strikten Verbot des Homeschooling niedergeschlagen hat) und dem Anspruch auf staatliche Wertebildung andererseits, da die staatliche Schulhoheit in einem Spannungsverhältnis zum ebenfalls grundrechtlich verbürgten elterlichen Erziehungsrecht steht.

Drittens adressiert der Strukturbegriff in einer makrotheoretischen Perspektive neben politischen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Regulierungen auch gesellschaftliche und globale Ungleichheitsverhältnisse, unter denen sich schulische Wertebildung vollzieht. Nimmt man an, dass es eine Wertegemeinschaft nur als Unterstellung gibt und diese eine strategische Funktion erfüllt⁷ – siehe die sogenannte ‚Leitkulturdebatte‘ in den Beiträgen von Weyers und Wiesinger in diesem Band –, dann wird deutlich, dass diese immer auch Fragen von (il-)legitimer Zugehörigkeit und von gesellschaftlichem Einschluss- und Ausschluss evoziert. Werte sind zweifelsohne aushandlungsbedürftig; im Verhandlungsraum sind allerdings Bevölkerungsgruppen entlang ihrer Position innerhalb gesellschaftlicher Ordnungs- und Ungleichheitsverhältnisse mit unterschiedlicher Durchsetzungsmacht ausgestattet.

Vermittlung: Der Topos der *Vermittlung* von Werten wird in zahlreichen Schulgesetzen der Länder aufgerufen. Mit dem Vermittlungsbegriff verbinden sich – anders als mit dem Bildungsbegriff – stärker behavioristische und kognitivistische Lehr-/Lernvorstellungen, die Schülerinnen und Schüler mehr als passive Rezipienten vorab festgelegter gesellschaftlich erwünschter Werte konzeptualisieren.⁸ Damit geht nicht nur eine Zugriffs- und Herstellungsmentalität einher (vgl. Rüdiger Bittner und Roland Reichenbach

⁷ A. Schäfer/C. Thompson, Werte – eine Einleitung, in: *dies.* (Hg.), Werte, Paderborn 2010, S. 5–33 (hier: 9).

⁸ J. Standop, Wie Werte »vermittelt« werden können: Der schulische Beitrag zu einer gesellschaftlichen Wertebildung, in: *Fischer/Platzbecker* (Hg.), Erziehung – Werte – Haltungen, Münster u.a. 2020, S. 83–101 (hier: 85).

im vorliegenden Band), zugleich werden dabei eigenlogische Motive und Überzeugungen der Schülerinnen und Schülern bei der Übernahme von Werten und deren Reflexions- und Begründungsfähigkeiten kaum adressiert.⁹ Über eine Anpassung an das Etablierte betonen Vorstellungen einer Wertevermittlung stärker die Tradierung von Werten und erscheinen in dieser Hinsicht eher konservativ als emanzipativ. Demgegenüber adressiert das Konzept einer Wertebildung im Sinne einer Selbstbildung eines stärker aktiv gedachten Subjekts eher Topoi wie Eigen- und Widerständigkeit, Reflexions- und Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit, Dissens aushalten zu können. Mit der Vorstellung, dass es sich bei Bildung um ein *prozesshaftes* und nicht abgeschlossenes Geschehen handelt, geht einher, dass die Bedeutungen und der Verbindlichkeitsgrad spezifischer Werte im Vollzugsgeschehen immer wieder neu hervorgebracht werden,¹⁰ womit auch die Veränderbarkeit von Werten nuanciert wird.¹¹

Ungeachtet der unterschiedlichen Präferenzen für entweder stärker am Vermittlungs- oder stärker am Bildungsbegriff orientierte Konzepte sind – wie oben bereits angezeigt – die sozialen Konstellationen, in denen sich Wertevermittlung bzw. -bildung im schulischen Kontext vollzieht, grundsätzlich asymmetrisch strukturiert.

Diese asymmetrische Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, mit ihrer speziellen Kombination aus vertrauensbasierter Nähe und autoritätsbasierter Distanz, begünstigt eine Vorbildfunktion, die Lehrkräfte für die Schülerschaft einnehmen können. In zentralen Phasen der Adoleszenz kommt den Lehrenden damit aus strukturellen Gründen ein hohes Wirkungspotential für die Wertorientierungen Jugendlicher zu. Das gilt insbesondere für die Verkörperung von Werten durch die Lehrkraft als ‚ganzer Person‘, d.h. im Medium diffuser, nur schwer propositionalisierbarer Werthaltungen und Handlungsdispositionen. Dieses Wirkungspotential kann mit der inhaltlichen Vermittlung von Werten ineinandergreifen, und die entsprechenden Haltungen können sogar als parasprachliche Mittel im weiteren Sinne rhetorisch eingesetzt werden. Nicht selten zeigen sich vor dem Hintergrund unterrichtlicher Dynamiken und der gesellschaftlich zugewiesenen Allokations- und Selektionsfunktion von Schule in der konkre-

⁹ A.a.O., S. 86.

¹⁰ Schäfer/Thompson, in: *dies.*, Werte, S. 28.

¹¹ Die Rede von Nuancieren verweist dabei darauf, dass beide Konzepte zwar tendenziell unterschiedliche Bedeutungsgehalte implizieren, sie sich aber nicht in einen Dualismus von deterministischer äußerlicher Wertevermittlung durch Lehrkräfte auf der einen Seite *oder* vermeintlich autonomer innerer Werte(selbst)bildung bei Schülerinnen und Schülern auf der anderen auflösen lassen. Vgl. auch weiterführend: T. Fuchs, Von lahrender Paradigmenentwicklung, neuen Modellannahmen und fallbezogenen Einsichten der Werteerziehung. Theoretische Inspirationen, empirische Rekonstruktionen, in: Nohl (Hg.), Rekonstruktive Erziehungsforschung, Wiesbaden 2020, S. 15–37 (hier: 19).

ten unterrichtspraktischen Vermittlung von Werten aber auch Diskrepanzen, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten. Diese erfordern dann Verfahren der Aushandlung von widerstreitenden Positionierungen. Denn aufgerufen sind damit auch immer Fragen der Geltung und Anerkennung von Werten.

Entwicklungsdynamik: Ein erheblicher Anteil an der Wirkung des pädagogischen Handelns wird sich nicht auf das explizite Wissens- und Überzeugungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler beschränken, sondern sich zu inkorporierten Haltungen verfestigen, die nur bedingt reflexiv zugänglich gemacht werden können. Das ist vor allem der Fall in der Adoleszenzphase, wenn die Entwicklung kognitiver Sinninterpretationskapazitäten und emotionaler Resonanzfähigkeit in besonders dynamischer Weise ineinandergreifen und die Heranwachsenden für die Verinnerlichung von Werthaltungen und -horizonten sehr empfänglich machen. Gleichzeitig stellt die Adoleszenz eine Lebensphase dar, die mitunter auch von widerständigen Praktiken gerade gegenüber institutionellen Erziehungsaspirationen, Bildungsangeboten und intergenerationalen Aushandlungsprozessen charakterisiert ist. Entwicklungsdynamiken einer unterrichtlichen Wertebildung zeigen sich aber nicht nur im Bildungs- und Sozialisationsprozess von Schülerinnen und Schülern auf individueller Ebene, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene. In soziohistorischem Blick wird deutlich, dass Wertedebatten gemeinhin dann öffentlich geführt werden, wenn eine neue Unübersichtlichkeit oder eine Erosion des Sozialen im Kontext von Individualisierungs- und Globalisierungsprozessen ausgerufen wird, die vielfach mit Einheitsunterstellungen und Konsensfiktionen (‚westliche Werte‘) und Werteverfallsdiagnosen operieren.¹² Gerade an öffentlichen Kontroversen um ‚Kopfnoten‘ oder die Leitperspektive ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ im Bildungsplan Baden-Württembergs wird jedoch deutlich, wie kontingent die Gültigkeit bestimmter Werte auch im Bildungssystem ist. An solchen Auseinandersetzungen um Werte zeigen sich vielschichtige und mitunter widersprüchliche Dynamiken von Transformation, Modernisierung und Retraditionalisierung.

Wertebildung stellt das pädagogische Handeln vor besondere Herausforderungen und verbindet sich mit krisenanfälligen Ambivalenzen. Denn die Schule hat Anteil und muss Anteil haben an der Herausbildung stabiler Handlungs- und Überzeugungsrepertoires der jungen Heranwachsenden, andererseits ist sie in Gefahr, die strukturell im Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern angelegte Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung zu einer – sei es intendierten, sei es nicht-intendierten –

¹² Schäfer/Thompson, in: *dies.*, Werte.

Machtausübung zu überdehnen, die Entwicklungsmöglichkeiten eher sistiert oder abbricht.

I. Konzept des Bandes

Die aufgezeigten Diskussionsfelder beleuchtet der Band in sechs Etappen: Einer Problematisierung des Konzepts der Wertebildung (*Fallstricke der ‚Wertebildung‘*) folgen Versuche der Grundlegung des Wertbegriffs (*Die Werte der Wertebildung*) und der Schärfung des Bildungsbegriffs (*Die ‚Bildung‘ der Wertebildung*), bevor die juristische Dimension schulischer Wertebildung berücksichtigt wird (*Das Recht der Wertebildung*) und schließlich empirische Analysen ins Feld schulischer Wertebildung führen (*Die Praxis der Wertebildung*). Der Abschluss des Bandes ist der besonderen Herausforderung des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen und des weiteren Fachunterrichts an Schulen mit kirchlicher Trägerschaft vorbehalten (*Wertebildung im Religionsunterricht und an kirchlichen Schulen*).

Zunächst geht es um die Fallstricke der Wertebildung. Grund zum Straucheln gibt dabei sowohl die notorisch vieldeutige Rede über Werte als auch ein überzogener Ehrgeiz, der mit dem Bildungsbegriff assoziiert werden könnte. So bezweifelt Rüdiger Bittner, ob es Werte überhaupt gibt oder wir uns nicht vielmehr von einer *façon de parler* auf eine falsche Fährte führen lassen. Roland Reichenbach wiederum wittert hinter Erwartungen der Bildung durch Werte eine fragwürdige Herstellungsmentalität.

Auf der zweiten Etappe werden zwei Vorschläge unterbreitet, einer Werteskepsis durch einerseits eine sozialontologische, andererseits eine handlungstheoretische Fundierung von Werten zu begegnen. Christof Breitsamer argumentiert im Anschluss an John McDowell, dass die Existenz von Werten im Sinne von Vorzugsrelationen verteidigt werden könne, die in einem Raum von Gründen verankert und in diesem Sinne Teil der gesellschaftlichen Realität sind. Georg Zenkert wiederum schließt sich Harry Frankfurt und Charles Taylor an, indem er die Vorzugsrelationen einer Binnenunterscheidung von Präferenzen und persönlichkeitskonstitutiven Orientierungen unterzieht, die im Lebensvollzug der Menschen wirksam werden.

Die Beiträge der folgenden Etappe spezifizieren die Bildung der Wertebildung. Stefan Weyer knüpft, ebenfalls unter Bezugnahme auf Charles Taylor, an Georg Zenkerts Beitrag an, indem er zeigt, wie das, was Zenkert unter Orientierung versteht, als Moment von Bildungsprozessen rekonstruiert werden kann, während Rolf Schieder an den für Charles Taylors Theorieentwicklung vielleicht wichtigsten Referenzautor erinnert, nämlich an Hegel und dessen Bildungstheorie. Schon Hegel wusste, dass Bildung pro-

zesshaft zu denken ist und auf einem Wechselspiel der Entäußerung von Subjektivität in eine widerständige Wirklichkeit und der Aneignung der darin begegnenden und verkörperten Kultur besteht.

Alle schulische Wertebildung findet in einem innerhalb der Schule zu meist nicht thematisierten rechtlichen Rahmen statt, der vom Grundgesetz und den Landesverfassungen gesetzt wird. Dass Grundgesetz und Landesverfassungen dabei nicht mit einer Stimme sprechen, sondern unterschiedliche Vorstellungen von schulischer Wertebildung hegen, dass aber auch die Landesverfassungen jeweils unterschiedliche Vorstellungen von der jeweiligen Kulturhoheit der Länder haben, erörtern auf der vierten Etappe die Beiträge von Franz Reimer und Anna Leisner-Egensperger auf unterschiedliche Weise und mit teils kontroversen Ergebnissen.

Die fünfte Etappe widmet sich in zwei Beiträgen der Praxis der Wertebildung. Im Vordergrund des Beitrags von Claudia Scheid steht dabei – anhand einer Analyse von Beispielen schulischer Interaktion – eine professionstheoretische Reflexion auf die Bedingungen der Empfänglichkeit der Schülerinnen und Schüler für die Vermittlung der Lehrinhalte. Christoph Wiesinger wiederum verdeutlicht an unterrichtspraktischen Erwägungen, wie die Schule als Ort der Sensibilisierung für Wertkonflikte und deren Aushandlung genutzt werden kann und eben dadurch Raum gibt für die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Idealen, Illusionen und Identitäten.

Zu guter Letzt stellen sich Elisabeth Maikranz und Christian Jäcklin der Frage nach dem Ort der Religion im schulischen Bildungsauftrag, dessen Thematisierung in besonderer Weise auf die Wertfrage verwiesen ist. Während Elisabeth Maikranz Sinn und Aufgabe des überkonfessionellen christlichen Religionsunterrichts aus einer theologischen Perspektive erörtert, widmet sich Christian Jäcklin der besonderen pädagogischen Bedeutung, die das spezifische Profil evangelischer Schulen auch im Allgemeinunterricht besitzt bzw. gewinnen kann.

II. Die Beiträge

1. Fallstricke der Wertebildung

Rüdiger Bittner entdeckt in der „betäubende(n) Vielfalt von Dingen“, die in Wissenschaft und Öffentlichkeit über Werte gesagt werden, eine Konfusion, die er auf die irreführende Substantivierung von Akten der Wertung zu eigenständigen Entitäten, den sogenannten ‚Werten‘ entdeckt. Angesichts dieser Konfusion plädiert er dafür, den Wertbegriff fallen zu lassen und folglich auch die Wertebildung besser im Sinne der Wertungenbildung zu

verstehen, also im Sinne der Bildung eines Profils von Wertungen. Freilich warnt er vor der Erwartung, Bildung als Formung eines Wertungsprofils betreiben zu wollen. Die Bildung in der Wertebildung sei allenfalls medial zu verstehen, „als etwas, worin einer so und so wird. [...] Man wird es gewiss nicht ohne das Zutun von Menschen, von anderem oder von einem selbst. Aber niemand hat das, was da geschieht, in der Hand.“ Daher gebe es auch keine Technik der Wertungenbildung, durch die man die Veränderung des eigenen Wertungsprofils bewerkstelligen könne. Infolgedessen beschränke sich der Anteil der Erziehung an der Wertungenbildung auf Beistand, wenn die Wertungsprofile der Heranwachsenden sich entwickeln. Wenn aber auch die Schule allenfalls Hilfe dabei anbieten könne, indem sie die Entwicklungsoffenheit entsprechender Bildungsprozesse fördert, sei insbesondere die Rede von ‚unseren Werten‘ fehl am Platz. In einem liberalen Staat dürfe sich die Erziehung nicht auf ein gemeinsames Werte-Fundament stützen, das nach Art von Glaubensbekenntnissen den Heranwachsenden abverlangt werden könne; das Reden von unseren Werten verrate allenfalls das politische Vorhaben, Menschen „auf eine Gesinnungs-Gemeinschaft festzulegen“, die sie nicht sind. Stattdessen sei die Schule auf die Aufgabe verwiesen, „Menschen zur selbständigen und furchtlosen Erkenntnis davon zu führen, was jeweils besser und was schlechter ist“ – ohne einen gegebenen Bestand von Richtigem.

