

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum



ISSN 1435-8387

Ausgabe 2/2026

WERTE!

„Werte entstehen in Erfahrungen,
die Menschen widerfahren.“
Linda Frey im Gespräch mit Schirm-
herr Jürgen Manemann

Rusanna Gaber und
Berthold Bodo Flaig:
Wertewandel in Deutschland aus
Sicht der SINUS-Milieu-Forschung

Christina Harder:
Wir sind. Unsere Werte!
Unterrichtsbausteine für
den Sekundarbereich II



EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS



editorial <i>Silke Leonhard</i>	3
➤ GRUNDSÄTZLICH	
„Werte entstehen in Erfahrungen, die Menschen widerfahren.“ <i>Linda Frey im Gespräch mit Jürgen Manemann, dem Schirmherrn des 13. Niedersächsischen Landeswettbewerbes Ev. Religion „Werte!“</i>	4
Wertewandel in Deutschland aus Sicht der SINUS-Milieu-Forschung <i>Rusanna Gaber und Berthold Bodo Flaig</i>	7
„ ... “ Werte. Ein Essay über die Partikularität und Universalität von Werten <i>Matthew Ryan Robinson</i>	14
Mitgefühl als Schlüssel zur Wertebildung im Religionsunterricht heute <i>Elisabeth Naurath</i>	21
Wertebildung, und zwar mit Haltung <i>Philipp Buchallik und Konrad Magirius</i>	26
Instrumentalisierung christlicher Werte durch (rechte) Christfluencer*innen <i>Marie Briese</i>	32
➤ KONTROVERS: DIE NEUE FRIEDENSDENSCHRIFT DER EKD	
Schwächere schützen – Verantwortung übernehmen <i>Jan Kingreen</i>	37
Große Chancen mit der Denkschrift verpasst <i>Margot Käßmann</i>	38
„Es bleibt uns die Hoffnung ...“ <i>Felix Paul</i>	40
➤ PRAKTISCH	
„Sind Sie für Gaza oder Israel?“ Das Interreligiöse Eingangsprojekt (IEP) an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück <i>Melanie Jacobi und Michael Grönefeld</i>	41
Wir sind. Unsere Werte! Unterrichtsbausteine für den Sekundarbereich II <i>Christina Harder</i>	47
„Werte“ in der Kita ins Gespräch und Spiel bringen. Zwei Literaturtipps <i>Gert Liebenehm-Degenhard</i>	57
Tradwives. Einfach nur traditionelle oder doch gefährliche Werte? <i>Sabine Schroeder-Zobel</i>	58
Gesehen: Bridgerton. Schein und Sein <i>Kerstin Hochartz</i>	61
Gesehen: Stranger Things. Freundschaft, Liebe und Vertrauen <i>Linda Frey</i>	62
Betrachtet: René Magritte: „Die persönlichen Werte“, 1951/52, Öl auf Leinwand <i>Bianca Reineke</i>	63
Gespielt: „Tausche Respekto gegen Fairnessa“.	
Wertemonster, das Regelspiel fürs Klassenzimmer <i>Sabine Schroeder-Zobel</i>	65
Auf eine Reise durch das Land der Werte. Ein religionspädagogischer Blick auf den Wertereisekoffer der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit <i>Kreske van Wezel</i>	66
➤ INFORMATIV	
Filme zum Thema Werte <i>Anja Klinkott</i>	70
Was macht den Wert einer guten Schule aus? <i>Carolin Schaper</i>	73
„Ich möchte einfach Mensch sein“ <i>Karsten Damm-Wagenitz</i>	78
Welche Werte vertreten Sie? Landeswettbewerb Evangelische Religion 2026/27: Werte! Kurzausschreibung	79
In eigener Sache: Das war vieles! Zum Ruhestand von Dr. Matthias Surall	91
Auf Hoffnung gebaut! Fotoausstellung auf dem Campus Loccum anlässlich des 80. Jubiläums der Ev. Akademie Loccum <i>Florian Kühl</i>	92
Buch- und Materialbesprechungen	93
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	94
Impressum	95
➤ BETRIFFT	
Der Wert religiöser Bildung in der demokratischen Gesellschaft.	
Zur Bedeutung des Religions- und Ethikunterrichts in Niedersachsen <i>Julia Willie Hamburg</i>	81
Vom Wert des Religionsunterrichts an Schule. Zur Einführung des neuen Faches Christliche Religion nach evangelischen und katholischen Grundsätzen <i>Kerstin Gäfgen-Track und Katrin Gladen</i>	86
Neuer Reli-Unterricht ist „gelingen und zeitgemäß“ <i>Urs Christian Mundt im Gespräch mit Andreas Kubik-Boltres</i> ..	89



Liebe Kolleg*innen!

Welchen Wandel haben **Werte** im Lauf der Zeit erfahren – wie entstehen sie und was gefährdet sie, vor allem: Was prägt sie, und welche Werte sind uns aus christlicher Perspektive unabdingbar auf Zukunft wichtig? Der Imperativ **Werte!** ist das Motto sowie Thema des aktuellen **Landeswettbewerbs Evangelische Religion** (auch S. 79); zu Positionierungen, Tiefenbohrungen und Vergewisserungen möchte auch dieses Heft mit vielen Perspektiven ver"loccen".

Der Schirmherr des gleichnamigen Landeswettbewerbs Jürgen Manemann legt im Interview mit Linda Frey **philosophische Grundsteine**, die Werte nahbar machen. Auf andere Weise um Erfahrung geht es mit Rusanna Gaber und Berthold Bodo Flaig in Ergebnissen der SINUS-Studie um soziologische Einblicke in den **Wertewandel** der letzten 50 Jahre, der die Beschreibung unterschiedlicher Milieus zutage gefördert hat. **Gibt es christliche Werte?** Keine einfache Antwort: Auf einer Gedankenreise durch die Ideengeschichte kann man bei der Lektüre des systematisch-theologischen Beitrags von Matthew Ryan Robinson erkennen, worin Werte partikular sind und wo von generellen Werten geredet werden kann.

Einen politischen Impetus auf Werte hat die Rubrik **Kontrovers** mit Einschätzungen zur neuen **EKD-Friedensdenkschrift** und dem Blick auf politische (Jugend-)Bildung von Philipp Buchalik und Konrad Magirus mit dem Nachdruck auf ein **Wertegerüst** und eine **Haltung** für Demokratie. Für die **Wertebildung**, in der auch Keime für **Friedensbildung** wachsen, konturiert die Augsburger Religionspädagogin Elisabeth Naurath **Mitgefühl** als Schlüssel und lotet das Potenzial des Religionsunterrichts aus. **Welchen Wert hat Schule?**, bedenkt Carolin Schaper. Etliche praktische und materiale Impulse reichern diese Diskussionen an.

In der Erklärung **Menschenwürde – Nächstenliebe – Zusammenhalt. Wir stehen dazu!** haben sich die evangelischen Leitenden Geist-

lichen in Niedersachsen und Bremen übrigens deutlich zu Menschenwürde und Demokratie positioniert. (zu allem <https://kurzlinks.de/hdzl>). Welche Werte schätzen Sie, wozu stehen Sie? Ihnen anregende Lesezeit!

Auf dem niedersächsischen Weg der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts ist es soweit: Das neue Schulfach **Christliche Religion** ist nun auch politisch besiegelt. Mit dem neuen Schuljahr geht es in der Grundschule sowie im Sekundarbereich I an den Start.

Religionslehrkräfte finden weiterhin unter www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de die Landtagsfassungen der Kerncurricula sowie alle wichtigen Informationen. Für die Beantwortung möglicher Fragen von Eltern, Erziehungsberechtigten, weiteren Neugierigen sowie zur Ergänzung der Infoseite für Lehrkräfte regen wir an, auf die neue Seite www.christlicher-religionsunterricht.de zu schauen. Infos aus dem Kultusministerium sind im dortigen Bildungsportal zu sehen: <https://kurzlinks.de/yydc>.

Vom Land aus wird das neue Religionsfach implementiert. Das RPI, die ARO Aurich, die ARP Oldenburg, das ARPM Braunschweig/Wolfenbüttel sowie die katholischen Bistümer unterstützen die Lehrkräfte mit hoher Kraft bei der Einführung durch präsentische sowie digitale Fortbildungen, Materialerstellung, Fachtagungen und einiges mehr. Hier im Heft ist dem neuen Fach die Rubrik **Betrifft** gewidmet (S. 81-90). Und besuchen Sie natürlich weiterhin unsere Homepage www.rpi-loccum.de!

Werfen wir noch einen weiten Blick in den Herbst: Unter dem Motto **Reformationstag neu feiern – Reset Hoffnung** sind auf der Seite www.reformation-neu-feiern.de ab August Materialien zu finden.

Ihnen einen wert-vollen und hoffnungstarken Sommer, seien Sie herzlich begrüßt von

Silke Leonhard

Prof. Dr. Silke Leonhard
Rektorin

JÜRGEN MANEMANN

„Werte entstehen in Erfahrungen, die Menschen widerfahren.“

Linda Frey im Gespräch mit Jürgen Manemann, dem Schirmherrn des 13. Niedersächsischen Landeswettbewerbes Ev. Religion „Werte!“

„
Werte fallen nicht vom Himmel. Den Wert der Menschenwürde des Anderen erfahre ich, wenn ich von seiner Verletzlichkeit in Anspruch genommen werde.“

Linda Frey: Welche Rolle spielt Ihrer Erfahrung nach die Biografie für eine Werthaltung? Worauf gründen die Werte, die Sie selbst hochhalten?

Jürgen Manemann: Werte werden gefühlt, bevor sie gewusst werden. Wir werden von Werten ergriffen, wenn wir erfahren, wie andere Menschen Werte leben, und dadurch, dass wir selbst direkt von Werten in Anspruch genommen werden, ohne diese immer auch benennen zu können. Denke ich über mein eigenes Leben nach, so wird mir bewusst, dass mein Leben vor allem Leben von Anderen her¹ ist. Am Beginn meines Lebens stehen andere, die mich in die Welt gesetzt haben, und am Ende meines Lebens stehen wiederum andere, die erzählen, wer ich denn gewesen bin. Mein Leben wird immer wieder von anderen bestimmt. Auch Werte werden mir über andere vermittelt. In und von dieser Bestimmung her suche ich meinen eigenen Weg. Und hier spielen Werte eine bedeutende Rolle. Werte, die mir vermittelt wurden, engen mich nicht ein. Normen engen ein, nicht Werte. Kinder erfahren von der Existenz von Werten durch Vorbilder, die diese leben. Sie erleben Werte über die Vorbilder nicht als Soll-Größen, sondern als „Attraktivitätsikonen“.² Werte sind Ausdruck geliebter Moral. Sie prägen Haltungen aus. Werte tragen einen Überschuss in sich. Deshalb sind sie der Ermöglichungsgrund für „Selbstbildung

und Selbsttranszendenz“.³ Werde ich von Werten ergriffen, so werde ich aus meinem Schneckenhäuschen gezogen, auf einen Weg gebracht, überschreite mein bisheriges Selbst und werde dadurch freigesetzt. Werte entstehen in Erfahrungen, die Menschen widerfahren. In solchen Erfahrungen ergreifen nicht wir die Werte, sondern die Werte ergreifen uns, indem sie uns binden. Werte fallen nicht vom Himmel. Den Wert der Menschenwürde des Anderen erfahre ich, wenn ich von seiner Verletzlichkeit in Anspruch genommen werde. Vom Wert der Solidarität werde ich ergriffen, wenn ich für ein solidarisches Miteinander kämpfe.

Frey: Was denken Sie über das Verhältnis von Werten und Tugenden?

Manemann: Wer von Werten ergriffen wird, wird in seinem*ihrem Innersten mit diesen konfrontiert. Wer Werte inkorporiert, vermag Tugenden auszubilden. Tugenden sind zentral, denn ohne sie fehlt uns Haltung. Ohne Tugenden haben wir kein Rückgrat. Und Rückgrat – Haltung – ist zentral für unser Zusammenleben. Es sind die Orte des zivilgesellschaftlichen Engagements, an denen wir immer wieder neu gemeinsam Tugenden einüben: Toleranz, Gerechtigkeit, Demut, Gelassenheit, Hoffnung, Barmherzigkeit.

Frey: Im Jahr 2015 hat das Projekt „Philosophie des Hip-Hop“ stattgefunden. Beim Projekt trafen Rapper*innen/Hip-Hopper*innen auf

¹ Vgl. dazu: Liebsch: Vom Anderen her.

² Werbick: Bilder sind Herausforderungen, 166.

³ Vgl. dazu Joas: Die Entstehung der Werte, 257.

Philosoph*innen. Was haben Sie aus dem Projekt mitgenommen?

Manemann: Ich habe gelernt, was Werte wie „Authentizität“ bzw. „Realness“, „Kreativität“ und „Respekt“ bedeuten können. Die Glaubwürdigkeit von Rapper*innen gründet auf der Performance dieser Werte. „Realness“ bedeutet, Wirklichkeit glaubhaft in Szene zu setzen, mithin die herrschende Wirklichkeit zu unterbrechen. An diesem Tun werden Rapper*innen gemessen. Rapper*innen provozieren mit Tabubrüchen, Sprengungen dessen, was als unhinterfragte Normativität Geltung beansprucht. Es geht darum, eigene Lebenswirklichkeiten zum Ausdruck zu bringen und eine eigene Stimme zu finden. Hip-Hop ist der Versuch zu performen, was an der Zeit ist. Rapper*innen stellen immer wieder neu die Frage: „Wie sollen wir zusammen leben?“, und zwar in einem umfassenden Sinn. Sie fragen nicht nur nach dem, was wir zum Überleben benötigen, sondern ebenso nach dem, was wir für ein gutes Leben brauchen. Und dabei geht es auch um Fragen nach Glück, Schönheit und Natur. Rap-Texte handeln also nicht nur von Gewalt und Verzweiflung, sondern auch vom Glauben, von der Hoffnung und von der Liebe. Dabei erfährt die Performance Respekt, wenn sie „real“ ist. „Realness“ steht dafür, den Graben zwischen Rhetorik und Realität zu überbrücken. Gerade die Kirchen werden in ihrer Wertevermittlung von jungen Menschen oft nicht mehr als „real“ (authentisch) erlebt. Hier könnten Kirchen von Rapper*innen lernen.

Frey: Sie schreiben in Ihrem Buch „Revolutionäres Christentum“⁴, dass die Gesellschaft durch drei große Krisen erschüttert wird – Klimakrise, Demokratiekrise und Corona-Krise – und dadurch Risse entstehen, in denen Verdrängtes und Neues aufbrechen. Welche Werte, denken Sie, sind somit heute in der Gesellschaft besonders gefährdet? Und welche erscheinen Ihnen unverzichtbar, gerade vor dem Hintergrund der multireligiösen und zunehmend säkularisierten Lebenswelt vieler junger Menschen?

⁴ Manemann, Jürgen: Revolutionäres Christentum. Ein Plädoyer, Bielefeld 2021.

Werte!

Landeswettbewerb
Evangelische Religion
2026/27

um den Preis der Evangelischen
Kirchen in Niedersachsen

Koordiniert von:
rpi
loccum
Religionspädagogisches
Institut Loccum

EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS

Wilhelmsweg 10-12
31697 Rehburg-Loccum
Tel.: 05766 81-139
E-mail: Linda.Frey@evlka.de
www.rpi-loccum.de

Konföderation
evangelischer Kirchen
in Niedersachsen

Gefördert durch:
HEINRICH
DAMMANN
STIFTUNG

Initiiert und gefördert durch:
HANNS-LILJE-
STIFTUNG

Adressat:innen
Schüler:innen des 10. Jahrgangs, der
Einführungsphase und gymnasialen
Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen
und Beruflichen Gymnasien,
die am evangelischen Religionsunterricht
teilnehmen

Beiträge
Portfolios als Einzel-
oder Gruppenbeiträge

Preise
Preise in Höhe von 150,- €
bis 600,- € sowie Buchpreise

Termine
Anmeldeunterlagen: ab 31. August 2026
Anmeldeschluss: 2. Oktober 2026
Einreichen der Beiträge: bis 15. Februar 2027

Schirmherrschaft
Prof. Dr. Jürgen Manemann,
Direktor des Forschungsinstituts
für Philosophie Hannover

Ausschreibung unter
www.rpi-loccum.de

Plakat zum diesjährigen Landeswettbewerb.

© Layout: com.on werbeagentur, Minden

Manemann: Besonders gefährdet ist die Menschenwürde. Wenn die Existenz von Werten immer auch daran gebunden ist, dass es wertende Menschen gibt, dann müssen wir aufpassen, dass uns in einer sich abschnittenden Migrationspolitik nicht der Sinn für den Wert der Menschenwürde abhandenkommt. Wenn wir uns vor Anderen und ihren Ansprüchen durch Grenzziehungen immunisieren, dann verändert diese Immunisierung auch uns. Wenn wir jedoch Grenzen als Grenzflächen verstehen, als Berührungsfelder, dann werden wir uns zu den Ansprüchen Anderer nicht losgelöst von der Erfahrung ihrer Würde verhalten. Dann erfahren die Werte in uns eine neue Intensivierung und Dynamisierung. Des Weiteren verdrängen wir aufgrund der multiplen Kri-



*„Hip-Hop ist der Versuch zu performen, was an der Zeit ist. Die Glaubwürdigkeit von Rapper*innen gründet auf der Performance von Werten wie ‚Authentizität‘ bzw. ‚Realness‘, ‚Kreativität‘ und ‚Respekt‘.“*
© Landeskirche Hannovers

sen, mit denen wir konfrontiert sind, das Leid nichtmenschlicher Kreaturen. Auch sie besitzen einen eigenen Wert, der unabhängig von der Wertsetzung und Wertreflexion der Menschen ist. Es sind diese Werte, die in uns die „Ehrfurcht vor dem Leben“ wachrufen. Ohne diese Ehrfurcht wird es kein Überleben geben. Das gilt unabhängig von religiösen und weltanschaulichen Einstellungen.

Gerade die Corona-Krise hätte uns für den Wert „sorgender Solidarität“⁵ sensibilisieren können. Sorgende Solidarität bezieht sich zum einen auf die Unterstützung anderer Menschen bei der Befriedigung von Bedürfnissen, die ihnen Überleben und Teilnahme ermöglichen; zum anderen auf Handlungsfähigkeit: das Vermögen zu entwickeln, das, was ein gutes Leben heißen kann, zu erstreben. Auf der Grundlage von Praktiken sorgender Solidarität kann eine sorgende Demokratie entstehen. Eine sorgende

⁵ Neumann/Winker: Sorge und Solidarität.

Demokratie schärft den Blick für unterschiedliche Verwundbarkeiten und öffnet immer wieder aufs Neue für Werte.

Nicht zuletzt benötigen wir Toleranz: die Fähigkeit, im Widerspruch Anderen respektvoll zu begegnen.

Frey: Sie sprechen von einer gesellschaftlichen ‚Angst vor dem Neuen‘. Was bedeutet dies für heutige Schüler*innen? Welche Rolle spielen dabei Wertesicherheit bzw. die Sehnsucht und Suche nach Werten; trauen Sie ihnen zu, diese Angst besiegen zu können?