Auch *Roland Reichenbach* warnt davor, dass sich hinter den Bemühungen um Wertebildung eine „Zugriffs- und Herstellungsmentalität“ verberge. Zwar will er, anders als Bittner, an dem Wertbegriff festhalten, beschränkt seine Bedeutung aber auf „Auffassungen von Wünschenswertem“. Bildung bestehe darin, sich verstehend zu diesen Auffassungen des Wünschenswertem in ein Verhältnis zu setzen. Mit seiner vorsichtigen und vorbehaltlichen Akzeptanz der Rede von der Wertebildung verbindet er eine klare Absage an einen Jargon, der dieses Verhältnis wiederum „als lautes Transformationsgeschehen“ stilisiert. Denn der Transformationsbegriff bezeichne die Veränderung eines Zustandes von A nach B. Aber erstens könne Bildung auch darin bestehen zu lernen, einen bestimmten Zustand auszuhalten und zweitens sei die zumeist teleologisch konnotierte Veränderung von A nach B in Zweifel zu ziehen: nicht einmal über notwendige Bedingungen von solchen Veränderungen ließen sich valide Aussagen machen: „Dem Zustand B nähert man sich nicht durch angestregtes Nachdenken, nicht durch kritische Prüfung und nicht durch systematische Suche.“ Stattdessen gelte es, sich in dem intermediären Raum darauf einzulassen, „was einem früher oder später einfällt“ – durch „ein scheinbar ‚passives‘ Denken, ein zuhörendes, wahrnehmendes und aufnehmendes Denken, das keine Stellung nimmt und von Interesselosigkeit geprägt ist“. Werteerziehung sei als „Kultivierung der Einbildungskraft zu sehen“, die „ethisch vordringlichste päd-

gogische Aufgabe“ der Schule liege in der „Erziehung zu Verständlichkeit und zu Verstehen“.

2. Die Werte der Wertebildung

Christof Breitsameter strebt in seinem Beitrag eine Klärung des Wertbegriffs an, die auf eine Vermittlung interner und externer Handlungsgründe abzielt. Denn nur auf dem Weg einer solchen Vermittlungsleistung gelinge es, ein auch pädagogisch belastbares Konzept dessen zu erarbeiten, was er als wertneutrale Wertebildung bezeichnet: eine mit den Grundlagen des säkularisierten freiheitlichen Rechtsstaates vereinbare Stärkung von gesellschaftlich wirksamen Sinnpotentialen des Guten. Dabei stützt er sich wesentlich auf die metaethische Position, die John McDowell in Auseinandersetzung mit internalistischen und externalistischen Werttheorien geführt hat. Zunächst: Werte, darin ist sich Breitsameter mit den anderen Autoren dieses Bandes einig, „markieren Vorzugsrelationen“. Aber diese Vorzugsrelationen beschränken sich nicht auf subjektiv kontingente Motive, sondern seien in der Wirklichkeit „verankert“. Denn subjektive Motivlagen stünden mit einem Raum von Gründen, den Menschen in ihrer Gesellschaft vorfinden, in einer Wechselwirkung: Werte seien dadurch charakterisiert, dass sie Gründe für das Handeln liefern, die subjektive Vorzugsrelationen revidieren, aber andererseits auch nur innerhalb ihrer eine Wirkung entfalten können. Aufgrund ihres subjekttranszendierenden Aspekts stellen Werte laut Breitsameter „Heuristiken für die Etablierung von Regeln“ dar, die für eine sanktionsbewehrte Durchsetzung von Handlungsgründen sorgen können: Ohne Werte keine Regeln, aber wiederum auch ohne Regelkonsense keine Lösung von Wertkonflikten. Gesellschaften, die sich zugleich als säkular, pluralistisch und demokratisch verstehen, seien daher auf die Förderung von Werthaltungen angewiesen, weil in ihnen die Ressourcen für die Etablierung von verbindlichen Regeln stecken. Von dieser Förderung dürften freilich keine Werthaltungen ausgeschlossen werden, und keine dürften durch sie bevorzugt werden.

Die heuristische Funktion von Werten macht anschließend *Georg Zenkert* in seinem Beitrag ausführlich zum Gegenstand und reflektiert die Orientierungsleistung, die von Maßstäben der Wertung im Handeln erbracht werden. Zenkert erschließt diese Maßstäbe unter Rekurs auf Harry Frankfurt und Charles Taylor. Bindet Frankfurt den Personstatus von Menschen an ihre Fähigkeit, Volitionen zweiter Ordnung zu bilden, die unmittelbare Strebungen oder Wünsche einer Bewertung unterziehen, so hat Taylor Frankfurts Ansatz variiert und ergänzt, indem er unter den Volitionen zweiter Ordnung eine Binnendifferenzierung zwischen schwachen und starken Wertungen einführt. Handele es sich bei schwachen Wertungen um bloße Präfe-

renzentscheidungen über Handlungsziele, so fasst Zenkert die Pointe der Unterscheidung zusammen, sei bei starken Wertungen „eine Vorstellung von dem Selbst, das wir sind“, im Spiel. In diesen Vorstellungen kristallisiere sich „das normative Gerüst von Lebensformen“ aus, in denen das Selbst eine personale Identität ausbildet. Aber Zenkert hält Taylors Gebrauch des Identitätsbegriffs für missverständlich, da er ein stabiles Ich suggeriere, das der dynamischen Relation des Handelnden zu den Rahmenbedingungen seines Handelns weniger gut gerecht werde als der Orientierungsbegriff. Orientierung durch Werte sei wiederum durch Werturteile vermittelt, die Zenkert im Sinne Kants als reflektierende Urteile versteht: „Der Mensch existiert nicht in einfacher Identität mit sich, sondern er steht sozusagen immer neben sich und bewertet sein eigenes Wollen in Bezug zu seinem Selbstverständnis.“ Zenkert überführt seine Deutung von Taylors starken Wertungen als reflektierenden Urteilen schließlich in einen Begriff konstitutiver Macht im Sinne der Erschließung von Handlungsmöglichkeiten. Aus der spezifischen Urteilsförmigkeit der Wertorientierung ergibt sich für Zenkert auch die Pluralität und Interpretationsbedürftigkeit von Werten. Die Vermittlung dieser Einsichten sei ebenso Aufgabe der (schulischen) Wertevermittlung wie die Anerkennung der Grenzen von Wertorientierung im Rahmen demokratischer Verfahren der Willensbildung.

3. Die Bildung der Wertebildung

Bereits Georg Zenkerts Beitrag machte unter Bezugnahme auf Charles Taylors Kulturtheorie deutlich, dass Wertebildung als Aspekt von Selbstbildung zu verstehen sei. *Stefan Weyers* führt diesen Gedanken, ebenfalls mit Referenz auf Charles Taylor, weiter aus. Starke Wertungen reflektierten Bindungen und Identifikationen, die zum Ausdruck brächten, „was uns wichtig ist, was uns als Handelnde ausmacht und was für eine Person wir sein möchten“. Sie bildeten sich in dem Bemühen der Menschen aus, ihren Erfahrungen Sinn zu verleihen. Weyers schließt sich Taylors Betonung des passiven Moments an, das dabei im Spiel sei: gewiss, wir können uns aktiv-reflektierend zu unseren Erfahrungen verhalten, und doch sei für Wertebildung wichtig, „von etwas berührt und ergriffen zu sein, [...] was uns als unabhängig von uns wertvoll erscheint“. Statt uns für Wertungen zu entscheiden, – hier wird ein Aspekt von Wertebildung aufgegriffen, den Roland Reichenbach skeptisch gegen eine allzu aktivistische Wertevermittlung ins Feld geführt hat –, „nehmen [wir] sie eher an uns wahr“. Weyers zeigt, dass mit diesem passiven Moment auch die zentrale Bedeutung des Artikulationsbegriffs im Oeuvre Taylors zusammenhängt. Es gehe bei der Wertebildung zuallererst um die Explikation unserer Intuitionen, unserer Anschauungen des Guten. Sie sei Voraussetzung von Reflexion und Modifi-

kation. Die Gefahr eines Wertrelativismus pariert Weyers wiederum im Anschluss an Martin Seel, der zeige, wie die Spannung zwischen partikularistischer Ethik und universalistischer Moral durch ‚Werte zweiter Ordnung‘ (Seel) reguliert werden könne: Werte der Achtung und Auskömmlichkeit in Bezug auf Wertebildungen erster Ordnung, die in pluralen demokratische Gesellschaften stets durch Diversität charakterisiert seien. Allerdings gilt auch für diese Werte, was Weyers unter Bezugnahme auf sozialisatorische Bedingungen der Wertbindung erneut betont: diese haben Widerfahrnischarakter, lassen sich nicht herstellen. Werteerziehung könne allenfalls – hier legt sich Rüdiger Bittners Gedanke des erzieherischen Beistands nahe – wertbezogene Bildungsprozesse anregen, und zwar durch „die Befähigung zu eigenständigem Urteilen“ über die dem Heranwachsenden widerfahrenden Wertbindungen.

Rolf Schieder greift den Faden der Selbstbildung durch Wertebildung mit einer „Erinnerung“ an Hegels Bildungstheorie auf. Den Weg zurück zu Hegel nimmt er allerdings via Emile Durkheims Analyse des status quo moderner Gesellschaften. Der von Durkheim der Moderne attestierte Kult des Individuums habe einen drastischen Gestaltwandel durchlaufen. Individualismus als gesellschaftliche Individualisierungserwartung an den Einzelnen sei durch dessen Individualisierungsanspruch gegenüber der Gesellschaft ersetzt worden. Dabei habe sich der Sinn der Individualisierung von der innergesellschaftlichen Verwirklichung von Selbstbestimmung auf der Grundlage gemeinschaftlicher Traditionen zur antigesellschaftlichen Einklage von „Besonders-Sein“ unter Verzicht auf dessen institutionelle Vermittlung verschoben. In der Feier von Diversität auf der einen Seite, der Auratisierung von Volksgemeinschaften auf der anderen erkennt Schieder Formen einer Überforderungsverzweiflung angesichts dieser Situation. Die Erinnerung an Hegel soll dazu dienen, anhand einer paradigmatischen und elaborierten Theoriebildung vorzuführen, wie Wertebildung als Medium von Selbstbildungsprozessen gedacht werden kann, die sich durch die kritische Aneignung von kultureller Herkunft vollziehen. Im Zentrum des Beitrags steht dabei die Explikation von Hegels Geistbegriff und dabei vor allem die Bemühung um Ausräumung von Vorurteilen, die hinter Hegels Terminologie nur veraltete metaphysische Spekulation wittern. Die Pointe von Bildungsprozessen der Person bestehe in der sich sukzessiv auf dem Wege „der Entäußerung an eine Vielzahl von Lerninhalten“ vertiefenden Einsicht darin, dass und wie jeweils ich, der Einzelne, als solcher zugleich am Allgemeinen Anteil habe. Diese Einsicht vollziehe sich auf dem Wege einer fortschreitend kritik- und distanzfähigeren Aneignung der den einzelnen in seiner Unmittelbarkeit immer schon bestimmenden Gehalte von Kultur und Tradition. Werte würden dabei in ihrer „konzeptionelle(n) Vernetzung und innere(n) Ordnung“ erkennbar und daraufhin auch kritisch befragbar.

Schieders Hegeldarstellung zielt darauf zu zeigen, dass rechtverständene Wertebildung das Individuum als kritikfähigen *citoyen* vergesellschaftet, statt ihn zu vereinzeln.

4. Das Recht der Wertebildung

Rolf Schieders Aufsatz erinnerte nicht nur an die Aktualität von Hegels Bildungstheorie für heutige Debatten über Wertebildung, sondern speziell auch an die Bedeutung staatlicher und gesellschaftlicher Institutionen dafür, Rahmen und Inhalte von Wertbildungsprozessen bereitzustellen. Dabei geht es dann auch ganz konkret um den Ort, der der Wertebildung in der verfassungsrechtlichen Architektur von Grundgesetz und Landesverfassungen eingeräumt wird. *Franz Reimer* sieht die „Klux mit den Werten“ grundsätzlich darin, dass sie dem staatlichen Auftrag der Wertebildung aufgrund ihrer Variabilität, ihrer Konflikthaftigkeit, ihrer zum „Gesinnungsdruck“ neigenden Normativität und ihrer Anfälligkeit für Instrumentalisierungen einen „zutiefst illiberalen Zug“ verleihen können. Dies umso mehr dann, wenn der Staat – so Reimer mit Anspielung auf das durch das Böckenförde-Diktum benannte Strukturproblem des modernen Verfassungsstaates – in den Werten das privilegierte Mittel sieht, mit dem er seine eigenen Bestandsvoraussetzungen zu fördern sucht. Daher verdiene die Schule als staatliche Institution besondere Aufmerksamkeit. „Ob also die Liberalität des freiheitlichen, säkularisierten Staates eine solche bleibt oder aber durch den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag in die Illiberalität eines Gewissensstaates umschlägt, entscheidet sich in der Schule.“ Reimer argumentiert dafür, die Aufgaben der Schule nicht durch das Grundgesetz, sondern durch die Landesverfassungen geregelt zu sehen. Sie enthielten eine „Vielzahl konkreter Wertentscheidungen [...], die reichhaltige Maßstäbe zur Lösung schulrechtlicher Konflikte enthalten“. Die teilweise detaillierten und oftmals religiös imprägnierten Wertvorstellungen der Landesverfassungen verstießen auch nicht gegen das Prinzip der religiös-weltanschaulichen Neutralität. Konflikte mit der negativen Glaubensfreiheit von Schülern und Eltern seien „im Wege der praktischen Konkordanz zu lösen“. Hinsichtlich ausladender Wertkataloge der schulrechtlichen Gesetzgebung mahnt Reimer insbesondere das im Beutelsbacher Konsens gefundene Überwältigungs- und Kontroversitätsgebot an, das ergänzt werden müsse um eine argumentative Vermittlung der Werte. Die eigentlichen Herausforderungen lägen aber in der Anwendung der Maßstäbe *in casu*, nämlich als „lebendiges personales Geschehen“ insbesondere „durch Vorbild und Überzeugung“, also in der „Praxis der Lehrpersonen“, die offen ist auch für die Überzeugungen der Eltern und die persönliche Aneignung der Werte den Schülern am Ende selbst überlasse.