Manemann: Wer hat Angst vor dem Neuen? Zunächst diejenigen, die von herrschenden Verhältnissen profitieren. Diese wünschen sich eine Verlängerung des gegenwärtigen Zustandes in die Zukunft hinein. Für sie ist das Neue bedrohlich. Für diejenigen, die unter den gegenwärtigen Verhältnissen leiden, geht der Gedanke der Auflösung derselben mit Hoffnung einher. Wenn Jugend für Zukunft steht, dann wäre die Sehnsucht nach dem Neuen Ausdruck von Jugendlichkeit. Würden Jugendliche nur noch die von der Gesellschaft prämierten Vor- und Einstellungen widerspiegeln – Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Erfolg, Status, Besitz und Optimismus –, dann liefere etwas falsch. Jugend steht für Zukunft, und Zukunft muss immer auch etwas anderes sein als das, was die Gegenwart ist. Eine Jugend ohne Wünsche, ohne den Gedanken, es möge doch anders werden, wäre eine Jugend, der der Gedanke der Zukunft abhandengekommen ist. Eine solche Jugend hätte ihre Jugendlichkeit verloren.

Um keine Furcht vor den Turbulenzen zu haben, die mit der Realisierung des Neuen einhergehen, braucht es Halt. Halt gründet auf Haltung, und Haltung wird dadurch ausgebildet, dass wir Werte leben. Um Neues Wirklichkeit werden zu lassen, braucht es Haltung.

Frey: In „Revolutionäres Christentum“ argumentieren Sie, dass das traditionelle Christentum oft in eine ‚bürgerliche Religion‘ übergeht, die ihre revolutionäre Botschaft verliert. Inwieweit sind die Werte des Christentums heute Ihrer Meinung nach (überhaupt noch?) gesellschaftlich anschlussfähig, besonders in der jungen Generation? Wo müssen sie neu gedacht werden, um in einer multireligiösen, pluralen Gesellschaft, die die Lebensrealität der Schüler*innen darstellt, Relevanz zu behalten? Kann der Wettbewerb dazu einen Beitrag leisten?

Manemann: Die Werte des Christentums – Glaube, Hoffnung, Liebe – erinnern an eine Macht, die aus einem Tun hervorgeht, das da-

rin besteht, in einer aufs Äußerste berechnenden und berechneten Welt schlicht und einfach umsonst zu handeln. Diese Moralität ist bereits grundgelegt in jüdischen Traditionen. Erst das Umsonst, das uns aus unserer Selbstzufriedenheit befreit, schafft Raum für eine befreiende Leere – eine Leere, die Anderen nicht nur Raum eröffnet, sich selbst zu entfalten, sondern ihnen auch Handlungsraum überlässt. Und es ist diese Leere, die auch Gott Handlungsspielraum eröffnet. Wenn überhaupt, dann kann sich nur durch ein solches Umsonst der Wert „Hoffnung“ einstellen. Ein solches Christentum wäre nicht esoterisch, nach innen ausgerichtet, sondern exoterisch, nach außen gerichtet. Es würde sich aufs Spiel setzen, um der Anderen willen.

Frey: Der Imperativ „Werte!“ soll junge Menschen zu Positionsfindungen ermutigen. Zu welchen Arten von ‚Werte-Beiträgen‘ würden Sie konkret Schüler*innen für den Landeswettbewerb anregen – eher traditionelle ethische Fragestellungen, z. B. Gerechtigkeit, Solidarität, oder eher neue, kreative und ungewöhnliche Werteansätze, die sich aus aktuellen, vielleicht individuellen Krisen und Lebenswelten heraus entwickeln?“

Manemann: Ich möchte Schüler*innen anregen herauszufinden, welche Antworten sie

bereits auf Fragen leben, die sie sich bislang gar nicht bewusst oder eher zögerlich gestellt haben. Solche Antworten sind immer von Werten imprägniert. Ich brauche Schüler*innen keine Werte zu predigen. Sie leben – bewusst oder unbewusst – Werte. Aber welche? Darauf bin ich gespannt.

Literatur

Joas, Hans: Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz, Freiburg 2004

Liebsch, Burkhard: Einander ausgesetzt – Der Andere und das Soziale, Band II: Elemente einer Topographie des Zusammenlebens, Freiburg/München 2018

Neumann, Matthias/Winker, Gabriele: Sorge und Solidarität. Von verbindender Care-Politik zur solidarischen Gesellschaft, 16.09.2019, <https://kurzlinks.de/tzgy> (20.04.2026), siehe auch in: Daellenbach, Ruth/Ringger, Beat; Zwicky, Pascal (Hg.): Reclaim Democracy, Zürich 2019, 156-161

Werbick, Jürgen: Bilder sind Herausforderungen, Gottebenbildlichkeit – Imitatio Christi – Nachfolgebilder ..., in: Schmidiger, Heinrich (Hg.): Vorbilder. Realität und Illusion, Graz/Wien/Köln 1996, 165-198

Winker, Gabriele: Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft, Bielefeld 2015



PROF. DR. JÜRGEN MANEMANN ist Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover. Seine Forschungsschwerpunkte sind: neue Demokratietheorien, Umweltphilosophie und die Verhältnisbestimmung von Religion und Politik.

LINDA FREY ist Dozentin für den Arbeitsbereich Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum und Koordinatorin des niedersächsischen Landeswettbewerbs Evangelische Religion der evangelischen Kirchen Niedersachsens.



RUSANNA GABER UND BERTHOLD BODO FLAIG

Wertewandel in Deutschland aus Sicht der SINUS-Milieu-Forschung

Wertewandel ist kein Sonderfall der Bundesrepublik Deutschland, sondern ein universelles Merkmal moderner Gesellschaften. Gemeint sind langfristige Verschiebungen in dem, was Menschen als richtig und erstrebenswert ansehen – und welche Leitideen und Konsequenzen daraus für Alltag, Politik, Konsum, Erziehung, Arbeit und Zusammenleben folgen.

Werte sind dabei mehr als Meinungen: Sie sind Orientierungsrahmen, die Handeln leiten und legitimieren. Zu Wertewandel bzw. Wertverschiebungen in einer Gesellschaft kommt es, wenn neue Werte hinzutreten, sich die Gewichtung einzelner Werte verändert oder Werte neu gedeutet werden. Solche Verschiebungen beginnen oft in kleinen Gruppen und diffundieren dann über gesellschaftliche Diskurse in die Breite der Gesellschaft. „Nachhaltigkeit“ ist ein

Die Milieulandschaft der 1980er-Jahre

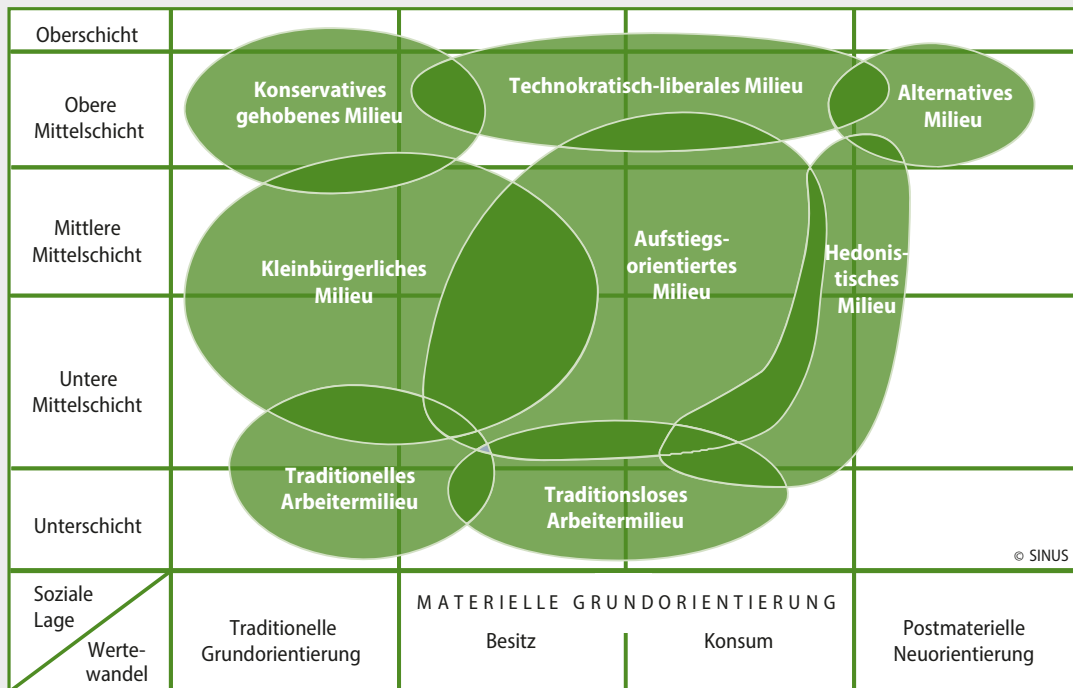


Abb. 1: Die Milieulandschaft der 1980er-Jahre
© SINUS Institut

Beispiel, wie ein neues normatives Konzept (Bewahrung der Schöpfung oder Erhalt des Planeten für nachfolgende Generationen) zunächst von wenigen diskutiert, allmählich Teil gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzung und Orientierungsrahmen politischen, wirtschaftlichen und individuellen Handelns wird.

Solche Werteverstärkungen lassen sich mit dem Ansatz der SINUS-Lebensweltforschung milieuspezifisch lokalisieren und für die unterschiedlichen soziokulturellen Gruppen differenziert betrachten.

Werteforschung bei SINUS: Logik und empirischer Zugriff

Seit Ende der 1970er-Jahre erforscht SINUS die Lebenswelten in Deutschland. Um die Gesellschaft differenziert betrachten zu können, wurde das Modell der sozialen Milieus („Sinus-Milieus“) entwickelt, in dem diese als „Gruppen Gleichgesinnter“ betrachtet werden, die Lebensauffassung, Lebensstil, Wertvorstellungen und ästhetische Alltagsvorlieben teilen. Mit dieser analytischen „Brille“ werden vom SINUS-Institut seit über 40 Jahren eine Vielzahl qualitativer und quantitativer Studien zu unterschiedlichsten

Themen durchgeführt. Auch wenn es sich dabei nicht um klassische Zeitreihen handelt, wie bei internationalen Sozialforschungsprojekten wie dem World Value Survey, so liefert die anwendungsorientierte Markt- und Sozialforschung von SINUS eine Vielzahl von Daten zu Einstellungen in unterschiedlichsten Alltagsbereichen (z. B. Erwartungen an gesunde Ernährung, gerechte Bildung oder wünschenswerte Mobilität). Diese Daten liefern „weak signals“ für mögliche Werteverstärkungen in Teilgruppen oder der Gesellschaft insgesamt. Dabei basieren Diagnosen zum Wertewandel auf der Zusammenschau all dieser Befunde, so dass sich ein ganzheitliches, lebensnahes Bild ergibt.

Das Sinus-Milieu-Modell basiert auf zwei Hauptdimensionen: horizontal auf der normativen Grundorientierung (Werte, Lebensstile und alltagsästhetische Präferenzen als definierende Merkmale), vertikal auf der sozialen Lage (Bildung und Einkommen als beschreibende Merkmale). In diesem Modell werden Gemeinsamkeiten und Trennlinien zwischen den Milieus und damit der soziokulturelle Aufbau der Gesellschaft sichtbar.

Milieus sind relativ stabil, jedoch nicht statisch. Sie unterliegen Veränderungen durch nachwachsende Generationen und durch ex-

terne Entwicklungen (z. B. Technologie, Geopolitik, Klimawandel, Migration). Daher wird auch das SINUS-Modell regelmäßig überarbeitet. Diese Milieu-Updates lassen sich als zentrale Marker für Veränderungen in der Werte-Landkarte der deutschen Gesellschaft verstehen.¹

1970er-Jahre: Das erste Milieumodell für Westdeutschland

Der gesellschaftliche Modernisierungsprozess in der Bundesrepublik seit den 1960er-Jahren kann als Öffnung des sozialen Raums für neue Lebensweisen beschrieben werden.² Die wachsende Autonomie des Individuums und die Pluralisierung der Lebensstile wie auch die zunehmende Entkoppelung von sozialer Lage und Lebensweise führten zur Herausbildung neuer gesellschaftlicher Strukturen, d.h. neuer sozialer Milieus.

In den 1970er-Jahren entstand zudem ein linksintellektuell geprägtes Alternatives Milieu sowie eine spaßorientierte Hedonistische Jugendkultur, die für neue gesellschaftliche Konfliktlinien sorgten („Haben“ vs. „Sein“ vs. „Genießen“) und das politische System des Landes nachhaltig veränderten (Aufkommen der GRÜNEN).

Die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den beiden neuen Milieus war für die SINUS-Forscher Ausgangspunkt und Anreiz für die Formulierung eines neuartigen Klassifikationsmodells der bundesrepublikanischen Gesellschaft, das unterschiedliche normative Orientierungen ins Zentrum rückt. Das damals entwickelte erste Milieumodell von 1982 bestand aus acht lebensweltlich unterschiedlichen sozialen Großgruppen (Abb. 1).

Dieses Modell hatte Bestand bis Ende der 1980er-Jahre, mit einer Erweiterung: Bedingt durch industriegesellschaftliche Veränderungen und die rasante Zunahme mittlerer und gehobener Bildungsabschlüsse war mit dem Neuen Arbeitermilieu ein weiteres junges Milieu entstanden und in das Modell integriert worden (später: Adaptiv-Pragmatisches Milieu).

1980er- und frühe 1990er-Jahre: Zwei deutsche Gesellschaften – zwei Milieumodelle

In der westdeutschen Gesellschaft kam es in den 1980er-Jahren zu weiteren Verschiebungen, die eine Neujustierung des westdeutschen Milieumodells erforderlich machten: Individualistische Werte wie Selbstbestimmung und Wahlfreiheit in der persönlichen Lebensgestaltung wurden zum Mainstream. Postmaterialistische Werte wie Ökologie, Frieden und soziale Gerechtigkeit wurden auch im bürgerlichen Segment anschlussfähig. Die gesellschaftliche Mitte wurde im Zuge der Modernisierung heterogener. Konsum- und Erlebnisorientierung wuchsen an und das Leben im Hier und Jetzt wurde für viele Teil ihrer Identität und Selbstinszenierung (Ausdifferenzierung von Lifestyle-Kulturen). Zugleich entstanden neue Unsicherheiten und Abstiegsängste angesichts steigender Arbeitslosigkeit in Folge einer zunehmenden Globalisierung.

Die frühen 1990er-Jahre waren zudem von der Demokratisierungswelle in Osteuropa geprägt. In Deutschland waren der Mauerfall und die Wiedervereinigung eine wichtige Zäsur, wenngleich mit unterschiedlicher Wirkmächtigkeit in beiden deutschen Gesellschaften. Im Zuge der Wiedervereinigung wurde daher zusätzlich zum westdeutschen Milieumodell (Abb. 2a auf der folgenden Seite) ein eigenständiges Modell für die neuen Bundesländer entwickelt (Abb. 2b). Die Doppelmodell-Phase war der Tatsache geschuldet, dass sich Gesellschaften in „Ost“ und „West“ soziostrukturell und soziokulturell stark unterschieden und die Ausgangssituation für Menschen in der früheren DDR eine ganz andere war. So hatten die ehemaligen DDR-Bürger in einem System mit anderen gesellschaftlichen Normen gelebt und waren nach 1989 mit fundamentalen politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und auch biografischen Umbrüchen konfrontiert.

1990er-Jahre: Kulturelle Differenzierung und Zusammenwachsen

Während der 1990er-Jahre differenzierte sich die deutsche Gesellschaft insgesamt soziokulturell weiter aus: Lebensstile, Werte und Mentalitäten pluralisierten sich und drifteten auseinander bzw. prallten aufeinander. Zugleich zeigten sich zunehmende Affinitäten zwischen



DR. RUSANNA

GABER ist Senior Researcher & Consultant beim SINUS-Institut Heidelberg und forscht zu unterschiedlichen Themenbereichen der politischen Einstellungsforschung und Sozialforschung.

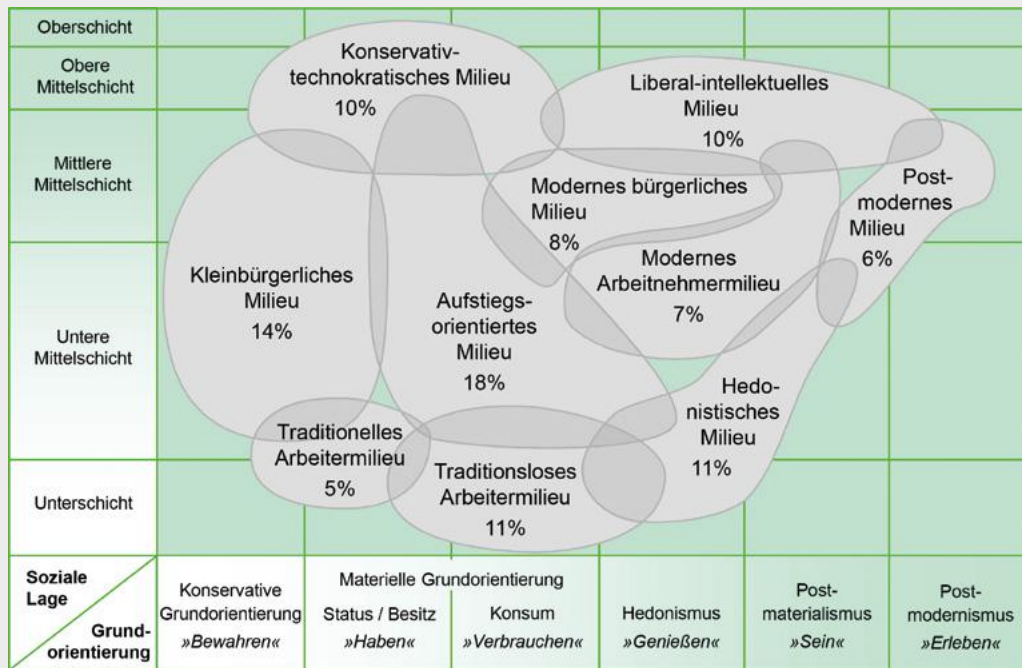
BERTHOLD BODO

FLAIG leitete das Institut 30 Jahre, zuletzt gemeinsam mit Manfred Tautscher. Er ist Gesellschafter der Integral-Sinus-Opinion Institutsgruppe und bis heute als Senior Adviser tätig.

¹ Vgl. SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, Informationen zu den Sinus-Milieus®.

² Vgl. Bourdieu, Die feinen Unterschiede; Hradil, Soziale Milieus.