Der Beitrag *Anna Leisner-Egenspergers* greift die auch von Reimer thematisierte Wertebildung im Zusammenspiel grundgesetzlicher Vorgaben und der Kulturhoheit der Länder erneut auf. Allerdings legt sie den Fokus stärker auf die Spannung zwischen beiden Ebenen des Verfassungsrechts. Art. 7 Abs. 1 GG, der seinem Wortlaut nach nicht mehr austrägt, als das Schulwesen der „Aufsicht“ des Staates zu unterstellen, habe in Fortschreibung der Weimarer Verfassungstradition eine Auslegung durch Rechtsprechung und Schrifttum gefunden, die weit über eine rein formale Aufsicht hinausreiche. Der Staat sei danach „sowohl für die Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse als auch für die sogenannte Wertebildung“ verantwortlich. Dabei gehe es um mehr als nur eine Staatsbürgerkunde im Sinne einer Anerkennung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und entsprechende politische Bildung. Der Beitrag fragt danach, welcher Spielraum sich hier für die Länder eröffnet bzw. wie weit es um die „föderale Rücksichtnahme vor der Verfassungsautonomie und Kulturhoheit der Länder“ (Möstl) bestellt ist. Die Erziehungsziele der Landesverfassungen läsen sich zwar jeweils unterschiedlich. Anders als Reimer betont Leisner-Egensperger aber, dass die zur Rechtfertigung der Kulturhoheit der Länder gängigen Argumente bei näherer Betrachtung für die Wertebildung in der Schule keine Relevanz entfalteteten. Im Prinzip gälte zwar nach wie vor die Kulturhoheit der Länder, jedoch sei diese zum einen durch die Judikatur zu anderen Grundrechten mit bildungspolitischen Wirkungen (wie etwa der Glaubens- und Gewissensfreiheit) vom Bund überformt worden, und werde zum anderen durch politisch eingeforderte Vergleichbarkeitsmaßstäbe innerhalb Deutschlands und teils sogar europäischer Vorgaben zunehmend schmaler. Hinzu käme als Faktor der Wertebildung das breite und weltweit verfügbare Angebot des Internets. Prägend für die Wertebildung seien darüber hinaus weniger die Schulgesetze als vielmehr die Vorgaben der jeweiligen Schulverwaltung und der konkreten Lehrpersonen. Insgesamt habe der Einfluss des Bundes immer stärker gewonnen und habe die materiellen Spielräume der landesspezifischen Wertebildung rechtlich und faktisch weit zurückgedrängt.

5. Die Praxis der Wertebildung

Wie viele Beiträge des hier vorgelegten Bandes mehr oder weniger ausführlich vermerken, ist Schule mit dem grundsätzlichen Problem konfrontiert, wie sich starke evaluative Orientierungen staatlich vermitteln lassen, ohne Übergriffigkeit auf die Schülerinnen und Schüler auszuüben und damit die Entwicklung ihrer Urteilsfähigkeit eher zu unterbinden als zu fördern. Dem schmalen Grat der vom Lehrpersonal erwarteten Vermittlungsleistung widmet sich *Claudia Scheid* in ihrem Aufsatz durch eine Detailanalyse von

schulischer Interaktion zwischen Lehrenden und Beschulten. Dabei konzentriert sie sich auf einen Punkt, den Rolf Schieder in Hegels Bildungstheorie als zentral herausgestellt hat: Schule soll Selbstbildungsprozesse der Beschulten fördern und begleiten; das aber setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler sich an die vielfältigen Lehrinhalte entäußern, kurzum: dass sie aus der Komfortzone des Bekannten und Vertrauten hervorgeholt und mit dem für sie Neuen und Fremden konfrontiert werden. Für die Lehrenden ergibt sich daraus eine vorrangige Aufgabe ihrer Profession: die Förderung und Bewahrung von Neugierde in der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten, die potentiell zur Auseinandersetzung mit den in diesen Inhalten eingekapselten Werten und Idealen – in einem der von Scheid angeführten Interaktionsbeispiele: zur Auseinandersetzung mit den ästhetischen Werten von Kunstwerken und ihrer Geschichte – führt. „Die Fähigkeit“, so Scheid, „mit den Beschulten ein anregendes und diese in ihrer eigenen Konzeptentwicklung provozierendes und deren Ideen verstehend-aufnehmendes Gespräch zu führen, mag dabei nicht alles in der Schule sein. Aber – und dies ist der Kern des vorliegenden Beitrags – ohne die Verankerung der Schule in dieser Art der gemeinsamen, interessierten, darum disziplinierten und disziplinierenden Gegenstandserkundung ist alles andere nichts.“ In kontrastiver Gegenüberstellung von drei Fallbeispielen schulischer Interaktion zeigt Scheid, wie durch pädagogisches Handeln in den konkreten Unterrichtssituationen die neugierige Gegenstandserkundung einerseits verhindert, andererseits angeregt wird und zieht daraus Schlüsse für die erfolgreiche Strukturierung pädagogischen Handelns.

Christoph Wiesinger durchdenkt in seinem religionspädagogisch orientierten Beitrag „Wertevermittlung als Arbeit an Wertkonflikten“ fundamentale psychologische und phänomenologische Aspekte des Themas. Am Beispiel des biblischen Gleichnisses vom barmherzigen Samariter weist er auf die Uneindeutigkeit und Konflikthaftigkeit von Wertorientierungen hin – und zeigt an, dass gerade darin die konstitutive, produktive Funktion der Werte liegen kann. Zur Verdeutlichung hebt er mir Robert Pfaller die Inkonsistenz und zugleich pathische Dimension von Werten hervor. Ob und wie wir Werte behaupten, beibehalten oder aufgeben und die Frage, ob und wie wir uns Handeln tatsächlich an bestimmten Werten orientieren, ist stark durch unsere Emotionalität geprägt. Emotionen können starke Bindungs- aber auch Konfliktverhältnisse zu (eigentlich) überzeugt vertretenen Werthaltungen bewirken. Dabei können innere wie zwischenmenschliche Spannungen, Übersteigerungen aber auch Widersprüchlichkeiten entstehen, die sich als kognitive Dissonanzen, phantasmatische Projektionen und Illusionen oder geradezu libidinöse Fixierungen materialisieren. Wiesinger macht so deutlich, wie bei der Orientierung an und in der Artikulation von Werthaltungen unterschiedliche psychische und phänomenale Ebenen zusam-

menspielen und einander auch teils überlagern. Ferner führt Christoph Wiesinger aus, wie nun gerade diese Uneindeutigkeit und die teils illusorische, teils hegemoniale, teils distinktive Dimension der Werte für deren Orientierungskraft entscheidend ist. So rufen gerade die inner- und zwischenmenschlichen Ambiguitäten und (teils leeren und doch gerade dadurch) leitenden Differenzen, die sich in und um Werte zeigen, Identitätsfragen und zu Aushandlungsprozessen auf. In genau diesen Prozessen und auch in deren regelmäßigem Scheitern erkennt Christoph Wiesinger schließlich pädagogische Potentiale, die in besondere Weise mithilfe der narrativen Wertekommunikationen biblischer Gleichnisse genutzt werden können. So liegen pädagogische Herausforderungen wie Chancen gerade darin, Werte eben nicht ‚vermitteln‘ zu können, sondern in Wertekonflikten eine Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Idealen, Illusionen und Identitäten zu schaffen. Kunst und Aufgabe der Pädagogik sei letztlich, diese Prozesse zu ermöglichen und zugleich gewisse „Übersetzungsmöglichkeiten“ anzubieten. So gehe es auch darum, Werte und die damit verbundenen Emotionen in Sprache, Dialog und Kommunikation übersetzen zu lernen und sich andererseits bewusst zu bleiben, dass dies nur bis zu einem gewissen Maße möglich ist. Wertebildung ist dann letztlich Bildung zur Reflexion, Aushandlung und Artikulation von dem, was Werte sein könnten.

6. Wertebildung im Religionsunterricht und an kirchlichen Schulen

Auch *Elisabeth Maikranz* rückt die Praxis der Wertebildung im Sinne eines Erziehungsprogramms der Vermittlung von Werten in den Fokus der Aufmerksamkeit, und zwar in Anerkenntnis des Umstands, dass laut einer repräsentativen Forsa-Umfrage aus dem Jahr 2018 über 80 Prozent der befragten Eltern und Lehrpersonen von der Schule genau dies, nämlich eine wichtige Rolle in der Wertevermittlung erwarten. Dabei nimmt sie eine dezidiert theologische Perspektive ein und fragt danach, wie sich die Handlungsorientierung durch Werte mit der Handlungsorientierung durch den Glauben theologisch vermitteln lässt. Zunächst stellt sie die traditionell skeptische bis feindliche Haltung eines großen Teils der evangelischen Theologie – insbesondere in der Barth-Tradition – gegenüber der Rede von den Werten dar. Stellvertretend für viele verweist sie auf die Argumentation des Theologen Eberhard Jüngel, derzufolge Werte stets in einem Verweisungszusammenhang mit anderen Werten stünden und daher auch der vermeintlich höchste Wert relativiert werde. In diesem Sinne ließe sich Gott aber nicht verwerten. Vielmehr stelle die christliche Wahrheitserfahrung der Rechtfertigung des Menschen durch Gott die Rede von Werten radikal in Frage. Maikranz konzidiert indessen, dass eben auch von ‚christlichen

Werten‘ gesprochen werde. Wolle man diese Diktion nicht gänzlich zurückweisen, müssten allerdings „der sie fundierende Glaube und die Gottesbegegnung, aus der sie resultieren, mitgedacht werden“. Wie das systematisch-theologisch bewerkstelligt werden kann, erläutert Maikranz unter Verweis auf den Ansatz Christian Polkes: Gegenstand der Wertung sei mitnichten das Göttliche, vielmehr müsse die Gottesbeziehung als Quelle einer (Neu-)Bewertung verstanden werden, der die Gläubigen die Wirklichkeit unterziehen. Maikranz betont den pragmatischen Vorteil dieser Deutung innerhalb der ökumenischen Diskussion. Dort nehme der Wertbegriff eine Brückenfunktion ein, um die Grundlagen christlichen Handelns in einen säkularen Kontext zu übersetzen. Für den Religionsunterricht zieht Maikranz den Schluss, Werte zunächst „in Bezug auf eben diese Gott-Mensch-Relation zu verorten, *bevor* sie im Rahmen allgemeiner, schulischer Wertebildung thematisiert werden können“. Wie Werte als ethische Orientierung aus der Gotteserfahrung erkannt werden, könne im Religionsunterricht thematisiert werden, indem nach der tieferen Verwurzelung von Werten gefragt und dadurch eine Wertreflexion angestoßen werde, die zur Selbstverständigung der Schüler „aus der religiösen Perspektive“ anhält.

Christian Jäcklin schließlich richtet den Blick vom überkonfessionellen Religionsunterricht auf den Allgemeinunterricht von Schulen in kirchlicher, hier: evangelischer Trägerschaft und fragt nach der Bildungsmitverantwortung der Kirchen. Dabei stellt sich für ihn nicht in erster Linie die Frage nach der Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für christliche Glaubensinhalte und deren Konsequenzen für die Orientierung an bestimmten Werten als vielmehr die Aufgabe, im Geiste des Evangeliums Bildungsprozesse zu initiieren, welche die Entfaltung der Persönlichkeit in Freiheit und Verbindlichkeit gegenüber den Mitmenschen zum Ziel haben. Es geht demnach also vor allem um die Vermittlung von Haltungen, wie Jäcklin unter Berufung auf Martin Luther und Karl Barth darlegt. Für Luther bestehe „eine vom Evangelium herkommende Erziehung“ aus der aus dem Glauben schöpfenden Liebe, die sich in der Dienlichkeit für den Nächsten bewähre und der sozialen Ordnung nütze. Schule könne „Räume und Rahmenbedingungen“ bereitstellen, die das Gottvertrauen fördern, das wiederum in der Entwicklung von Handlungs- und Urteilsfähigkeit gegenüber dem Nächsten und im gesellschaftlichen Rahmen wirksam werde. Karl Barth verstehe unter Bildung die Lebensführung durch das Wort Gottes, die als Vorgang, Handlung und Aufgabe zu beschreiben sei und „zur Gestaltung, Formung und Prägung des Menschen führt“ (Barth), und zwar mit dem Ziel seiner Selbstbestimmung im aktivisch-passivischen Sinne des Sich-Bildens und Gebildet-werdens. Dieses Bildungskonzept sei mit moralisierendem Unterricht im Sinne der expliziten Wertevermittlung nicht vereinbar. Im Anschluss an Barth habe der Pädagoge Oskar Hammelsbeck daraus die

Schlussfolgerung gezogen, dass Bildungspläne mit Bescheidenheit zu formulieren seien und allenfalls Schwerpunkte und Richtungen von Bildungsvorgängen anbahnen könnten. Vor allem verbiete sich die Normierung eines bestimmten Menschenbildes und die Idealisierung der Bildung als Selbstzweck. Abschließend zieht Jäcklin aus seiner Auseinandersetzung mit Luther und Barth Konsequenzen für das Verständnis eines spezifisch „evangelischen Profils“ evangelischer Schulen und erörtert die einschlägigen Stellungnahmen der EKD hierzu.

Literaturhinweise

- Ennuschat, Jörg*: Rechtsfragen der politischen Bildung und Demokratieerziehung in der Schule, in: *RdJB* 70 (2022), S. 192–212.
- Fuchs, Thorsten*: Von lahrender Paradigmenentwicklung, neuen Modellannahmen und fallbezogenen Einsichten der Werteerziehung. Theoretische Inspirationen, empirische Rekonstruktionen, in: *Arnd-Michael Nohl* (Hg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung*, Wiesbaden 2020, S. 15–37.
- Helsper, Werner*: Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns, in: *Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald Mieg* (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*, Bad Heilbrunn 2016, S. 50–62.
- Oevermann, Ulrich*: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit, in: *Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann* (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden 2013, S. 119–147.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane*: Werte – eine Einleitung, in: *dies.* (Hg.), *Werte*, Paderborn 2010, S. 5–33.
- Standop, Jutta*: Wie Werte »vermittelt« werden können: Der schulische Beitrag zu einer gesellschaftlichen Wertebildung, in: *Christian Fischer/Paul Platzbecker* (Hg.), *Erziehung – Werte – Haltungen*, Münster u.a. 2020, S. 83–101.
- Weilert, A. Katarina*: Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag, in: *hei-EDUCATION Journal* 12 (2023), S. 33–54.

I. Fallstricke der Wertebildung

Rüdiger Bittner

Was ist das, Wertebildung?

Wir werden Wertebildung in der Schule besser verstehen, also erkennen, worum es dabei geht, welche Schwierigkeiten sich dem entgegenstellen und welche Wege einzuschlagen sich empfiehlt, wenn wir die Begriffe, mit denen die betreffenden Vorgänge in der Diskussion gewöhnlich gefasst werden, in solche zurückübersetzen, mit denen wir aus unserer normalen Erfahrung vertraut sind und die wir darum mit Sicherheit handhaben. Bei vielen der hier tragenden Begriffe ist das nicht so. Etwa eben beim Begriff ‚Wertebildung‘, oder auch ‚Werteerziehung‘, die hier als gleichbedeutend gelten mögen: Welche Vorgänge sind damit gemeint? Aus der Bezeichnung ‚Wertebildung‘ lässt es sich nicht entnehmen. Bei Texten, die sich solcher Begriffe bedienen, gerade bei solchen aus der Pädagogik, kommt man deshalb leicht ins Schwimmen, also verliert den Grund unter den Füßen. Zugegeben, es ist soweit nur Vermutung, dass eine Rückübersetzung auf das, was fester Grund erscheint, auch beim Bewältigen der Sachprobleme hilft, die in dem vorliegenden Band zuerst auf der Tagesordnung stehen. Aber probieren wir es aus. Ich versuche also, die Rede von Wertebildung und damit verwandte Reden in Begriffen unserer normalen Erfahrung nachvollziehbar zu machen, und hoffe, das hilft unserem Verständnis und dann auch unserem Umgehen mit Wertebildung in der Schule.

Die Schwierigkeit beim Verstehen von Wertebildung hängt nicht, wie man leicht denken könnte, an ‚Bildung‘, einem bekannt mehrdeutigen und dazu schwer mit Theorie befrachteten Wort.¹ Die Bildung in der Wertebildung dürfte zu verstehen sein als Formung oder Gestaltung, ein Sinn, der uns etwa in den Wörtern ‚Bildhauer‘ und ‚Gebilde‘ durchaus noch gegenwärtig ist. Mit Bild speziell als Bild von jemand oder etwas hat Bildung nicht direkt etwas zu tun. Bilder von jemand oder etwas sind einfach eine Art von Gebildetem, also Geformtem.