Die Milieulandschaft Mitte der 1990er-Jahre



Die Milieulandschaft 1990 in Ostdeutschland

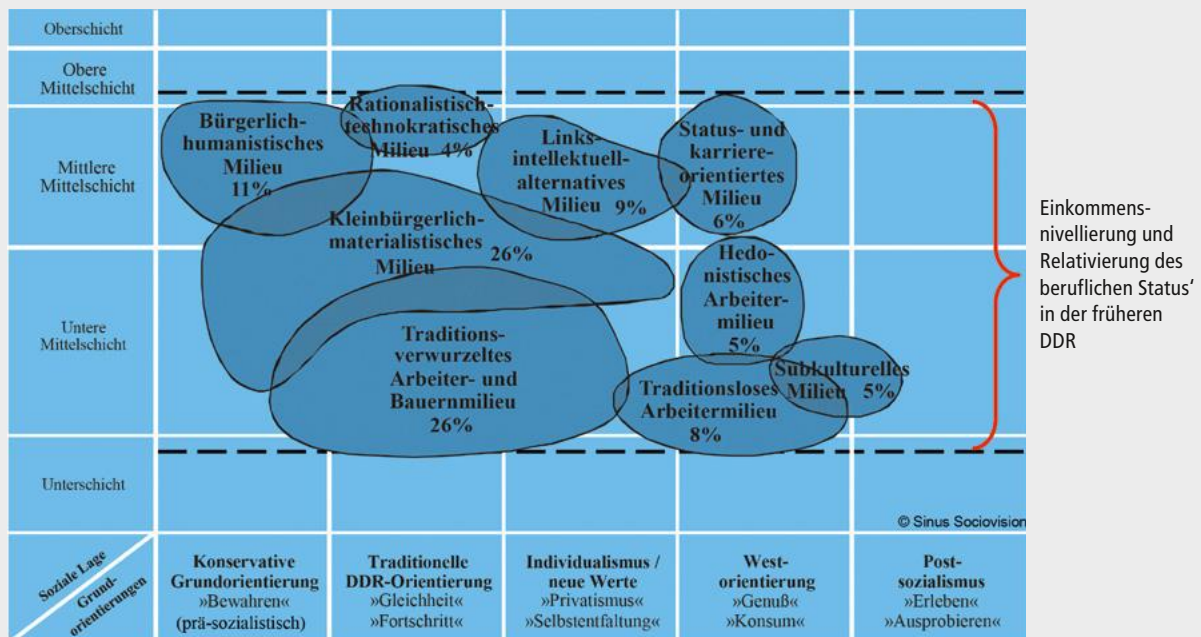


Abb. 2a (oben) und 2b: Im Zuge der Wiedervereinigung wurde zusätzlich zum westdeutschen Milieumodell ein eigenständiges Modell für die neuen Bundesländer entwickelt. © SINUS Institut

bestimmten Lebenswelten in den „alten“ und den „neuen“ Bundesländern, was eine gesamtdeutsche Betrachtung sinnvoll erscheinen ließ.³

In der Rückschau war das gesamtdeutsche Milieumodell von 2001 erneut Antwort

auf die Verschiebung soziokultureller Trennlinien der 1990er-Jahre, hier vor allem die Verbürgerlichung der modernen Mitte sowie die Entwicklungsprozesse am jungen „postmodernen Rand“ der Gesellschaft, der sich nach und nach in Modernisierungsgewinner und -verlierer ausdifferenzierte (Abb. 3).

³ Vgl. Flaig / Barth, Hoher Nutzwert und vielfältige Anwendung.

Gesamtdeutsche Milieulandschaft von 2001

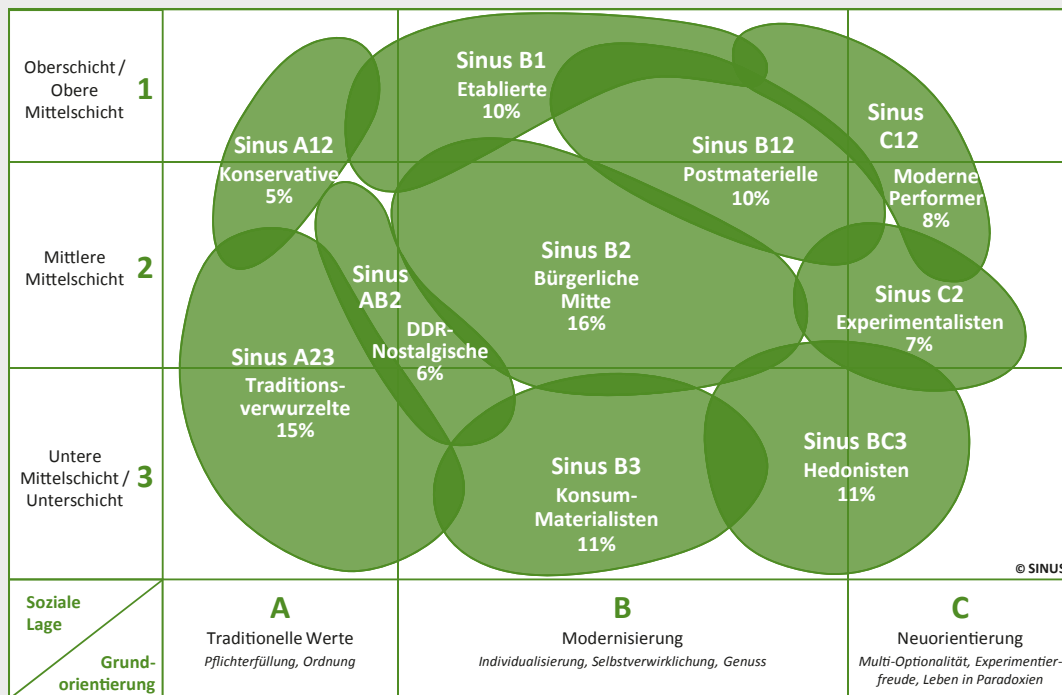


Abb. 3: Im gesamtdeutschen Milieumodell von 2001 zeigt sich die Verschiebung soziokultureller Trennlinien gegenüber den 1990er-Jahren, hier vor allem die Verbürgerlichung der modernen Mitte.
© SINUS Institut

2000 bis 2010: Pragmatismus und neue Wertesynthesen

Sozioökonomisch nahm in Deutschland nach 2000 die Ungleichverteilung des Reichtums zu. Arbeitsmarktreformen (Hartz-Reformen) und hohe Arbeitslosigkeit schürten Abstiegsängste bis weit hinein in die Mittelschicht. Gleichzeitig nahm die Digitalisierung mit dem Aufkommen sozialer Netzwerke und Smartphones weiter an Fahrt auf. Dies führte zu mehr Autonomie, Flexibilität und Transparenz, aber in manchen Teilen der Bevölkerung auch zu Verunsicherung und Überforderung.

Auf der Einstellungsebene vollzog sich in diesen Jahren eine zunehmende Entideologisierung: Weltanschauungen wurden von Machbarkeits- und Nützlichkeitsabwägungen verdrängt. Neue Wertesynthesen entstanden: Traditionelle Werte wie Sicherheit, Leistung, Familie wurden neu interpretiert und mit Vorstellungen hedonistischer bzw. individualistischer Selbstentfaltung kombiniert. Mit der Erosion klassischer Familienstrukturen und der Normalisierung biografischer Brüche wuchs die Bedeutung freier Selbstentfaltung, Autonomie und Eigenverantwortung. Der Wert bzw. die Funktionalität der traditionellen Solidargemeinschaft wurde durch

neoliberale Ideen zunehmend hinterfragt. Als Gegenteil gewann in einigen Teilen der Gesellschaft der Wunsch nach Halt und sozialer Zugehörigkeit an Relevanz (Abb. 4).

2010 bis 2021: Beschleunigter Wertewandel

Das zweite Jahrzehnt war geprägt von spürbaren demografischen Verschiebungen, einschneidenden Veränderungen in der Sozialstruktur und Arbeitswelt sowie einem Auseinander-Driften von „Oben und Unten“, ebenso wie von Mitte und Peripherie. In diese Zeit fällt auch die Multimedia-Revolution sowie der daraus folgende „Digital Divide“.

Mit Blick auf die Einstellungen zeigte sich ein Doppeltrend: Zum einen stieg die Zustimmung zu „neoliberalen“ Werten wie Eigenverantwortung, Leistung, Effizienz, Pragmatismus und Nutzenorientierung – mit der Folge einer schleichen den Entsolidarisierung. Zum anderen suchten immer mehr Menschen nach Halt und Geborgenheit, Nachhaltigkeit und Entschleunigung. Dadurch kam es zu Neuinterpretationen traditioneller Werte („Regrounding“) und zu neuen Wertesynthesen („selektiver Idealismus“). Gro-

Die Milieulandschaft im Jahr 2010

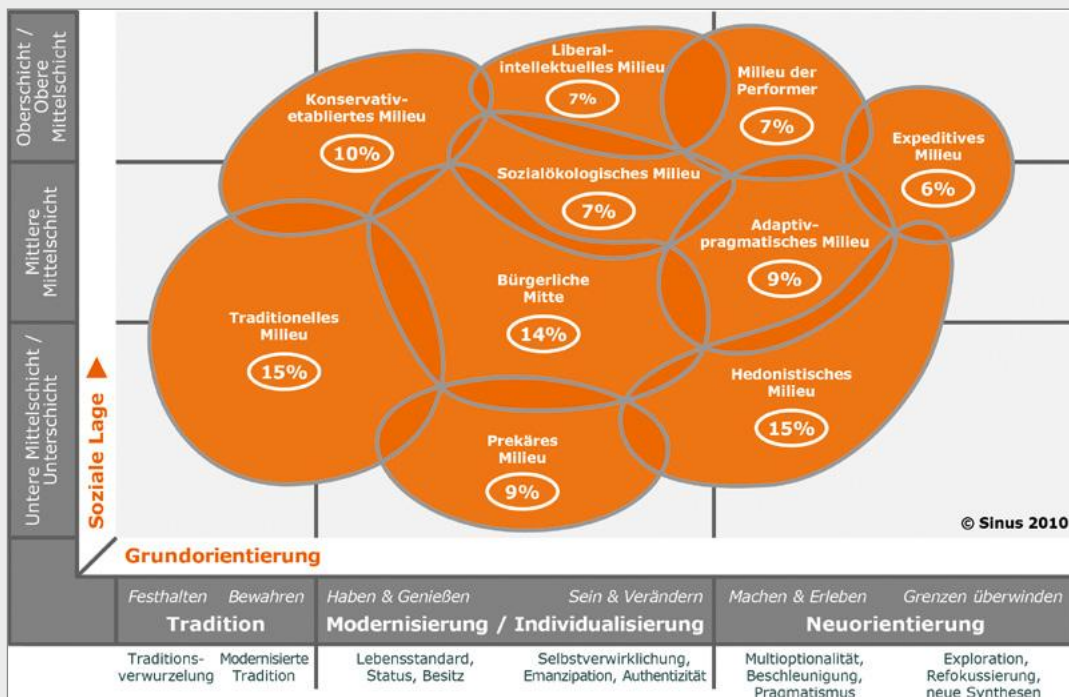


Abb. 4 : Zunehmende Entideologisierung in den 2000er-Jahren: Weltanschauungen wurden von Machbarkeits- und Nützlichkeitsbewertungen verdrängt.
© SINUS Institut

Bei Visionen (Ideologien) verloren weiter an Bedeutung zugunsten von Machbarkeits-, Effizienz- und Nützlichkeitsüberzeugungen.

Das aktuelle Modell (Abb. 5) trägt den oben beschriebenen Veränderungen Rechnung und zeigt Werteveränderungen besonders in der Bürgerlichen Mitte der Gesellschaft, die sich nun in zwei Milieus aufspaltet: Der harmonieorientierte nostalgische Teil erlebt die eigenen Vorstellungen zunehmend als gesellschaftlich entwertet und die eigenen Lebensprinzipien in einer schnell drehenden Welt als obsolet. Man fühlt sich von den tonangebenden Eliten vernachlässigt und verteidigt die gelernten Normen gegen die Zumutungen des modernen Zeitgeists. Typisch ist die ausgeprägte Sehnsucht nach der (scheinbaren) Übersichtlichkeit früherer Zeiten. Der andere, adaptiv-pragmatische Teil der Mitte ist zu Veränderungen bereit, will diese gestalten und ist zuversichtlich, davon zu profitieren. Die Adaptiv-Pragmatischen haben zwar ebenfalls ein starkes Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität, Planbarkeit und sozialer Verankerung, sind aber zugleich prinzipiell offen für Innovationen.

Nachhaltigkeit und Umweltschutz sind für weite Teile der Gesellschaft zu handlungsleitenden

Normen geworden. Für viele geht es nicht mehr um das „ob“, sondern um das „wie“. Hier präferieren die verschiedenen Milieus jedoch unterschiedliche Lösungen: Nachhaltigkeit durch Konsumverzicht, als persönlicher Zusatznutzen oder als Impuls für technologischen Fortschritt. Weil Trends auch oft Gegentrends hervorrufen, stößt die Nachhaltigkeitswelle bei einigen Milieus auch auf demonstrative Ablehnung.⁴

2020er-Jahre: Resilienz oder Backlash

Geprägt vom zunehmend spürbaren Klimawandel, vom Erstarken populistischer Bewegungen in Europa, der umfassenden Digitalisierung und den Erfahrungen der Corona-Pandemie deuten sich weitere Verschiebungen in der mentalen Landkarte Deutschlands an, bei der sich ein zunehmender Riss zwischen modernisierungsoffenen etablierten und progressiven Leitmilieus einerseits und den modernisierungsskeptischen

⁴ Vgl. Borgstedt / Calmbach, Das neue Modell der Sinus-Milieus für Deutschland.

Die Milieulandschaft 2021

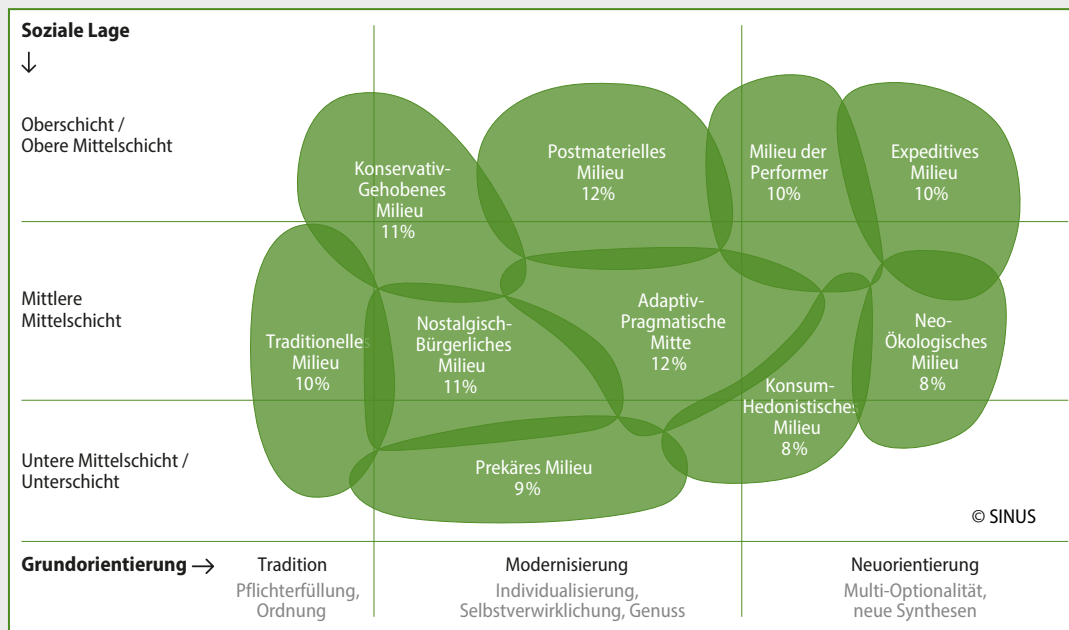


Abb. 5: Diese Entwicklung setzt sich in den 2010er-Jahren fort; gleichzeitig entsteht eine Gegenbewegung: Immer mehr Menschen suchen nach Halt und Geborgenheit, Nachhaltigkeit und Entschleunigung.
© SINUS Institut

ressourcenschwachen und traditionelleren Milieus abzeichnet. Die normative Konfliktlinie verläuft dabei quer durch die Mitte und könnte zu einer Bi-Polarisierung der Gesellschaft führen.⁵ Deutlich wird dies in der generellen Transformationsbereitschaft und besonders in zwei Werte-Arenen: Ökologische Nachhaltigkeit und Demokratie.

Nachhaltigkeit ist in den etablierten und progressiven Milieus zu einer Leitnorm im Alltag geworden, obgleich sie milieuspezifisch unterschiedlich ausgedeutet wird: als moralische Verpflichtung, Innovationschance oder als Teil des Lifestyles. In ressourcenschwachen Milieus hingegen wird sie als Zumutung, Statusbedrohung, Entwertung der eigenen Lebensleistung erlebt und daher vehement abgelehnt.⁶

Demokratie gilt zwar immer noch als Mehrheitsnorm, aber mit zunehmendem Transformationsdruck wird das Vertrauen in die demokratischen Institutionen fragiler. Zugleich zeigen sich Wertekonflikte darüber, was Demokratie ausmacht und was sie leisten sollte. Auch zeigt sich in Teilen der Gesellschaft eine Umdeutung

demokratischer Grundprinzipien: Mehrheitswille gegen Minderheitenschutz, Freiheit gegen gemeinsame Regeln, Wettbewerb gegen Kompromiss.⁷

Welche Trends künftig die Oberhand gewinnen, ist offen. Werden Wertekonflikte deliberativ bearbeitet oder konfrontativ ausgetragen? Entscheidend sind hier Sozialisationsinstanzen wie Familie, Bildungseinrichtungen, Medien, Nachbarschaft, Vereine, Kirchen. In einer zunehmend fragmentierten Öffentlichkeit sind es vor allem Schulen und analoge öffentliche Begegnungsräume, in denen Werte deliberativ ausgehandelt, gelebt und als gemeinsames Gut erfahrbar werden. Sie entscheiden darüber, ob Gesellschaft noch als „gemeinsame Wirklichkeit“ erlebt wird und welche Wertediskurse die Sozialisation der heute jungen Menschen prägen. Der differenzierende Blick mit der Milieubrille kann dabei helfen – als Chance für gegenseitiges Verstehen, gemeinsames Lernen und neue Wertesynthesen. ◆

⁵ Vgl. Vehrkamp, Selbstbeschädigung der Mitte.

⁶ Vgl. Lauer, Drei neue Milieus prägen jetzt die deutsche Gesellschaft.

⁷ Vgl. Calmbach et al., Schutz der Demokratie.

Literatur

Borgstedt, Silke/Calmbach, Marc: Das neue Modell der Sinus-Milieus für Deutschland, in: Barth, Bertram u.a. (Hg.): Praxis der Sinus-Milieus®. Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells. 2. Aufl., Wiesbaden 2023, 27-41

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, Berlin 1987

Calmbach, Marc/Resch, Jochen/Regen, Leonie: Schutz der Demokratie – Insights zu gesellschaftlichen Herausforderungen für demokratische Resilienz. Studie im Auftrag von Greenpeace, <https://kurzlinks.de/8eff>, Heidelberg/Berlin 2025 (15.04.2026)

Flaig, Bodo/Barth, Bertram: Hoher Nutzwert und vielfältige Anwendung: Entstehung und Entfaltung des Informationssystems Sinus-Milieus®, in: Barth, Bertram u.a. (Hg.): Praxis der Sinus-Milieus®. Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells, 2. Aufl., Wiesbaden 2023, 57-75

Hradil, Stefan: Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn 2006, 44-45

SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH: Informationen zu den Sinus-Milieus® (Stand 03/2021), Heidelberg/Berlin 2021, 1-25

SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH: Germany in Transition: SINUS-Institut presents an updated model of German society: Sinus-Milieus® 2021, Heidelberg/Berlin 2021

Lauer, Celine: Drei neue Milieus prägen jetzt die deutsche Gesellschaft (25.10.2021), <https://kurzlinks.de/s2lq> (15.04.2026)

Vehrkamp, Robert: Selbstbeschädigung der Mitte, EINWURF 01/2025 – Policy Brief der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2025

MATTHEW RYAN ROBINSON

„ ... “ Werte

Ein Essay über die Partikularität und Universalität von Werten

Einleitung

Das für diesen Artikel vorgegebene Thema lautete: „Gibt es christliche Werte?“. Eine sehr spannende Frage – die komplizierter ist, als man erwartet. Der vorliegende Text befasst sich damit, wie es dazu kam, dass es notwendig oder wünschenswert ist, das Substantiv „Werte“ mit Adjektiven zu spezifizieren.