Was in der Wertebildung aber gebildet, also geformt oder gestaltet wird, sind nicht, wie das zusammengesetzte Wort vermuten lassen könnte, die

¹ Siehe dazu in der neueren Literatur *K. Meyer*, *Bildung*, Berlin 2011 sowie *E. Wiersing*, *Theorie der Bildung*, Paderborn 2015, besonders S. 19–21.

Werte.² Die können, weil es abstrakte Gegenstände sind, nicht gebildet, also geformt werden. Vielmehr sind es, so darf man annehmen, Menschen, die in einer Wertebildung gebildet werden oder die vielleicht auch sich selbst bilden. Wertebildung ist hiernach ein Unterfall von Menschenbildung, wobei die Werte nicht das sind, was gebildet wird, sondern das, mit Bezug worauf die Menschen gebildet werden.

Die Schwierigkeit beim Verstehen von Wertebildung hängt vielmehr an den Werten. Wenn wir sagen, Wertebildung ist Bildung von Menschen mit Bezug auf Werte, so ist doch nicht klar, was das ist, mit Bezug auf das eine Wertebildung Menschen bildet. Dass es nicht klar ist, beweist die betäubende Vielfalt von Dingen, die in der wissenschaftlichen Literatur, aber auch im öffentlichen Reden über Werte gesagt werden. Werte sind da Ideen,³ aber sie haben auch die Aufgabe, die Struktur eines Sozialsystems aufrecht zu erhalten⁴ – wie soll eine Idee das machen? Werte, heißt es, werden von Menschen nicht erfunden,⁵ doch dann wird auch versichert, sie werden von Menschen gesetzt⁶ – ist das nicht dasselbe? Dann wieder sind Werte Vorstellungen über erwünschte Zustände,⁷ nach anderen werden sie Dingen direkt zugeschrieben⁸ – aber Vorstellungen kann man nicht Dingen zuschreiben. Werte, heißt es auch, werden begründet oder gerechtfertigt,⁹ andererseits ermöglichen sie selbst erst Rationalität¹⁰ – die es zu ihrer Begründung doch wohl schon braucht. Werte können einmal Lebensziele sein,¹¹ sie können aber auch als Mittel zu beliebigen Zielen dienen.¹² Werte sollen „die Grundlage von Normen darstellen“,¹³ andererseits haben Werte selbst Normcharakter.¹⁴ Kurzum, auf dieser Wiese herrscht blühende Konfusion.

² So aber das Verständnis bei R. Mokrosch in seiner Einleitung zu Naurath et al. (Hg.), *Wie sich Werte bilden*, Göttingen 2013, S. 9–14 (hier: 9–10).

³ J. Standop, *Werte-Erziehung*, Weinheim 2005, S. 13.

⁴ A.a.O., S. 14.

⁵ Ebd.

⁶ C. Bambauer, Werte aus philosophischer Perspektive, in: *Verwiebe* (Hg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden 2019, S. 25–47 (hier: 26).

⁷ Standop, *Werte-Erziehung*, S. 13.

⁸ H. Thome, Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht, in: *Verwiebe*, Werte und Wertebildung, S. 47–78 (hier: 48).

⁹ Bambauer, in: *Verwiebe*, Werte und Wertebildung, S. 32.

¹⁰ Standop, *Werte-Erziehung*, S. 18.

¹¹ A. Regenbogen, Zu Wertediskursen in Erziehung und Gesellschaft – Wer setzt Ziele? Wer bildet die Maßstäbe der Beurteilung?, in: Naurath, *Wie sich Werte bilden*, S. 15–28 (hier: 16–17).

¹² A. Regenbogen, Zum Verständnis von Werten: Kulturelle Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe, in: *Regenbogen/Mokrosch* (Hg.), *Werte-Erziehung und Schule*, Göttingen 2009, S. 25–32 (hier: 28).

¹³ Bambauer, Werte aus philosophischer Perspektive, S. 26.

¹⁴ Standop, *Werte-Erziehung*, S. 17.

Sie lässt sich erklären. Hier eine Diagnose: Die Konfusion entspringt der Substantivierung der Werte, also der Annahme, dass Werte eine Art von Dingen sind. Nicht materielle Dinge, das denkt niemand, aber immerhin Dinge, also etwas, das es für sich bestehend gibt und dem man darum Eigenschaften und Leistungen zusprechen kann, wie es in den gerade zitierten Aussagen geschieht. Aber die Substantivierung von Werten ist verfehlt. Es gibt keine Dinge, die Werte sind. Es gibt sie auch nicht unter den idealen Gegenständen. Zur Erläuterung, traditionell werden etwa Zahlen als ideale Gegenstände betrachtet, wohlgemerkt, Zahlen, nicht Zahlzeichen, die kann man sehen oder hören. Auf Zahlen nehmen wir vielmehr mit hör- und sichtbaren Sprach- und Schriftzeichen erst Bezug, und wenn wir ihnen Eigenschaften zuschreiben, zum Beispiel die der Teilbarkeit durch drei, sagen wir etwas, das wahr ist oder falsch. Darüber aber, welche Aussagen über Zahlen wahr sind und welche falsch, herrscht große Einigkeit. Zudem wissen wir, was wir mit Zahlen machen können, wir können mit ihrer Hilfe Mengen von Gegenständen nach ihrer Mächtigkeit vergleichen: Zahlen sind basal Anzahlen. Weil wir aber mit Zahlen so sicher umgehen können, trägt traditionell niemand groß Bedenken, Zahlen als etwas zu betrachten, was es gibt, auch wenn man sie nicht sehen oder anfassen kann. Bei den Werten ist das anders. Die kann man auch nicht anfassen, aber wichtiger ist, wir sind uns, wie die eben zitierten Aussagen zeigen, nicht klar und deshalb nicht einig darüber, wozu die Rede von Werten überhaupt dienen soll, sie wird nur in hunderterlei Zusammenhängen benutzt. Angesichts dessen empfiehlt es sich, die Rede von etwas, das ein Wert *ist*, ganz fallen zu lassen. Denn damit leiden wir in unserem Verständnis dessen, womit wir umgehen, keinen Verlust. Im Gegenteil, das Bild wird klarer, wenn wir die Wert-Dinge streichen.

Hier darum mein Gegenvorschlag: Es gibt nicht Werte, was es gibt, ist Werten, und das ist etwas, das Menschen tun. Menschen werten Dinge, Zustände, Vorgänge, und das heißt, sie schätzen sie hoch oder gering, halten sie für gut oder schlecht, für nützlich oder schädlich, ziehen sie vor oder ordnen sie nach; und sie tun all das in ihrem Handeln, Reden und Denken, also indem sie dies, nicht jenes wählen, dies, nicht jenes loben oder indem sie einfach nur überzeugt sind, dies sei besser als jenes. Die Dimensionen, in denen Dinge anderen Dingen vorgezogen oder nachgeordnet werden, sind offenbar mannigfaltig – zum Beispiel, was gesund ist, schmeckt oft ab-scheulich, das wissen wir seit Kindertagen. Dass es aber dieses Werten in welcher Dimension auch immer gibt, nämlich als etwas, das Menschen tun, das dürfte unzweifelhaft sein, und so sind wir insoweit tatsächlich auf festem Grund und sind die Konfusion los, die das Reden von Wert-Dingen mit sich bringt. Wohlgemerkt übrigens, nicht allein Menschen werten: die Rehe, die nachts in den Garten kommen, ziehen eindeutig die ganz jungen

Knospen an den Sträuchern vor. Werten ist also nicht ein Privileg der vernünftigen Wesen. Wohl aber ist das Werten der vernünftigen Wesen manchmal höchst unvernünftig – worin sich nur die bekannte Zweideutigkeit des Wortes ‚vernünftig‘ zeigt, dass es nämlich einmal eine Begabung (‚ein vernünftiges Lebewesen‘), dann aber auch die Qualität einer Leistung (‚ein vernünftiger Vorschlag‘) bezeichnet.

Es gibt nicht Werte, doch wohl haben Dinge Wert. Das aber heißt nicht, dass sie ein Wert-Ding an sich tragen oder an ihm teilhaben. Es heißt einfach, dass sie wertvoll sind, auch mehr oder weniger wertvoll. Damit wird also nur eine Eigenschaft von Dingen bezeichnet. Welche Eigenschaft das ist, lässt sich vom Werten her begreifen: Dinge haben Wert oder sind wertvoll, wenn sie von jemandem oder von vielen hoch gewertet werden oder wenn sie das verdienen. Reich zu sein ist wertvoll, denn reich zu sein wird von vielen geschätzt; und wer dagegen sagt, Reichtum habe keinen Wert, bestreitet vermutlich nicht, dass er geschätzt wird, sondern dass er diese Schätzung verdient.

Sagen, dass etwas Wert hat oder mehr Wert hat als etwas anderes, ist deshalb eine Aussage mit dem normalen Anspruch auf Objektivität, den wir mit unseren Aussagen verbinden. Wir begründen solche Aussagen mit dem Hinweis darauf, dass die betreffenden Dinge tatsächlich geschätzt werden oder, wenn sie nicht geschätzt werden, dass sie Eigenschaften haben, die guten Grund geben, sie zu schätzen, Eigenschaften, die denen entgangen sind, die sie nicht so hoch schätzen. „Dummer Bub“, sagte meine Großmutter, als ich die Zwetschgenknödel nicht mochte. Sie hatte Recht, denn ich verkannte da etwas Gutes. Gewiss, würde ich heute noch Zwetschgenknödel so geringschätzen wie damals, gäbe ich ihr nicht Recht. So werden wir uns oft nicht einig über den Wert von Dingen, nicht so sehr darüber nicht, ob sie geschätzt sind, sondern vor allem darüber, ob sie Schätzung verdienen. Aber das stellt den objektiven Anspruch solcher Aussagen nicht in Frage. Die Unterscheidung objektiver und subjektiver Werte können wir also fallen lassen:¹⁵ Jede wertende Aussage erhebt einen objektiven Anspruch, nur dass der manchmal nicht bestätigt, die Aussage also nicht als wahr erwiesen werden kann. Es stimmt, es gibt die Redeweise „Das ist für mich wertvoll“, und anscheinend zieht man damit den objektiven Anspruch selbst schon zurück. Aber wer so spricht, sagt entweder nur, es sei seine Meinung, dass dies wertvoll ist, und dann kann er sich den Hinweis auf seine Meinung auch sparen und gleich sagen, dass es wertvoll ist, objektiv, denn dass er mit dem, was er sagt, im Normalfall kundtut, was er meint, ist ohnehin klar. Oder er deutet auf Umstände hin, die ihn, doch andere vielleicht nicht, dazu gebracht haben, dies für wertvoll zu halten. Aber wenn sie ihn wirklich da-

¹⁵ Gegen *Bambauer*, Werte aus philosophischer Perspektive, S. 30.

zu gebracht haben, dann hält er es nun für wertvoll, objektiv, mögen andere auch anders denken. Den objektiven Anspruch werden die Wertenden nicht los.

Die Verbannung von Dingen, die Werte sind, hat nur eine, allerdings unbedeutende Ausnahme. Manchmal nennen wir Dinge, die Wert haben, selbst Werte, sagen etwa, dass eine Erbschaft größtenteils aus Vermögenswerten besteht. Aber dass dies ein besonderer, abgeleiteter Gebrauch des Wortes ist, erkennt man leicht. Von ihm abgesehen gilt also, es gibt nicht Werte, es gibt nur Werten, etwas, was Leute tun, und dass manche Dinge Wert haben, bedeutet nur, dass sie hoch oder jedenfalls relativ hoch gewertet werden oder es verdienen. Zum Beispiel, Freiheit ist nicht ein Wert – sie als einen Wert zu bezeichnen hat keinen vernünftigen Sinn. Vielmehr, frei zu sein ist etwas, das viele Menschen hochschätzen und das hochgeschätzt zu werden verdient.

Zugegeben, die Verbannung der Wert-Dinge ist zunächst nur philosophisch begründet, nicht aus der Erfahrung des Phänomens. Es ist der Philosoph, der darauf dringt, keine Dinge zuzulassen als solche, die unentbehrlich dafür sind, unsere Erfahrung uns verständlich zu machen. Menschen sind solche Dinge, Werte sind es nicht. Zumindest ist das der Anspruch der gegenwärtigen Überlegung: Wir können unsere Erfahrung mit dem Werten von Menschen und speziell mit Wertebildung ohne die Annahme von Werten, die es gibt, verständlich machen. Aber wie schon angesprochen, die Hoffnung ist auch, dass die Beschränkung auf eine so magere Diät von Dingen das Werte-Reden nicht unkräftig, sondern gerade klarer macht.

Doch natürlich, wenn es Werte nicht gibt, drängt erst recht die Frage, was Wertebildung sein soll, Wertebildung etwa in der Schule. Die Antwort folgt dem Gesagten: Wertebildung ist *Wertungenbildung*. Menschen werden geformt oder formen sich, nicht hinsichtlich von Werten – das ist eine leere Rede. Sie werden geformt oder formen sich hinsichtlich ihres Wertens. Denn das Werten eines Menschen ändert sich. Jemand hat zu einer Zeit *ein* Profil von Wertungen, also eine Liste von Hoch- und Geringschätzungen, oder in Wirklichkeit viele solche Listen, jeweils eine pro Schätzungsdimension, und zu einer anderen Zeit hat er ein anderes Profil. Manche Dinge sind dazwischen aufgerückt, andere zurückgefallen, vor allem hat sich die Liste erweitert, neue Dinge haben Wertungen bekommen und dazu sind neue Schätzungsdimensionen errichtet worden. Denken Sie etwa an die Ausbildung Ihres Geschmacks, im wörtlichen Sinne dessen, was Ihnen schmeckt. Mit Muttermilch oder mit Milupa haben Sie angefangen und wussten sich das damals durchaus zu schätzen, heute kann man Sie mit so labberigem Zeug jagen, und Sie mögen etwas so Spezielles wie einen leichten Gemüsegratin zum Abendessen und dazu einen fruchtigen Riesling. Also, Ihr Wertungenprofil in Geschmacksdingen hat sich im Lauf Ihres Le-

bens beträchtlich erweitert und differenziert, auch sind viele andere Dimensionen der Schätzung von Dingen zu der hinzugekommen, wie gut etwas schmeckt.

Gewiss, wir meinen nicht diese Art von Wertungen, wenn wir von Wertebildung in der Schule reden, aber für die, die wir meinen, bieten diese ein anschauliches Muster. Bei Wertebildung in der Schule denken wir an ein praktisch bedeutsameres Werten, eines von Handlungen, Verhaltensweisen und Charakterzügen Einzelner und von Zuständen und Abläufen in Gruppen, auch sehr großen Gruppen. Wir meinen Einschätzungen der Art, dass jemand in der Situation das Richtige getan hat und dass jemand sich kleinlich oder großzügig, unfreundlich oder entgegenkommend verhalten hat; oder, wenn mehrere Menschen beteiligt sind, dass eine Diskussion nichts brachte, weil sie thematisch diffus war, bis hin dazu, dass die Bundesrepublik eine zu zaghafte Klima-Politik betreibt, die gar keine Chance hat, den Problemen beizukommen. Von dieser Art sind die Wertungen, um die es hier geht, aber sie haben mit jenen in Geschmacksdingen zweierlei gemeinsam. Einmal verändert sich hier wie dort das Wertungsprofil eines Menschen laufend. Im Großen und Ganzen erweitert und verfeinert es sich, zudem wird es in manchen Lebensphasen für Gründe empfänglicher, während es später gegenüber Gründen eher starr bleibt, und gegen das Ende des Lebens mögen auch ehemals lebendige Schätzungsdimensionen ganz austrocknen, so dass der Bereich dessen zusammenschrumpft, woran einem wirklich liegt. Das Werten eines Menschen verändert sich also ständig. Zum anderen ist das Profil der Wertungen, wie bei den Geschmacksdingen so auch sonst, bedeutsam für das, was jemand tut. Wie Sie für den fruchtbaren Riesling vielleicht noch einmal in den Keller gehen, mögen Sie, immer noch beeindruckt durch jenen früheren Lehrer, der Ihnen keine billigen Lösungen für Probleme durchgehen ließ, ebenso streng nun in Ihren Forderungen an anständiges Handwerk, in der Wissenschaft und anderswo, geworden sein. Also, Werten bestimmt Tun, mindestens tendenziell. Klar, alles das ist bloße Skizze. Wie Wertungen sich ändern und wie sie sich darauf auswirken, was der betreffende Mensch tut, sind komplexe Vorgänge, von denen eine Theorie zu geben hier nicht das Ziel ist. Hier geht es nur um die grundsätzlichen Punkte, die Wandelbarkeit der Wertungen eines Menschen und ihre Auswirkungen darauf, was er tut.