Diese Frage wirft weitere Fragen auf: Was sind Werte? Vielleicht ein *a priori* intellektuelles Objekt? Oder ein Produkt der Kommunikation? Sind Werte ein an und für sich einheitliches Phänomen, das aber durch Anwendung, Funktion, Gemeinschaft, Kultur, Epoche oder Religion spezifiziert werden kann oder muss, wie etwa moralische Werte, wirtschaftliche Werte, politische Werte, europäische Werte, amerikanische Werte, christliche Werte? Wären alle diese Werte Teil desselben Phänomens oder Instanzen desselben? Oder impliziert das Adjektiv,

dass das Substantiv selbst etwas anderes ist, so dass beispielsweise christliche Werte nicht dasselbe sind wie jüdische, muslimische, buddhistische oder hinduistische Werte? Wie sind die verschiedenen Adjektive, die Arten oder Ausprägungen von Werten zu spezifizieren, im Verhältnis zueinander zu verstehen?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen erfordert zudem die Wahl einer Methode für die Herangehensweise. Historiker*innen und Philosoph*innen haben zahlreiche Studien zum Wertbegriff und zu Bewertungspraktiken in antiken Gesellschaften weltweit bis hin zur Gegenwart durchgeführt. Eine solche globale Perspektive erscheint für die vorliegenden Zwecke nicht zielführend. Eine andere Möglichkeit könnte darin bestehen, die Frage etymologisch anzugehen, indem man Wörter wie „Werte“ und „Wert“ über ihre Verwendungen und Wurzeln in Wörtern wie dem deutschen Wortstamm „werd-“, dem französischen „valoir“

und dem lateinischen „valere“ zurückverfolgt, aber auch die Überschneidung mit dem deutschen „Würde“ und dessen sozio-philologischer Nähe zum römischen Begriff der „dignitas“ thematisiert. Dieser Ansatz liefert wichtige Hintergrundinformationen für das Verständnis der Stellung von „Werten“ im heutigen westeuropäischen Kontext. Die folgende Darstellung greift einige Erkenntnisse aus diesem Ansatz auf.

Im Wesentlichen verfolgt der Artikel jedoch einen ideengeschichtlichen Ansatz und betrachtet „Werte“ als Gegenstand kritischer und gesellschaftlicher Diskurse, wiederum mit Fokus auf dem westeuropäischen Diskursraum und im Zeitraum vom Ende des 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Im Vordergrund steht dabei die Spannung in diesen Diskursen zwischen der Relativität und Partikularität einerseits und der möglichen Universalität von Werten andererseits. In dem genannten Zeitraum werden „Werte“ in vielfältiger Weise als relativ anerkannt, wobei sie sich von Kultur zu Kultur erheblich unterscheiden und ebenso vielfältige Ausdrucksformen im individuellen und gesellschaftlichen Leben finden. Gleichzeitig entsteht ein starkes universelles Verständnis von Würde, das schließlich zur Grundlage der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 wird und in den Zielen für nachhaltige Entwicklung sowie in philosophischen und wirtschaftlichen Programmen wie dem „Capabilities Approach“ konkreter ausgearbeitet wurde.

Partikularität. Zwischen Macht, Identität und Funktion

Die folgende Diskussion konzentriert sich auf Europa und den nordatlantischen Diskursraum sowie auf den Zeitraum, der mit dem Ende der europäischen Aufklärung beginnt und bis in die Gegenwart reicht.



*„Werte“ in der Ideengeschichte vom Ende der europäischen Aufklärung bis zur Gegenwart.
© Sebastian Arlt/
ekd.de*

Ich beginne mit **Karl Marx** (1818–1883) und **Friedrich Nietzsche** (1844–1900), die jeweils radikale Kritiken an „Werten“ als Formen sozioökonomischer Manipulation bzw. Selbsttäuschung entwickelten.

Marx greift den Begriff „Wert“ explizit im Zusammenhang mit der Wirtschaftstheorie auf. Auf diese Weise bildet er einen interessanten Übergang zwischen ökonomischen und sozio-politischen Diskursen. Marx hebt hervor, dass es beim Wert weder um einen inhärenten Wert eines Gegenstands noch um Tauschpotenzial allein geht. Er weist stattdessen auf den „Mehrwert“ hin, der durch die Arbeit der Ar-

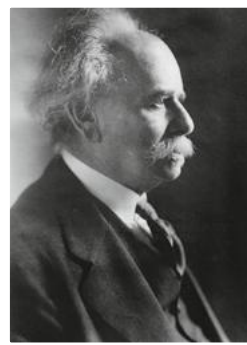
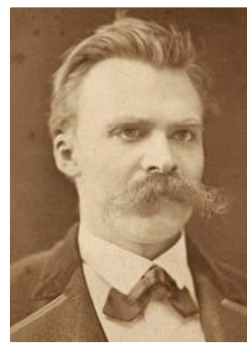
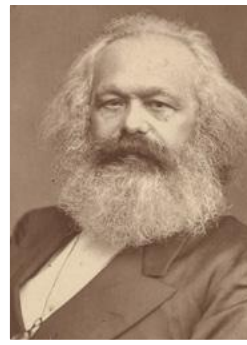
beiter entsteht und die Kosten ihrer Arbeit übersteigt, der jedoch nicht an sie, sondern an den Kapitalisten zurückfließt. Diesen zusätzlichen Gewinn nennt Marx „Mehrwert“. „Wert“ bezieht sich hier wirtschaftlich auf Gewinn, aber auch soziopolitisch auf eine ausbeuterische gesellschaftliche Situation.

Nietzsches Kritik an den „Werten“ richtet sich direkt gegen die Entrechteten: Konkret argumentiert Nietzsche, dass „Werte“ (mit „christlichen“ Werten als dem Beispiel *par excellence*) eine selbstmitleidige Strategie der Unterdrückten sind, um sich selbst davon zu überzeugen, dass sie – obwohl alles in ihrer Erfahrung auf das Gegenteil hindeutet – diejenigen sind, denen es wirklich gut geht, während die Mächtigen dem Untergang geweiht sind. Die Schwachen sind gut; die Starken sind schlecht. Die Ausgebeuteten besitzen zumindest Werte; die Ausbeuter haben keine.

Sowohl für Marx als auch für Nietzsche ist die treibende Kraft tief im Inneren des Diskurses über „Werte“ die Macht der Mächtigen. Doch es ist nicht nur das Element der Macht, das hier beachtet werden sollte. Die Kritiken von Marx und Nietzsche deuten darauf hin, dass Werte opportunistisch, subjektiv geformt und als solche relativ sind.

Es ist diese Relativität der Werte, die nicht von Macht entkoppelt werden kann, die das Kernproblem der Frage nach der Partikularität gegenüber der potenziellen Universalität von Werten darstellt. Im 20. Jahrhundert gewinnt diese Relativität der Werte an Bedeutung und wird sowohl kulturell als auch funktional weiterentwickelt.

Es war die Erkenntnis der Relativität der Wahrnehmungskraft, die den Physiker, Geografen und Ethnologen **Franz Boas** (1858–1942) dazu veranlasste, eine theoretische Revolution in den Bereichen Geografie und Kulturanthropologie einzuleiten und eine Theorie der Relativität von Kulturen und Gesellschaften zu formulieren. Werte – ebenso wie Begriffe und



Karl Marx,
Friedrich Nietzsche,
Franz Boas (v.o.).
Bildquellen: Wikimedia

die Wahrnehmung selbst – seien sozial und umweltbedingt, argumentierte Boas. In gewissem Maße besitzt daher jeder soziokulturelle Kontext seine eigenen Formen des Denkens und Verstehens, so wie er in seinen eigenen Sprachen spricht. Soziokulturelle Kontexte entwickeln ebenfalls eigene Gewohnheiten, wie Probleme gelöst oder Herausforderungen bewältigt werden – seien sie technologischer oder zwischenmenschlicher Natur. Als solche können Werte als die sozialen Sitten betrachtet werden, die die Organisationsformen und die Art und Weise beschreiben, wie eine bestimmte Gruppe ihr gemeinsames Leben gestaltet.

Boas' Werk gab nicht nur die Richtung für die zukünftige Forschung in der Anthropologie vor, sondern lieferte auch eine scharfe Kritik am Begriff der „Rasse“, Programmen zu „race science“ und an eurozentrischen Perspektiven, die die Überlegenheit europäischer Kulturen behaupteten. Boas bereitete den Boden für kritische Erkenntnisse, die später im 20. Jahrhundert hinsichtlich der Pluralität von Erkenntnismodi artikuliert wurden. Etwas ambivalenter ist das in seiner kulturanthropologischen Darstellung latente Potenzial, dass Werte mit der Gruppen- oder kulturellen Identität isomorph werden.

Werte erweisen sich nicht nur in soziokultureller Hinsicht als relativ und spezifisch, sondern auch in einer weiteren funktionalen Hinsicht. In diese Richtung entwickelte sich die soziologische Auseinandersetzung mit Werten, beispielsweise von **Max Weber** (1864–1920) über **Talcott Parsons** (1902–1979) bis hin zu **Niklas Luhmann** (1927–1998). Jeder dieser Denker entwarf systemtheoretische Modelle der modernen Gesellschaft, in denen „Kultur“ zu einem System unter anderen wie Wirtschaft, Wissenschaft und Religion wird. Talcott Parsons versuchte noch zu argumentieren, dass die Menschen einer Gesellschaft als kollektives Ganzes über Werte verfügen, die für die Aufrechterhaltung eines Zusammengehörigkeitsgefühls der Gemeinschaft von

„
Es ist diese Relativität der Werte, die nicht von Macht entkoppelt werden kann, die das Kernproblem der Frage nach der Partikularität gegenüber der potenziellen Universalität von Werten darstellt.

“



entscheidender Bedeutung sind, indem sie „directions of action“ vorgeben.¹ Luhmann bezweifelte, dass dies in komplexen, funktionaldifferenzierten Gesellschaften plausibel ist. In Luhmanns Analyse beziehen sich Werte nicht auf ein Volk als Gesellschaftsgefüge, sondern auf die jeweiligen funktionalen Systeme, aus denen sich die Gesellschaft selbst zusammensetzt. Werte gehören zur Semantik, die ein bestimmtes Funktionssystem nutzt, um mit sich selbst über sich selbst zu sprechen: Das politische System schätzt „Gerechtigkeit“; das Bildungssystem schätzt „kritisches Denken“; das Wirtschaftssystem schätzt „Profit“ und „Effizienz“. Und so weiter.