Für Wertebildung ist beides wichtig. Denn wenn die Wertungen sich ändern, kann man sie vielleicht auch formen, also machen, dass sie sich so ändern und nicht so. Man kann versuchen, den betreffenden Menschen dahin zu bringen, dass er richtig wertet, jedenfalls wie der Formende meint, dass es richtig ist. Wertet jemand aber einmal richtig, dann ist es gemäß dem zweiten Punkt wahrscheinlich, dass er auch richtig handelt; Werten bestimmt Tun, nicht ausnahmslos, aber tendenziell schon. Darauf mag der

Gedanke der Wertebildung Hoffnung machen: das Wertungsprofil von Menschen richtig einzustellen, so dass man sie dann laufen lassen kann, weil sie sich schon selbst richtig steuern. Die pädagogische Diskussion spricht hier manchmal, wieder auf die Wert-Dinge zurückgreifend, von Werte-Vermittlung: Wenn wir den Menschen, um deren Bildung es geht, die richtigen Werte übermitteln, wenn wir diese Werte wie eine SIM-Karte bei ihnen einsetzen, kann nicht mehr viel passieren, die Menschen laufen dann richtig, nämlich gemäß den ihnen eingegebenen Werten.

Verfehlt ist diese Vorstellung nun nicht bloß deshalb, weil es die Wert-Dinge nicht gibt, die man jemandem auf diese Weise einfach übermitteln könnte. Auch wenn wir, wie ich empfehle, von den Wert-Dingen auf das Werten umstellen, besteht die bedeutsamere Schwierigkeit fort, dass die Wertungen eines Menschen wohl überhaupt nicht gebildet, also geformt werden, sei es von anderen oder von ihm selbst. Man macht nicht jemanden etwas gut oder schlecht finden, auch sich selbst nicht. Klar, man kann jemandem etwas verleiden oder vereckeln. Aber dann bringt man jemanden nur in eine Situation, in der Menschen allgemein oder dieser Mensch speziell geneigt ist, das betreffende Ding schlecht oder ekelhaft zu finden. Auf sein Werten selbst hat man nicht Zugriff. Der Ausdruck ‚Wertebildung‘ markiert damit gerade ein Problem. Bilden, sagte ich, ist hier Formen oder Gestalten, Werte sind Wertungen, aber die Wertungen eines Menschen werden nicht von jemandem so und so geformt, auch nicht von ihm selbst; es gibt nicht die Wertungen-Bildnerei. (Versteht sich, die Bildnerei der Wert-Dinge gibt es erst recht nicht.) Wie kommt einer dann zu seinen Wertungen?

Sie werden nicht geformt, in diesem Sinne gebildet, sondern sie bilden sich. Nicht dass sie sich selbst bilden, also die Macher ihrer selbst sind. Sie haben überhaupt keinen Macher, sie werden nur. Mit einer hilfreichen grammatischen Unterscheidung, Bildung ist hier nicht aktivisch zu verstehen, als etwas, das jemand an jemandem tut, und wäre es auch er selbst, entsprechend aber auch nicht passivisch, als etwas, das jemandem von einem anderen oder von ihm selbst angetan wird. Bildung ist medial zu verstehen, als etwas, worin einer so und so wird. Den grammatischen Unterschied, der hier erhellend ist, kann man sich an dem Ausdruck „Jemand hat sich verändert“ klar machen. Man meint damit nicht, aktivisch: er hat Änderungen an sich vorgenommen. Man meint, medial: er ist in der Zwischenzeit anders geworden. Nach diesem Muster ist Wertungenbildung zu verstehen: man wird zu einem, der dieses schätzt und jenes nicht leiden kann. Man wird es gewiss nicht ohne das Zutun von Menschen, von anderen oder von einem selbst. Aber niemand hat das, was da geschieht, in der Hand, also macht, dass man so wertet, auch man selbst nicht. Vielmehr, reagierend auf die Menschen, Dinge und Ereignisse, die einem begegnen, darin einge-

schlossen das, was andere einem davon sagen, was wiederum ihnen begegnet ist, wird man zu einem, der so oder so wertet.

Prüfen Sie es am eigenen Fall nach. Sie werten zahllose Dinge, vom Geschmack Ihrer Zahnpasta bis zur politischen Ordnung der Bundesrepublik, von der Farbe Ihres Autos bis zur Leitung des Unternehmens, in dem Sie arbeiten. Vielleicht legen Sie großen Wert auf korrektes Deutsch, oder Ihnen erscheint das Bemühen darum unnütz und pedantisch. Vielleicht wählen Sie treulich sozialdemokratisch oder stützen von ganzem Herzen die liberale Sache, und immer so weiter durch kleine und große Dinge – hat jemand gemacht, dass Sie so oder so werten, haben Sie selbst sich zu einem so Wertenden gemacht? Beides nicht. Wohl aber lassen sich zu diesen Wertungen Geschichten erzählen, wie Sie dazu gekommen sind, dies vorzuziehen, jenes gering zu schätzen, an dem einen zu hängen, gegen anderes abweisend zu sein, wenn Sie auch tatsächlich die meisten dieser Geschichten nicht mehr im Gedächtnis haben werden. So ist Ihr Werten grundsätzlich erklärbar, wobei das ganz grobe Muster ist: Gebranntes Kind scheut das Feuer; also, das erfahren habend, wertet man so und tut dann das. So können wir verstehen, dass Sie zu einem so Wertenden geworden sind, nämlich indem Sie durchlebten, was Sie eben durchlebt haben. Aber Sie sind in diesem Leben nur dazu geworden, Sie sind nicht zu einem so Wertenden gemacht worden, weder von anderen noch von Ihnen selbst.

Werte-Bildung ist also doch nicht als Formung zu verstehen. Wir können nicht das und das tun und darauf rechnen, dass der Mensch, den wir bilden wollen, jenes an Wertungen produziert. Es gibt keine Technik der Wertebildung, verstanden als Wertungenbildung, die einigermaßen berechenbar die angestrebten Resultate erbringt. Es gibt auch nicht in dem beschriebenen Sinne eine Werte-Vermittlung, also dass man Wertungen, und dann natürlich die richtigen Wertungen, bei jemandem einsetzt wie eine Zahnkrone.¹⁶ Wertebildung wird gern, wenn auch meist gerade nicht von denen, die selbst erziehen, sondern von denen, die Forderungen ans Erziehen stellen, derart technisch verstanden, als eine Art Einstellen oder Konfigurieren von Menschen, bei dem dann gute Menschen herauskommen. Aber das ist eine Täuschung. Der Versuch eines bewussten Hinführens zu bestimmten Wertungen hat ja oft gerade die entgegengesetzte Wirkung. Aber auch von solchen krassen Rückstoß-Effekten abgesehen, wie einer wertet, das hat man generell nicht in der Hand, auch er selbst nicht; es bildet sich allein in dessen Leben aus.

¹⁶ S. Schiele etwa spricht unbefangen von dem Bedürfnis, „übergreifende Wertvorstellungen in unsere Gesellschaft zu implantieren“, Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten, in: *Breit/Schiele* (Hg.), *Werte in der politischen Bildung*, Schwalbach 2000, S. 1–15 (hier: 2).

Personenregister

Die kursiv gesetzten Seitenzahlen verweisen auf Fußnoten.

- Äsop 171, 171
Allert, Tilmann 184
Anschütz, Gerhard 155
Arendt, Hannah 15, 27, 27, 32,
64, 64, 66
Aristoteles 42, 67
Askanazy, Anna Laura 169
Avenarius, Hermann 139, 139,
164f., 169
- Bambauer, Christoph 4, 6
Barth, Hans-Martin 235f.
Barth, Karl XXVf., 220, 235,
238, 238, 242–247, 242–245,
249
Beetz, Michael 89, 90f.
Benyoëtz, Elazar 22, 22
Berg, Sibylle 17
Berger, Fred 88, 92f.
Berlin, Isaiah 23, 23
Bernfeld, Siegfried 93, 93
Blasi, Augusto 82
Biehl, Peter 242, 244, 244, 246
Bieri, Peter 79, 81, 84, 84
Billeter, Jean François 21, 26, 28
Blackburn, Simon 41, 44
Blumenberg, Hans 22, 22
Böckenförde, Ernst-Wolfgang
XXI, 53, 53, 55, 129, 129, 252,
252
Bonhoeffer, Dietrich 237, 237
Brandom, Robert 48, 48
- Bratu, Christine 51, 51, 53
Bredel, Ursula 185
Breidenstein, Georg 190, 190
Breitsameter, Christof 39, 51, 54,
218
Brink, David O. 47
Bubner, Rüdiger 68
Butler, Judith 209
- Carrón, Julian 121
Christ, Josef 136
Cioran, Emil 147
Confucius 21
Corsten, Michael 89, 89, 91
- Deth, Jan W. van 219
Detjen, Joachim 12
Deweys, John 31, 65
Di Fabio, Udo 124
Doedens, Folkert 229
Domsgen, Michael 250f., 250
Douglas, Yacek 223
Dreeben, Robert 181, 186, 189
Dreier, Horst VI, 134, 141
Drerup, Johannes 12
Dressler, Bernhard 195, 195–198,
198
Durkheim, Émile XX, 92, 104f.,
104, 181
Dumke, Susanne 171
Dworkin, Richard 71, 71

- Ebert, Felix 139, 144
 Edelstein, Wolfgang 25
 El Hassan, Paiman 161
 Ennuschat, Jörg IX, 142
 Enzensberger, Hans Magnus 17
 Evangelische Kirche in Deutschland 250
 Evers, Hans-Ulrich 138, 162

 Fatke, Reinhard 25
 Feddersen, Christoph 164
 Fend, Heinrich 181
 Fend, Helmut 88, 92f.
 Fischer, Johannes 227, 227
 Folke, Werner 221
 Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 218
 Frankfurt, Harry XV, XVIII, 16, 16, 18, 18, 58, 58, 70, 79, 79, 81, 81, 87
 Frech, Siegfried 119f., 125f., 147
 Freud, Sigmund 24, 24
 Fritz-Schubert, Ernst 120
 Fuchs, Thorsten XIII, 78, 93, 97
 Füssel, Hans-Peter 161

 Gehlhaar, Marko 164
 Geis, Max-Emanuel 159–161
 Germelmann, Claas Friedrich 140, 156
 Gerstner, Hans-Peter 121
 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 136
 Gloßner, Anna 161
 Goerlich, Helmut 12
 Goethe, Johann Wolfgang 114
 Gosepath, Stefan 45
 Grundmann, Matthias 89
 Gruschka, Andreas 182, 190, 190
 Guckelberger, Annette 169

 Habermas, Jürgen 32, 54, 88
 Häberle, Peter 160, 160

 Hammelsbeck, Oskar XXV, 246f., 246f., 249
 Hanschmann, Felix 134, 139, 139, 161, 164f., 169
 Hartmann, Nicolai 124, 220f.
 Hayek, Friedrich A. von 135
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich XV, XXf., XXIII, 84, 103, 106–116, 106, 108–113
 Heid, Helmut 78, 93
 Heidegger, Martin 217, 219, 219, 222
 Heitger, Marian 78, 93, 97, 97
 Heller, Agnes 16, 16
 Helsper, Werner XI, 96, 181
 Hennis, Wilhelm 69
 Herdegen, Matthias 171
 Herrmann, Wilhelm 220
 Hildmann, Philipp W. 121
 Hirschman, Albert O. 23
 Höffe, Otfried 25, 79, 79, 86
 Hörisch, Jochen 32
 Holzberg, Niklas 171
 Honneth, Axel 44, 95
 Huber, Peter-Michael 129, 156, 161
 Hufen, Friedhelm 160
 Humboldt, Alexander von 62, 62
 Huster, Stefan 139, 166

 Illouz, Eva 202
 Inglehart, Ronald 219
 Isensee, Josef 156, 159, 166, 171

 Jach, Frank-Rüdiger 162
 Jackson, Philip W. 177
 Jaeggi, Rahel 84, 84
 Jestaedt, Matthias 156
 Jesus Christus 195–198, 197, 202, 213, 225, 240–242, 244
 Joas, Hans 57, 61f., 85, 85, 89, 92, 99, 218
 Jonas, Hans 165

- Jünger, Eberhard XXIV, 218, 222f., 222
- Kalckreuth, Moritz von 79, 221
- Kant, Immanuel XIX, 16f., 16, 27, 32, 32, 41, 42, 52, 58, 59, 64f., 64f., 69, 104, 106f., 209
- Kardinal Suenes 225
- Keller, Johanna 156
- Kesselring, Thomas 25, 27
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland 229
- Kirchhof, Gregor 157
- Kirchhof, Paul 127f., 127, 156, 159, 171
- Kirste, Stephan 125, 128f.
- Kirsten, Paula 156
- Klafki, Wolfgang 244
- Klages, Helmut 79
- Klopp, Jürgen 109
- Kluckhohn, Clyde Kay Maben 79, 83, 219, 221, 221
- Köbel, Nils 88, 90f., 90–92
- Kohlberg, Lawrence 18, 33
- Koller, Hans-Christoph 17, 19
- Konferenz Europäischer Kirchen 226, 226
- Korczak, Janusz 78, 78, 94–96, 94f.
- Kotzur, Markus 71
- Kramer, Rolf 181
- Krampen, Ingo 156
- Krause, Sandra 78, 93, 97, 162
- Kreß, Hartmut 219f., 220
- Kubik, Andreas 248
- Kühne, Jörg-Detlef 164, 170
- Laclau, Ernesto 205, 205
- Ladenthin, Volker 97
- Laing, Roland D. 21, 21
- Landenberg-Roberg, Michael von 131, 136f.
- Langenfeld, Christine 137
- Leisner-Egensperger, Anna XII, XVI, XXII, 86, 156
- Lerner, Richard M. 89
- Leyhausen, Malte 120
- Lilge, Hans-Georg 15
- Lindner, Josef Franz 157–159, 163, 170
- Lindner, Konstantin 230f., 230
- Lohse, Eva Julia 136, 158, 161
- Lotze, Hermann 58, 220
- Luhmann, Niklas 68, 93, 98, 119, 125–129, 127, 150
- Lukas 196, 197
- Luther, Martin XXVf., 235, 238–244, 239–242, 246, 248f.
- Luy, Maren Constanze 169
- Mackie, John Leslie 41, 44
- Maikranz, Elisabeth XVI, XXIVf., 224
- Maiwald, Kai-Olaf 179
- Maizière, Thomas de 203, 204
- Maradona, Diego 200
- Marcuse, Herbert 23
- Mathes, Carina 120
- McDowell, John XV, XVIII, 41–44, 41–44, 48
- Mead, George Herbert 181
- Mehan, Hugh 177
- Meister Eckart 239
- Meyer, Conrad Ferdinand 27
- Meyer, Kirsten 3
- Merz, Annette 197
- Michl, Fabian 157
- Mokrosch, Reinhold 4, 148
- Mollenhauer, Klaus 96, 96
- Möllers, Christoph 67, 67, 124–126, 128, 130, 146, 150
- Mose 196
- Mourinho, José 109
- Nagel, Thomas 218
- Neill, Alexander S. 93
- Niebuhr, H. Richard 223, 223

- Nietzsche, Friedrich 57, 126,
219f., 219f.
Nishihira, Tadashi 21
Nüssel, Friederike 225, 225–227
Nunner-Winkler, Gertrud 25
- Oevermann, Ulrich XI, 181, 181
Oppermann, Carolin 95
Oser, Fritz 25
Otto, Rudolf 220
- Parsons, Talcott 178, 181, 186,
189, 219, 221
Patry, Jean-Luc 97
Pawlowski, Hans-Martin 157
Pfaller, Robert XXIII, 200, 201–
203, 202
Piaget, Jean 21, 21, 25, 27, 27, 32
Pieroth, Bodo 162, 167
Platon 21, 21, 78, 219
Plessner, Helmut 66, 66
Polke, Christian XXV, 220, 223,
223
Pollmanns, Marion 190, 190
Preul, Reiner 231, 231, 239, 239–
241, 241f.
Ptassek, Peter 68
- Rademacher, Sandra 181
Rancière, Jacques 33, 33
Rat der Europäischen Bischofskon-
ferenz 226
Raths, Louis E. 93
Rawls, John 80
Regenbogen, Arnim 4, 148
Reese-Schäfer, Walter 83
Reichenbach, Roland XII, XV,
XVII, XIX, 17, 20, 28, 96, 98
Reimer, Franz 132, 136, 146,
157, 162
Rekus, Jürgen 78, 93, 97
Reuter, Hans-Richard 236
Reuter, Lutz Rainer 162
Rickert, Heinrich 58
- Roellecke, Gerd 160
Rokeach, Milton 219
Roose, Hanna 247f.
Rosa, Hartmut 78, 78, 83, 83–85,
85, 89, 89, 91–94, 93
Rothgangel, Martin 230
Rousseau, Jean-Jacques 110
Rux, Johannes 132
- Saalfrank, Wolf-Thorsten 120
Sandkaulen, Birgit 68
Saussure, Ferdinand de 209
Scarborough, Elinor 219
Schaber, Peter 47
Schäfer, Alfred XII–XIV
Schäufele, Wolf-Friedrich 240,
240
Schelander, Robert 230
Scheler, Max 57, 57, 220f.
Scheid, Claudia XVI, XXII f.,
182f., 185
Schieder, Rolf XV, XXf., XXIII,
106
Schiele, Siegfried 10, 143
Schlaich, Klaus 166
Schlette, Magnus V, 58, 65
Schlink, Bernhard 91
Schmitt, Carl 124, 129, 129, 150,
218, 222
Schmitt-Dorotić, Carl 116
Schnell, Tatjana 91, 91
Schoberth, Ingrid 243
Schreiner, Martin 239, 241, 249f.,
250, 252
Schröder, Bernd 241f., 241f.
Schubarth, Wilfried 86, 92, 92
Schwarz, Armin 77, 77, 92f., 92f.
Schwartz, Shalom H. 219
Schweitzer, Albert 165
Seckelmann, Margrit 156
Seel, Martin XX, 44, 78, 78, 86–
88, 86f., 97
Sendler-Koschel, Birgit 237
Simmel, Georg 22

- Singh, Simon 21
 Sokrates 27
 Sommer, Andreas Urs 218, 227
 Standop, Jutta XII, 4, 13f.
 Steffen, Dorothea 156
 Stein, Margit 94, 94
 Stichweh, Rudolf 179
 Suhr, Dieter 156
 Surwehme, Anja 156
 Sutor, Bernhard 144

 Taylor, Charles XV, XVIIIff.,
 30f., 30, 58, 58, 61, 61f., 77f., 78,
 80, 80, 81, 81, 82, 82, 83, 83, 84,
 84, 85, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
 91, 92, 93, 94, 98
 Theissen, Gerd 197
 Thiel, Markus 155, 164
 Thome, Helmut 4
 Thompson, Christiane XII–XIV
 Troeltsch, Ernst 220
 Trotzki, Leo 20, 20
 Twardella, Johannes 184, 186,
 186

 Verband Bildung und Erziehung
 217, 217
 Volkmann, Uwe 15
 Vollrath, Ernst 64

 Weber, Max 39, 80, 80

 Wehling, Hans-Georg 143
 Weilert, A. Katarina V, XI, 58,
 79, 121, 125, 128f., 149, 156,
 220, 223
 Weinberger, Alfred 97
 Welzel, Christian 219
 Wenzl, Thomas 178, 185, 189,
 189
 Wernet, Andreas 178, 181f.,
 181f., 186, 187
 Wetz, Martin 121
 Weyers, Stefan XII, XIXf., 78,
 88, 90, 91, 92–94, 96
 Weyringer, Sieglinde 97
 Whitehead, Alfred North 21
 Wiersing, Erhard 3
 Wiggins, David 41, 94
 Williams, Bernard 44f., 44
 Winkler, Torsten 25
 Wißmann, Hinnerk 131
 Wolff, Mechthild 157, 159, 163,
 170
 Wollenschläger, Ferdinand 161
 World Council of Churches 225

 Zenkert, Georg XV, XVIIIff., 62,
 67
 Zilleßen, Dietrich 196, 199, 203,
 209, 211
 Žižek, Slavoj 200, 202
 Zupančič, Alenka 209

Sachregister

Die kursiv gesetzten Seitenzahlen verweisen auf Fußnoten.

- Abhängigkeit 29, 42, 110, 161, 165
Abneigung 62, 184
Abstraktheit, abstrakt 4, 16, 70, 72, 92, 141, 151, 190, 212, 221, 227–229
Affirmation 67
Affizieren 92
Akzeptanz XIV, XVII, 32, 49, 59, 63, 77, 80, 86, 88, 92, 92, 123f., 123, 180
Ambiguität XXIV, 70, 72, 199
Ambivalenz V, IXf., XII, XIV, 77f., 92f., 130, 207
Analytischer Charakter 25
Aneignung XVI, XXf., 84, 89, 92f., 96, 152, 202, 211, 235, 243
Anerkennung XIV, XXII, 29, 57, 70, 78, 84, 86, 90, 94, 95f., 115, 122, 127, 134, 137, 140, 145, 156, 178, 191, 198, 200, 208, 240
Anpassung XIII, 78, 180, 191
Anthropologie 81, 231, 241, 243f.
Antinomie XI, XI
Antisemitismus 77, 77, 92
Antrieb 23, 53, 90
Apretische Leere 28
Artikulation XIX, XXIII, 21, 41, 55, 84f., 91, 96, 142, 184, 231
Aufklärung V, 19, 27, 97, 113, 131, 242
Aufklärungsmodell 24
Auslegung XXII, 70, 72, 80, 166
Autonomie, autonom XIII, XXII, 17f., 42, 83, 97f., 132, 135, 149, 157, 177, 230
Autoritäten 27
BA-Prinzip 85
Bedingungen X–XII, XVII, XIXf., XXV, 11, 25f., 45–47, 62, 67, 69, 77f., 81, 88, 93, 94, 96, 105, 111, 131, 137, 147, 159, 162, 198, 231, 240, 253
Befähigungsgebot 144
Begabung 6
Bekenntnis- und Weltanschauungsschulen 168
Beruf 122, 133f., 159, 168, 180, 239
Berufswelt 180f.
Beutelsbacher Konsens XII, XXI, 143, 143, 145, 151
Beutelsbacher Kriterien 144
Bildung V, IX, X, XIII–XV, XVII, XIX, XXII, XXIV–XXVI, 3f., 3, 9, 11, 13, 16–20, 16f., 19, 21, 23, 25–28, 28, 31, 55, 62, 62, 72, 78, 88, 92, 95f., 95, 97, 106, 108–113, 120f., 120, 123, 123, 131, 132, 134, 134, 136f., 136f., 140, 142–144, 143f., 146–152, 155f., 157, 159, 159, 161f., 169,

- 169, 177, 182, 196, 199, 211, 213, 217, 217, 228, 230, 235f., 235, 238–247, 238, 242–245, 249, 253*
 Bildungsauftrag IXf., XI, XVI, XXI, 97, 119, 123, 129f., *131, 132, 137–139, 143, 150*
 Bildungsgüter 112f.
 Bildungskonzept XXV
 Bildungspläne XII, XIV, XXVI, *124, 199, 243*
 Bildungsprozesse IX, XV, XVII, XX, XXV, 23, 25–27, 92f., 178, 210, 230, 235
 Bildungssubjekt 23
 Bildungstheorie XXf., XXIII, 23, 26f., 96, 103, 106, *106, 196, 213, 230f., 239–241, 244*
 Bildungsziel 17, 86, 93, 95f., 133, 135, 157f., *162–165, 162, 170, 190*
 Bindung XIX, 16, 18, 47, 61, 82, 85, 87, 98, 157, 182, 190, 209
 Biographie, biographisch XI, 78, 83, 85, 88–91
 Bildungsbiographie X, 243
 Bologna-Prozess 169
 Bundesrecht 144, 158, 167
 Bundesstaatsprinzip 160f.
 Bundesverfassungsgericht 12, 124, 136f., *136, 140, 141, 142, 149, 151, 156–158*
 Bundesverwaltungsgericht *142, 155, 168*
 Christentum, christlich V, XXIVf., 122, 134, 168, *196, 218, 219, 220, 222–224, 225f., 226, 228f., 236–238, 240f., 244, 247–250*
 Coronapandemie 161
 Curriculum *120, 123, 123, 147, 199*
 Definition 64, 66f., 79, 92, 111, 125, 208
 Demokratie 33, 53, 78, 86, 88, 95–97, 97f., *125, 134, 163, 226*
 Demokratiebildung X, 92, 95
 Demokratieerziehung X, 120, *142, 149*
 Demokratieprinzip 142
 Demokratische Gesellschaften XX, 33, 87
 Deviantes Verhalten 77
 Dezentrierung 27
 Didaktik, didaktisch 16, 29, 72, *182, 182, 184f., 185, 195, 209, 242*
 Differenz XXIV, 58, 58, 65, 73, 77, 88, 97, 104, 107, 114, 129, 139, 160, *186, 197, 206–209, 211*
 Dilemma 155, 171
 Dinge (Werte als) 5–12, 96, 199
 Disäquilibration 27
 Dissens XIII, 33, 49, 96, 98, 128
 Diversität XX, 55, 104f., 119, 210, 244
 Effektneutralität 40, 51f., 55
 Egozentrismus 27, 230
 Einsichtsmodell 18, 24, 26
 Eltern XXI, XXIV, 90, 131, 135, 138f., 141, 144f., 148, 150f., 178, 217f., *218, 236–238, 241, 248*
 Elternrecht 131, 138f., *139*
 Emanzipieren 17
 Emotionen, emotional XIV, XXIII, 16, 33, 79, 95, 200, 202f., *203, 209–212*
 Empathie 123, 189
 Empirisch X, XIII, XV, 25, 31, 39, 63, 94, 105, 107
 Entfremdung 111, 206
 Enttäuschung 27, 50, 197, 200
 Entzweiung 103f., 108

- Erfahrung XI, XIX, XXIVf., 3, 7,
 11–13, 19, 31, 31, 41–44, 57, 65,
 79, 79, 83–85, 87, 89–96, 90, 98,
 106, 113, 123, 133, 143, 155,
 159, 178, 181, 189, 198, 211,
 218, 221, 222–224, 227, 229,
 231, 236–238, 244, 246, 251f.
 Erwartungsdruck 59f., 66
 Erziehen 10f., 13, 78, 122, 134f.,
 179, 182
 Erziehende 11, 13, 121
 Erziehung Vf., IX, XIf., XIIf.,
 XIV, XVIIIf., XXf., XXIVf., 3, 4,
 13, 15f., 16, 18, 21, 24, 31–33,
 55f., 58, 78, 78f., 88, 88, 92–97,
 93–98, 108, 119–121, 120f., 123,
 125, 128f., 129f., 132–141, 134,
 136, 138f., 142, 143–151, 155–
 158, 155f., 162f., 162, 164, 165,
 167, 169, 170, 182, 190, 192,
 199, 217, 217f., 220f., 223, 233,
 235f., 238–242, 245–247, 246,
 253
 Erziehungswissenschaft V, 21,
 77, 88, 93, 190
 Erziehungsziele XIIf., XXII, 119,
 126, 132–136, 138, 140f., 143f.,
 146, 148, 150f., 157–160, 159,
 162–164, 162, 164, 170, 218
 Ethik, ethisch IX, XVIIIf., XX,
 XXV, 15, 16, 17, 31f., 41f., 41,
 44, 57, 60, 67, 69, 69, 78, 79f.,
 86–88, 94, 96, 97, 98, 122, 124,
 129, 149, 157, 170, 219f., 223,
 226–229, 227, 229, 231, 236,
 236, 247, 252
 Ethnozentrismus 27
 EU-Grundrechte 148, 148, 153
 Europäisch XXII, 137, 140, 156,
 169, 173, 225f., 226
 Evangelium XXV, 197, 225, 227,
 235f., 238–247, 238, 242–245,
 249–252, 253
 Externalismus 43
 Fachdidaktik 182, 184f.
 Fachwissen IX, 184f.
 Fähigkeit X, XIIIIf., XVIII,
 XXIIIf., XXV, 17f., 23, 33, 42,
 44, 65f., 69f., 73, 81f., 97f., 106,
 110f., 113, 116, 120, 123, 131,
 134, 144, 181, 185, 191, 204,
 231, 231, 240–242, 244, 246,
 250
 Familie 29, 82, 90, 107, 123, 129,
 139, 146, 148, 156f., 170, 179,
 180f., 189, 191, 202, 217f., 239
 Föderalismus, föderalistisch 155,
 158–161, 159, 161, 164–166,
 169, 170f.
 Föderalismusreform 161, 161
 Formung XVII, XXV, 3, 10, 244
 Forschung XIII, 26, 39, 88f., 91,
 179, 181–183, 185, 217, 218,
 219, 221
 Freiheit X, XXIf., XXV, 7, 12,
 17, 27, 39f., 39, 47, 49–51, 53,
 55, 58, 69–71, 69, 73f., 79, 80,
 81, 84, 84, 86f., 92, 93, 95, 97,
 104, 108, 110f., 113, 115f., 125,
 128–130, 129, 134, 135, 138,
 138, 140f., 143, 145f., 148f.,
 151, 155, 156, 162, 164, 167f.,
 204, 207, 220, 226, 226, 231,
 236, 238–241, 240, 249, 251f.,
 252
 Frieden 71, 92, 120, 134, 149,
 159f., 163, 226
 Friedensbildung 120, 149
 Furcht XVII, 11, 13, 80, 86,
 133f., 134, 157, 158, 165f.
 Gebot der Neutralität 13, 168
 Gedächtnis 10, 23, 111, 113
 Gefühle 16f., 16, 22, 124
 Gegenwartszentrismus 27
 Gemeinschaft XII, XVII, XX, 12,
 16, 33, 33, 51–53, 65, 71, 78,
 80f., 83, 86, 86f., 88, 105, 124,

- 127, 136, 137, 140f., 158, 160, 163, 171, 180, 189, 191, 195, 198, 200, 200, 210, 231, 236, 246f., 250f.
- Gemeinsinn 16, 32f., 64
- Generalklausel 131f.
- Generation 97, 105, 109, 112, 114, 122, 163, 165, 211, 220
- Genügsamkeit 119, 120
- Gerechtigkeit 64, 66, 71, 71, 78, 80, 82f., 83, 84, 86, 90, 108, 122, 125, 134f., 135, 203, 223, 225–227, 226, 229, 231
- Gesellschaft, gesellschaftlich X, XII–XV, XII, XVIII, XXf., XXV, 4, 10, 19, 30, 33, 43, 49, 50–55, 60, 68, 69, 71–73, 77, 79, 80, 83, 86–88, 87, 92f., 96–98, 104f., 107f., 111, 115, 119f., 119f., 122f., 123, 125f., 125–129, 128f., 131, 138f., 141, 144–149, 144, 147f., 150, 152, 155f., 162, 178, 180, 181, 191, 198, 203–207, 205, 210, 212, 217–219, 222, 224–228, 224, 226, 230, 235–238, 241–243, 246, 250–252
- Gesetz XI f., XVI, XXIf., 12, 12, 17, 42, 50, 59, 63, 65, 67, 83, 86, 95, 120–124, 122, 126, 128, 131f., 133, 134–136, 135, 138, 140f., 144, 146, 146, 148f., 151f., 155–160, 155f., 162, 162, 167–171, 167, 187, 195–198, 200, 204, 208, 210f., 218, 226, 244, 247f., 252
- Gesetzgebung XXI, 135
- Gesetzmäßigkeiten 42
- Gesundheit 40, 47, 49, 204
- Glaube XVII, XXIf., XXIVf., 13, 31, 52f., 54, 80, 104, 114, 134, 138, 141, 167, 196, 197, 201–203, 220, 222f., 225f., 228–230, 235–237, 235f., 239–241, 244, 246–249
- Glaubensbekenntnis XVII, 13
- Glaubensfreiheit XXI, 141
- Gleichberechtigung 122
- Gleichgewicht 27, 137
- Gleichheit 53, 87, 92, 122, 125, 168, 226
- Gleichnis XXIII f., 195–198, 202, 212, 227f.
- Glück 16, 24, 26, 32, 44, 49, 79, 84, 91, 93, 115, 120, 120, 149, 180
- Gott V, XXIVf., 23, 52, 80, 82f., 84, 86, 106, 108, 113, 133f., 134, 141, 157, 158, 164, 166, 195f., 196, 200, 219f., 219, 222–225, 228–231, 228, 236–240, 240, 242–245, 242, 244, 246, 247f., 252
- Grundbedürfnisse 29
- Grundgesetz XI, XVI, XXIf., 12, 12, 86, 121, 122, 131f., 131, 134–136, 140f., 148f., 155–160, 155f., 159, 162, 167–169, 167, 171, 204, 218, 252
- Grundrechte XXII, 122, 124, 124, 131, 132, 135–139, 139, 141, 148–152, 148, 157, 157, 164, 167, 170, 204
- Grundwerte X, 29, 73, 77, 79, 79, 86, 122, 126, 128, 204, 226
- Gruppe 8, 12, 29, 79, 89, 124, 162f., 191, 197, 217, 236
- Heuristik XVIII, 39, 50f.
- Hierarchie 49, 127
- Homogenität 54, 164, 252
- Identifikation XIX, 60, 82, 127, 129, 140, 142, 198f., 208f.
- Identität XVI, XIX, XXIV, 18, 29f., 35, 61f., 61, 66, 72, 77f.,

- 78, 81–85, 82–85, 89, 90f., 91,
93, 93, 105, 114f., 125, 181,
197f., 201, 204–208, 217
- Identitätskrise 91
- Identitätspolitik 207
- Individualistische Ethik 88
- Individuell Xf., XIV, 4, 40f., 43f.,
47–51, 49f., 53, 55, 62, 83, 86–
89, 110, 120, 122, 125, 128, 171,
178f., 178, 186, 217, 219, 223,
230f., 252
- Individuen 20, 24, 26, 40, 46, 48–
50, 72f., 79, 105–107, 109, 115
- Individuum XXf., 20, 43, 57,
60f., 66f., 71, 79, 104–106, 109,
111, 116, 156, 160, 180, 230,
242
- Individualismus XX, 58, 105, 164
- Indoktrination 72, 96f., 119, 144,
147, 151
- Institution, institutionell IX, XII,
XIV, XXf., 55, 73f., 80, 85, 88,
91, 92, 93, 95, 105–107, 110,
151, 153, 155, 178, 179, 181,
185f., 188, 190, 220, 233, 239,
247f., 251
- Integration 67, 74, 127, 129, 131,
131, 137, 154–156
- Interaktion Xf., XVI, XXIII, 45,
88, 89, 94, 120, 121, 177–179,
177, 181f., 181, 186–191, 186,
199, 203
- Interaktionsanordnung 177f., 181,
186
- Interesse XVII, 23, 28, 60, 65, 70,
72, 110, 122, 129, 137, 137, 143,
178, 179f., 188f., 191, 197, 217,
235, 248
- Internalismus 43
- Interpretation XIX, 39, 65, 70–
72, 83, 85, 149, 180, 220, 221,
223, 229, 244
- Kinderrechte 94
- Kirche V, XXV, 13, 54, 107, 129,
146, 166, 199, 224–226, 224–
226, 228, 229, 237–239, 237,
241, 246, 248, 249f., 250f.
- Klima-Politik 8
- Klimagerechtigkeit 90
- Klimakrise 119
- Koexistenz 73, 86–88
- Kollegialität 178
- Kollektiv 17, 40, 49–53, 52, 58,
79, 88, 125, 128, 156, 195, 207
- Kollektive Wertesetzung 50, 52
- Kollektivierung 40
- Kommunikation XXIV, 44, 49,
125, 150f., 181, 184, 187, 209f.,
212, 250, 252
- Kompetenz IX, 15f., 17, 25, 29,
32f., 35, 67, 70, 96, 105, 120,
120, 123, 130f., 136, 136, 140,
149, 179
- Kompetenzvermittlung 120
- Konflikt XVI, XVIII, XXI,
XXIII, 21, 33f., 39, 49f., 50, 55,
68, 71, 73, 77, 90, 92, 97f., 121,
123, 125, 127, 129f., 132, 140f.,
144, 150, 159f., 195, 197–200,
202–204, 206, 210–212
- Konsens XII, XIV, XVIII, XXI,
11, 33, 39, 49–51, 50, 53, 68, 80,
86, 89, 98, 123, 143, 143, 145,
147, 151, 158f., 170
- Konsenskompetenz 33
- Kontroversitätsgebot XII, XXI,
119, 144f., 151
- Krise, krisenhaft X, XIV, 19–21,
28f., 57, 77, 91f., 119, 129, 161
- Kultur, kulturell X, XII, XVI,
XIXf., XXII, 4, 24, 26, 30f., 42,
58f., 61, 63, 68, 71–73, 77–79,
83–86, 83, 86, 88, 93, 95f., 96,
98, 104f., 108, 111, 122, 122,
129, 129, 133f., 139f., 140,
155f., 156, 158–161, 159f., 164–
166, 166, 169–171, 169, 174,

- 186, 193, 198–200, 201, 203, 204, 207, 209, 211, 218, 223, 236, 248*
 Kulturföderalismus 158, 161, 164, 166, 170f.
 Kulturhoheit VIII, XVI, XXII, 155, 157–161, 163, 165–167, 169, 171
 Kultusministerien 138
 Laizismus 140
 Landesrecht 131, 137, 158, 167
 Landesverfassung XI, XVI, XXI, 86, 86, 132–136, 138, 140f., 143f., 146–148, 150–152, 157f., 157, 160, 162, 164f., 164, 167, 170f., 171
 Leben XI, XIV, XIX, XXV, 4, 8, 10–12, 17, 17, 22–24, 26f., 29–33, 41, 43, 58–61, 66f., 66, 69–73, 77–83, 78, 83, 85–89, 87, 91f., 91f., 97, 103f., 108f., 113–115, 120–122, 121, 123, 124, 128, 131, 134, 147, 149, 161, 165, 168–170, 171, 178, 180–182, 181, 187, 189, 195–199, 206–208, 210, 212, 218–223, 227, 229, 229, 231, 236–238, 240, 243f., 246–253
 Lebensformen XIX, 58f., 61, 66f., 69, 78, 78, 86–88, 87, 100
 Legitimation 39, 43, 54, 137, 150, 196
 Lehrkräfte IX–XIII, XIII, 90, 95, 112, 122, 128, 138, 141f., 145–148, 151, 217f., 236
 Lehrperson X, XXI, XXIV, 121, 142, 151, 161, 167, 170, 179, 180, 182, 184–188, 186, 190, 218
 Lehrplan 93, 121, 123, 145, 147
 Leistung X, XVIII, XXII, 5f., 24, 32, 64, 70, 122f., 136, 156, 167, 171, 181, 197, 204, 225, 228, 250
 Leitkultur XII, 77, 86, 86, 203, 204, 207
 Leitkulturdebatte XII
 Lernen XVII, XXIV, 11f., 19, 22f., 26, 60, 72, 96, 110, 112, 119, 122f., 124, 133, 136, 146, 177, 180, 185, 187, 187, 199f., 204, 211f., 221, 229, 230, 232, 240, 248, 252
 Logozenstrismus 27f.
 Macht XII, XV, XIX, 15, 66–69, 66–69, 73, 79, 90, 93, 96, 115, 148, 160, 204, 206, 231
 Maximen 32
 Medien 12, 115, 169, 170, 173
 Meinungsfreiheit 12, 71, 204
 Menschenbild XXVI, 4, 25, 156, 231, 246f.
 Menschenbildung 4
 Menschenrechte 13, 68, 80, 86, 88, 92, 94, 95f., 97, 128, 148, 218, 226
 Menschenwürde 55, 70, 80, 88, 92, 147, 204, 226
 Migration 148, 204
 Minderheiten 53–55, 148, 151, 226
 Mitsprache 94
 Mobilität 125
 Modell X, XIII, 18f., 21, 24–26, 60–62, 64–66, 69, 94, 121, 181
 Moral, Moralität IX, XX, XXV, 15–17, 19, 25, 25, 30, 40–44, 41, 47, 54, 57, 59, 61, 63f., 70f., 73, 78f., 79f., 81–83, 82f., 85–88, 88, 90, 92–94, 92, 95, 97, 104, 113, 125, 128, 130, 135, 144, 148, 151, 191, 196, 198, 221, 225, 227, 229, 230, 245, 252
 Moralische Werte 16, 41, 57, 63, 79, 80

- Motivation 44, 58, 146, 190, 221
 Motive XIII, XVIII, 18, 18, 23–25, 39, 42–46, 45, 53f., 56, 79, 81f., 82, 90, 90, 101, 201
 Muster 4, 8–10, 42, 64, 84, 90, 93, 227
- Nächstenliebe XI, 133f., 134, 196, 198, 208, 208f., 236, 237, 240
 Narration 90, 227f.
 Ereignisnarration 90
 Kontinuitätsnarration 90
 Wertbindungsnarration 90
 Natur 21, 42f., 54, 59, 66, 68, 82f., 84, 89, 105, 108–111, 108, 114, 120, 133f., 165, 207, 219, 223
 Negation 103, 107, 112
 Neutralität, neutral IX, XVIII, XXI, 13, 31, 39–41, 44, 50–52, 51–53, 55, 69, 87, 97, 119, 134f., 137–142, 139–142, 148, 157, 166, 166, 168, 199
 Neutralitätsgebot 139f., 166
 Normativität, normativ IX, XIX, XXI, 16, 39, 41, 43, 46, 51f., 54, 57–61, 64f., 67–70, 69, 72, 77, 78, 79f., 93, 97, 125, 127–130, 144, 146, 155, 158f., 166f., 170, 199, 221, 252
 Normen 4, 45, 50–55, 50, 57, 59, 63, 67, 67, 69, 69, 78, 80, 86, 96f., 119, 122, 125, 125, 127f., 148f., 148, 170, 190, 231, 238–240
 Normetablierung 46
 Noten 168, 199
 Numerus-Clausus-Rechtsprechung 168
- Objektivität, objektiv 6f., 12, 39, 41f., 41, 44, 57, 59, 62, 65, 67, 70, 78, 83, 84, 85, 107, 109f., 115f., 126, 132, 135, 139, 141, 143, 145, 145, 148f., 151, 161, 164, 182, 185, 187, 220f., 236
- Öffentliche Schule IX, 142
 Ökonomie 24, 57, 107, 135
 Ordnung XII, XVIII, XX, XXII, XXV, 3, 10, 12, 12, 18, 42, 50, 54f., 58f., 67, 68, 79–82, 79, 86f., 114, 122, 124, 124, 128, 129, 146, 148f., 151, 156, 158f., 164, 177f., 181, 184–186, 188–190, 196, 197–199, 201, 203, 205f., 210, 239, 246
- Orientierung XIII, XV, XVIII, XXII–XXV, 30f., 41, 53, 55, 57, 60f., 66, 68f., 69f., 72f., 77, 79, 83, 85–91, 91, 94, 103, 119, 121f., 125f., 125, 128, 138, 139, 143, 178–180, 186, 197, 217f., 217f., 222f., 227–230, 247, 249
 Orientierungslosigkeit 30
- Pädagogik, pädagogisch V, X–XII, XIV, XVI, XVIII, XXIII, 3, 9, 15, 19, 20f., 24, 26f., 29, 32f., 78, 90, 92–97, 92, 94–97, 104, 111f., 130, 138, 146, 162, 177, 178f., 182, 182–184, 185f., 186, 190, 195, 197, 198f., 202, 205, 208, 211, 229f., 239, 241–243, 244, 246, 249, 251
- Paradoxie XI, XI, 96, 100
 Partikuläre Fähigkeiten 106
 Partikularistische Ethik XX, 86
 Partizipation 94f., 94, 96, 198, 200, 226
 Pentominos 183, 185
 Persönlichkeit V, XI, XIV, XXV, 30, 71, 133f., 136, 137, 138, 147, 149, 157, 162f., 170, 178, 192
 Persönlichkeitsbildung V, 170
 Persönlichkeitsentwicklung XIV, 137, 157

- Persönlichkeitsrecht 138, 149
 Philosophie, philosophisch V, 4,
 6, 7, 11, 15, 21, 24, 33, 41, 44,
 54, 57, 58, 62, 65, 67, 69, 79,
 80f., 81, 83, 85, 88, 88, 95, 106f.,
 106, 108, 110f., 113, 219–221,
 221, 233, 252, 253
 PISA-Schock 169
 Pluralisierung 29, 78, 86, 198
 Pluralität XIX, 73, 86–88, 125f.,
 130, 204, 207, 210, 248, 253
 Politik 8, 12, 17, 69, 88, 92, 123,
 123, 143, 146, 166, 204, 207,
 218, 242
 Politische Bildung XXII, 31, 120,
 143, 144, 156
 Politische Ordnung 10
 Praktische Konkordanz 139, 141
 Praktische Vernunft 46, 54
 Priorisierung 18, 69, 127
 Problem IX, IX, XII, XV, XXIf.,
 3, 8f., 16, 19, 21, 26, 29–31, 45,
 45, 82, 89, 92, 96, 103f., 108,
 124–128, 129, 135, 141, 143,
 146, 149, 151, 157, 160, 183,
 185, 201f., 206, 208, 208, 219,
 220, 222, 228, 242, 250
 Profession, professionell Xf., XI,
 XVI, XXIII, 179, 182, 185, 191,
 217
 Professionalität XI
 professionstheoretisch Xf., XVI
 Progressive Education 15
 Protestantismus, protestantisch
 226, 235, 237f., 242, 248, 248,
 251
 Rassismus 69
 Rationale Begründung 45, 62
 Rationalität 4, 39, 42f., 45f., 45,
 48, 49, 50
 Ratlosigkeit 27f.
 Recht XII, XV, XXI, 6, 51, 54,
 68, 69, 78, 86, 86, 88, 88, 94–97,
 94f., 97, 108, 110, 117, 119f.,
 120, 122, 123, 125, 127f., 132,
 132, 135–137, 135–137, 141,
 142, 143–146, 148, 149–151,
 156f., 158, 162, 168, 195, 226,
 236, 250, 252
 Recht auf schulische Bildung
 131, 136, 137, 146, 152
 Rechtfertigungsneutralität 40,
 51f., 52, 55
 Rechtsordnung 54, 68, 86
 Rechtsprechung XXII, 12, 124,
 137, 139, 144f., 158, 161, 162,
 167f., 167
 Rechtsstaat XVIII, 87, 125, 127f.,
 127, 130, 142, 150, 204, 226
 Rechtsstaatsprinzip 142
 Rechtssystem 73, 80, 158, 162
 Reflexion IX, XIII, XVI, XIX,
 XXIVf., 24, 64–66, 85, 91, 92,
 96, 119, 124, 128f., 152, 211,
 228, 231, 241f.
 Reform V, 96, 96, 161, 161, 238–
 240, 249
 Regel XII, XVIII, 18, 26, 30, 34,
 39f., 45–48, 49, 50–55, 50, 52,
 63, 65, 77, 80, 86, 88, 93f., 123,
 125, 130–132, 135, 141, 146,
 148, 150f., 155, 157, 159, 180,
 196, 199f., 202, 238, 240, 247
 Regelsetzung 46
 Regionalität, regional 159, 161,
 165, 207
 Rekonstruktion XIII, 89, 177,
 183, 190
 Relativität 63, 87, 124
 Religion, religiös Vf., IX, XVf.,
 XXI, XXIII–XXV, 25, 29, 31,
 40, 52–55, 54, 89f., 92, 101, 113,
 121f., 121f., 129, 133–135, 134,
 139–141, 139f., 144f., 149, 157,
 159f., 164, 164, 166–168, 166,
 191, 195–198, 195–199, 203,
 206f., 209, 210, 215, 217, 217,

- 219f., 223, 228f., 228–230,
230f., 236f., 241, 241–243, 246,
247, 248, 250
- Religionsfreiheit 140, 145
- Religionsgemeinschaft 52f., 140f.
- Religionsunterricht XVf.,
XXIVf., 55, 113, 121, 168, 195,
195, 198, 215, 217, 217, 219,
223, 228–231, 229f., 241, 247
- Repräsentation 48, 205
- Resilienz 25f., 120, 149
- Resonanztheorie 78
- Restriktion 40, 46, 50f.
- Routine X, 180, 184f., 188
- Sachlichkeit 139, 142, 145, 147,
243, 249, 253
- Sachlichkeitspflicht 142
- Säkularisierung, säkular XVIII,
XXI, XXV, 13, 27, 40, 53–55,
53, 124, 129f., 129, 134, 134,
196, 224f., 228, 246, 248, 250,
252
- Sanktion X, XVIII, 47f., 67, 69,
80, 199, 220
- Schulaufsicht 131
- Schule Vf., IXf., IX, XII–XVIII,
XXI–XXVI, 3, 4, 7f., 11–13, 32,
58, 77f., 79, 86, 92–96, 92, 94–
96, 98, 105, 107, 113, 119f., 121,
122f., 122, 125, 129, 130–133,
135f., 137, 138–143, 139f., 142,
145–152, 155f., 155–157, 158,
159, 162, 163, 168f., 177–179,
178f., 181–191, 182f., 186, 195,
215, 217–219, 217, 220, 235–
239, 236f., 239, 241, 243, 247–
252, 248–253
- Schulgesetze XII, XXII, 121,
122, 146, 157, 158, 167, 170,
171
- Schulhoheit XII, 131
- Schulpflicht XII, 119, 121, 137,
137, 159, 217, 218, 232
- Schulrecht XXI, 122, 130–132,
132, 135, 137, 139, 146, 149,
158, 161, 164f., 167, 169
- Schutzkonzept 95, 95
- Second-order desires 18
- Sedierungsmodell 24
- Selbstachtung 87
- Selbstbestimmung XX, XXV, 29,
72, 87f., 93, 115, 140, 244
- Selbstbewusstsein 103
- Selbstbildung XIIIff., XX, XXIII,
103–105, 112, 230
- Selbsterkenntnis 106, 111
- Selbstoptimierung 106
- Selbstverantwortung 138f.
- Selbstverständlichkeit 27, 144
- Selbstwirksamkeit 89, 103f., 106,
115
- Service Learning 95, 96
- Sicherheit 3, 29, 40, 49, 104, 207
- Sinn XVI, XVIII–XX, XXII,
XXIVf., 3, 7, 9f., 15–18, 20, 22,
24, 26, 31–33, 39, 42, 46–48, 55,
59f., 62, 64–66, 68, 70–73, 78,
80, 83–85, 88, 90f., 91, 93, 97f.,
112, 124f., 127, 129, 134, 137,
139, 139, 143, 146, 148, 155,
156, 159, 160f., 177f., 178,
180f., 185, 187–191, 189, 205,
220, 229, 230, 231, 235, 236–
239, 242f., 249, 251f.
- Sinnzuschreibung 91
- Sittlichkeit 54, 111
- Skeptizismus 104, 108, 114
- Solidarität 23, 84, 87, 90, 108,
122, 134, 223, 226f., 226
- Sollen 4, 13, 17, 30, 32, 44–46,
48–50, 59, 67f., 85, 95, 97, 105,
107, 122–124, 124, 126, 133,
149f., 163, 178, 184, 184, 191,
195, 198, 203f., 210, 218f., 239,
253
- Soziale Akzeptanz 59
- Soziale Medien 115

- Sozialisation XIV, 25, 61, 84f., 88f., 89, 92f., 178–182, 179, 181f., 182, 190, 199, 203f., 209, 237, 250
 Primäre Sozialisation 178–180
 Sekundäre Sozialisation 190
 Sozialisationsprozesse 85, 88, 209
 Sozialsystem 4, 127
 Sozialwissenschaft 180, 181, 218, 221
 Soziologie 22, 78f., 181, 202, 221
 Soziozentrismus 27
 Spannungsverhältnis XII, 78, 86
 Sprache V, XXIV, 62, 73, 83f., 94, 132–134, 163, 198–200, 200, 203f., 204, 207, 209, 209, 212, 227, 238
 Staat XVIII, XXIf., 12, 33, 40, 51, 52–54, 53f., 104f., 107f., 108, 110, 121f., 129–131, 129, 131, 133f., 134, 136–140, 136, 138, 140f., 142, 144f., 149–151, 155–160, 155, 160, 162, 166, 252, 252
 Staatliches Wächteramt 138
 Standort 27, 31, 60f.
 Stoisches Modell 24
 Strafe 45, 200
 Streben 31
 Struktur, strukturell V, IX–XIV, XI, XXI, XXIII, 4, 47, 58, 64, 67f., 73, 82, 90, 93, 94, 96, 171, 178, 181, 186, 188, 191, 197f., 207, 222, 227
 strukturtheoretisch Xf.
 Subjekt, subjektiv XIII, XVI, XVIII, 6, 17, 41, 41, 43f., 57, 59, 61f., 65f., 80, 83, 84, 87–89, 92, 93, 97, 104f., 107–112, 114–116, 126, 132, 136, 143, 150f., 180, 182, 196, 198f., 200, 208, 208, 210, 220f., 230f., 236, 239, 252
 Subjektive Rechte 88
 Subjektivität XVI, 44, 108–110, 208, 210
 Subsidiaritätsprinzip 161, 166
 Substantivierung XVI, 5
 Technik (der Wertebildung) XVII, 10f.
 Theologie V, XXIV, 27, 219–221, 220, 225, 226, 231
 Theorie XV, XVIII–XXI, XXIII, 3, 3, 8, 12, 16, 16, 21, 26, 33, 40, 45, 51, 51–53, 55f., 64, 64, 69, 71, 78, 82, 84, 84, 89, 93, 94, 103, 106, 106, 121, 121, 164, 166, 179–182, 179, 181, 220f., 231, 239–241, 252
 Toleranz XIV, 70, 87, 119, 122, 123, 125, 159, 162, 201, 226, 226, 229
 Tora 197
 Tradition XIV, XX, XXII, XXIV, 19, 21, 25, 32, 68, 96, 105, 122, 159, 196f., 205, 208, 210, 221, 226, 228, 235, 238–240, 245, 247, 249f.
 Transformation X, XIV, XVII, 17, 19–25, 20, 25, 28, 84, 89, 127
 Transformationsmodell 21, 24
 Tugend 15, 32, 58, 78
 Überwältigungsverbot XII, 72, 143–145
 Überzeugung XIIIIf., XXI, 53f., 61, 63, 69, 80, 90, 96, 104, 112, 121, 124, 127–129, 133f., 138, 139, 142, 144f., 150f., 163f., 178–181, 181, 183, 188–191, 211, 217, 240
 Ungleichheitsverhältnisse XII
 Unitarisierung 168–170
 Universalismus, universal, universell XX, 65, 70, 78, 78, 83, 86–88, 92, 205f.

- Universität V, 79, 185, 217, 251
 Unterricht IX–XI, XIII–XVI,
 XXIII–XXV, 12, 55, 72, 78, 93,
 96, 104, 108, 110, 113, 120, 121,
 122, 131, 133, 143–145, 147,
 151, 159, 162, 168–170, 168,
 177–184, 178f., 182–184, 186,
 186, 188–191, 190, 195, 195,
 198, 215, 217, 217, 219, 223,
 228–231, 229f., 241f., 245, 247,
 252
 Unverfügbarkeit 89
 Urteil IX, XIII, XIXf., XXII,
 XXV, 12, 15f., 15, 18f., 25, 27,
 32, 39, 39, 62–66, 64f., 70f., 73,
 83, 92, 97f., 104, 108, 113, 144,
 168, 211, 229, 231, 240f.
 Urteilskompetenz 15f., 25

 Values Clarification 15
 Veränderung (von Werten) XVII,
 17, 19f., 23, 25f., 39, 90, 122,
 141, 210
 Verantwortung XXV, 90, 112,
 122f., 133f., 138f., 146, 156,
 163, 165, 202, 212, 235f., 238f.,
 241f., 244, 246–249, 247, 251
 Verbindlichkeit XIII, XXV, 42f.,
 48, 50, 127f., 178, 188
 Vereinheitlichung VI, 131, 168f.
 Verfassung XI f., XVI, XXIf., 44,
 67, 67, 69, 86f., 86, 119, 121f.,
 122f., 124f., 128, 130, 132–144,
 132–134, 136f., 139, 141, 144,
 146–152, 148, 155–160, 155,
 157–160, 162–167, 162, 164,
 166, 170f., 171, 225, 252
 Verfassungsrecht XXII, 121, 124,
 128, 132, 137, 137, 139, 148,
 160, 162, 166, 167, 170, 171
 Verfassungsrechtlich XII, XXI,
 86, 119, 121, 122f., 124, 128,
 130, 132–141, 134, 136f., 138,
 143f., 146, 150–152, 157, 164,
 166, 166, 170, 172
 Vermittlung V, IX–XIV, XI, XIII,
 XVI, XVIII–XXV, 9–11, 10, 15,
 24, 55, 68, 72f., 77, 92f., 95,
 119–121, 120, 130, 131, 145,
 149–151, 155–157, 157, 168,
 190, 195, 197f., 200, 203, 208–
 210, 213, 217–219, 223, 225,
 228f.
 Vernunft 41, 42, 44, 46, 48, 54,
 59, 64, 68f., 69, 83, 104f., 114,
 230
 Verpflichtung 46f., 97, 137, 141,
 167
 Versprechen 46–59, 80, 98, 185
 Verwaltungsvorschriften 158,
 162, 167
 Vielfalt XIV, XVI, 4, 33, 120,
 120, 123f., 123, 138, 160, 165,
 224, 248

 Wandel XX, 8, 20f., 24, 28f., 31,
 51, 73, 79, 83, 91, 92, 105, 111,
 126
 Weitergabe 11, 15, 179
 Wertbegegnungen 91, 91
 Werte-Fundament XVII, 12
 Wertebildung V, IX– XXII, XII,
 XXIVf., 1, 3–5, 4, 7–13, 15f., 19,
 24, 33, 37, 39f., 55, 75, 77f., 84–
 86, 86, 91–95, 92, 98, 103, 113,
 117, 119–121, 124, 129f., 133,
 135f., 144, 146–151, 148, 155–
 159, 161–171, 175, 177f., 183,
 191, 215, 217, 228f., 230
 Wertedimension 121
 Wertediskurse 4, 119
 Werteerziehung Vf., XIII, XVII,
 XX, 3, 31, 58, 78, 79, 108, 125,
 128f., 156, 167, 217, 217f., 220f.,
 223
 Wertekonsens 80, 86

- Wertentdeckungen 91
 Werteordnung 12, 13, 124
 Werterschütterungen 91, 91
 Werteverfall XIV, 77
 Wertevermittlung XI, XIII, XIII, XIX, XXIII–XXV, 15, 24, 72f., 77, 92f., 119, 120, 130, 150, 156, 168, 195, 198, 203, 209f., 217f., 228f.
 Wertewandel 31, 79, 126
 Wertaussagen 46
 Wertkonflikt XVI, XVIII, XXIII, 33, 39, 50, 50, 73, 77, 97f., 127, 195, 210, 212
 Wertneutralität, wertneutral VII, IX, XVIII, 13, 39f., 50–52, 55, 87, 199
 Wertungsprofil XVII, 8f.
 Werturteil IX, XIX, 39, 39, 62–65, 65, 70f., 73, 97, 231
 Wertvorstellungen XXI, 40f., 54, 70, 79, 83, 88, 92, 98, 158f., 164, 166, 168, 221, 229
 Werte zweiter Ordnung XX, 87
 Widerspruch 12, 28, 70, 88, 93, 108, 114
 Wille 32, 39, 41, 58, 70, 108, 110, 123, 134f., 137, 151
 Wissen 15f., 23, 25, 30, 54, 72, 82, 92–97, 97, 104, 107, 108, 110, 112, 114, 120f., 131, 133, 136, 147, 156, 163, 168, 182, 182, 199, 201, 208, 244
 Wissenschaft V, XVI, 8, 28, 39, 39, 56, 77, 88, 93, 106, 108, 112, 116, 121f., 132, 136, 136, 138f., 143, 161, 180, 181f., 190, 209, 221, 241, 251
 Wissensvermittlung 15, 95, 121
 Wollen zweiter Ordnung (second order volition) 58
 Wunsch 20, 23, 58f., 79
 Wünsche XVIII, 15–18, 23, 34, 43–46, 58–60, 66, 78f., 79, 81–83, 93, 125, 125, 156, 221, 223, 227
 Zivilgesellschaft 88, 128, 146
 Zugehörigkeit XII, 29, 61, 87, 91, 165, 197, 211
 Zustimmung 46f., 65, 72, 97, 128, 134, 218
 Zwang 32, 45, 45, 53, 67, 69, 252
 Zweck XXVI, 45, 49, 52, 59, 71, 79, 96, 104, 110, 149, 184, 196, 200, 240, 246