Zwischenfazit: Seit dem 19. Jahrhundert ist es nicht nur üblich, sondern notwendig geworden, das Substantiv „Werte“ mit Adjektiven zu präzisieren, die angeben, *welche* Werte im Blick sind. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Begegnung der Vielfalt menschlicher Erfahrung und Kommunikation einerseits und der damit korrelierenden Vielfalt von Formen der Organisation des menschlichen Zusammenlebens in zunehmend funktionaler Weise andererseits.

Beide Tendenzen steuern auf denselben Hö-

hepunkt zu, nämlich auf das, was der Soziologe **Andreas Reckwitz** (1970) als „Singularität“ theoretisiert hat.² Die Bestimmung kultureller Werte erfordert angesichts der Relativität immer engere Festlegungen des *Wesens* oder der *Identität* einer kulturellen Gruppe, während die Bestimmung funktionaler Werte bis auf die Ebene von *Projekten* und (mit Luhmann nochmal) *Programmen* unterteilt wird. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch, dass angesichts einer Vielzahl von Gruppen und Programmen die grundlegendere Frage wieder auftaucht, ob es möglich ist, einen bestimmten Fall als tatsächlich *wertvoll* anzusehen, und nicht stattdessen nur als einen unter anderen.

Das zeitgenössische Streben nach *authentischer* Individualität, *unprecedented* Projekten und einer Rhetorik der *Superlative*, insbesondere in westlichen Gesellschaften und der Kultur des Digitalen, zeugt von der Angst, Antwortangebote auf diese Frage zu finden. Mit Reckwitz gilt: Je mehr etwas als wahrhaft, absolut einzigartig angesehen werden kann, desto mehr wird es aufgewertet, valorisiert und wertgeschätzt.³ Dies führt die Analyse zurück

„Im 19. und 20. Jahrhundert entsteht ein starkes universelles Verständnis von *Würde*, das schließlich zur Grundlage der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* von 1948 wird. – Wie aber lässt sie sich mit der *Relativität* kultureller und funktionaler Werte in Einklang bringen?“

© Stefan Lotz/
gemeindebrief.de

¹ Parsons, Struktur und Prozess, 172.

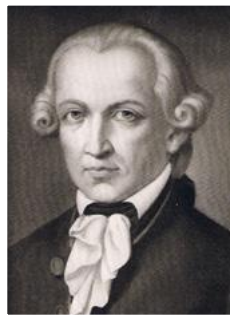
² Reckwitz, Die Gesellschaft der Singularitäten.

³ A.a.O., 67.

V.l.: Max Weber,
Niklas Luhmann
(© Universitätsarchiv
St. Gallen),
Talcott Parsons
(© Harvard University
Archives),
Andreas Reckwitz
(© Jürgen Bauer)



V.l.: Immanuel Kant,
Wilhelm Windelband,
Heinrich Rickert,
Paulo Freire
(© Slobodan Dimitro)



V.l.: Bell Hooks
(© Alex Lozupon),
Martha Nussbaum
(© Robin Holland),
Amartya Sen
(© Fronteiras do
Pensamento).



Bildquellen alle
Fotos: Wikimedia

zu Nietzsche und Marx und zur anhaltenden Präsenz von Macht in der Bewertung aller Werte. Aufwertung oder „Valorisierung“ erinnert an die französische Wurzel *valoir* und das lateinische *valere*: Die Starken überleben. Genau so gewinnt man an Bedeutung. So zeigt und behauptet man Wert.

Universalität. Der Wert der Würde

Marx kann als eine Schnittstelle zwischen früheren, vorwiegend wirtschaftlich geprägten Diskussionen über den Wert und den später differenzierten und spezifischeren politischen, kulturellen und funktionalen Diskursen über Werte angesehen werden. Tatsächlich ist „Wert“ in der Moderne (nach der Reformation) in erster Linie eine wirtschaftliche Größe: „Wert“ bezieht sich auf den Wert eines Gegenstands im Kontext von Nutzung und Tauschwert. Diesen Diskurs jedoch als vorwiegend

wirtschaftlich zu beschreiben, birgt die Gefahr, die Komplexität der undifferenzierten sozialen Dynamiken zu verschleiern, die in den Begriff eingewoben sind. Dies wird deutlich, wenn man die erwähnten lateinischen Hintergründe berücksichtigt, in denen „valere“ hinter dem französischen „valoir“ und dem englischen „value“ steht: Wert zu haben ist auf verschiedene Weise mit dem Kernbegriff des Wohlergehens und letztlich der Stärke verbunden. Es zeigt sich auch in der semantischen Überschneidung (die in den romanischen Sprachen nicht sichtbar ist) der deutschen Begriffe „Wert“, „Würde“ und ihres gemeinsamen Stammes „werd-“. So gibt es die einfache Bedeutung: wie viel ein Gegenstand im Hinblick auf Gebrauch und Handel wert ist. Es gibt einen sozioökonomischen Sinn, in dem Wert mit Amt und Rang zusammenhängt. Und es gibt den Ur-Sinn des Werdens von etwas, das der Keim ist, aus dem die ersten beiden Bedeutungen erwachsen – etwas wird wertvoller und steigt in der Hierarchie der Dinge höher auf, je mehr es ... nun ja, mehr *wird*.

Aus diesem Verständnis von Wert als dem vollständigen Werden eines Etwas in Verbindung mit seiner Würde entwickelt sich Interessantes. Die Geschichte der Besonderheit und der Relativität von Werten ist nicht die einzige Geschichte, die im Zusammenhang mit dem Diskurs über Werte vom späten 18. bis zum späten 20. Jahrhundert zu erzählen ist. Es gibt eine universelle Linie im Wertbegriff, die in der Zeit der Aufklärung an Bedeutung gewinnt und trotz aller Relativität bis heute fortbesteht.

Ein weiteres lateinisches Wort ist hier zu erwähnen, nämlich der Begriff der „dignitas“. Einerseits gibt es die bereits bei Cicero anzutreffende Vorstellung, dass Menschen qua ihres Menschseins eine Würde besitzen, die ihnen einen inhärenten Wert verleiht. Andererseits ist dies eher als eine Aufforderung an das Individuum zu verstehen, seine Würde zu verwirklichen, denn als Grundlage für einen Anspruch auf Rechte, die von jedem Individuum legitim ausgeübt werden können.⁴ Im Ergebnis wurde „dignitas“ in der römischen Gesellschaft mit Verdienst verknüpft und konzentrierte sich so auf politisch einflussreiche Männer von herausragendem gesellschaftlichem Ansehen.

Als die Idee der intrinsischen Würde des Menschen in der Spätmoderne und der Aufklärung erneut Beachtung fand, blieb diese Mehrdeutigkeit bestehen. **Immanuel Kants** (1724-1804) Argument für einen kategorischen Imperativ, wie dieser sich aus der Praxis der menschlichen Vernunft ergibt, verdeutlicht diese Spannung: Auch wenn der kategorische Imperativ ein moralisches Gesetz ist, das die Anerkennung aller Menschen als Zwecke an sich (und somit als von Natur aus wertvoll und in dieser Hinsicht gleichwertig) verlangt, ist es doch das Erlassen dieses Gesetzes durch das Individuum an sich selbst, das die besonders menschliche Eigenschaft der Menschenwürde zum Ausdruck bringt.

Wie lässt sich dieses Argument für die Menschenwürde als universeller Wert mit der oben diskutierten Relativität kultureller und funktionaler Werte in Einklang bringen? Tatsächlich lässt sich die gemeinsame Tradition von Boas wie von Weber, Parsons und Luhmann auf ein kantisches Projekt zurückführen, nämlich das von **Wilhelm Windelband** (1848–1915) und **Heinrich Rickert** (1863–1936). Ihre Wertephilosophie betrachtete Werte als Versuche der Ausübung von Vernunft in der Geschichte, also an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten unter gegeb-

nen Bedingungen. Auf diese Weise versuchten sie, die Kontextualität und Relativität von Werten mit der Universalität der Vernunft als unvermeidlichem Merkmal der formalen Gleichheit aller Menschen in Einklang zu bringen.

Auf einer deskriptiven Ebene lässt sich beobachten, dass alle Menschen bestimmte Dinge tun – vom Sprechen und Zählen bis hin zum Selbstorganisieren in Gruppen oder der Bestattung ihrer Toten –, während die konkreten Weisen, wie sie diese Dinge tun, erheblich variieren. Doch was lässt sich, wenn überhaupt, analytisch und normativ darüber sagen, wie ein humanes Bekenntnis zur Menschenwürde aussehen könnte?

Aufklärerischen Figuren wie Kant genauso wie revolutionären Pädagog*innen des 20. Jahrhunderts wie **Paulo Freire** und **Bell Hooks** haben sich für die Verwirklichung der Menschenwürde in befreienden Bildungsprogrammen eingesetzt.

Letztere haben, neben anderen kritischen Theoretikern, Aspekte des Aufklärungsgedankens scharf kritisiert, insbesondere die explizite Haltung der europäischen Überlegenheit gegenüber anderen Völkern, die viele zentrale Persönlichkeiten der Aufklärung vertraten, aber auch den eher verborgenen strukturellen Isomorphismus des Aufklärungsverständnisses dessen, was es bedeutet, ein vollwertiger Mensch zu sein, mit dem weißen, europäischen, vermögenden Mann. Freires Programm einer befreienden Pädagogik der Unterdrückten kritisiert solche Herrschaftsprogramme scharf, weil sie genau jene „Unmündigkeit“ durchsetzen, die Kant als unaufgeklärt bezeichnet hatte.

Von besonderer Relevanz für den vorliegenden Zweck ist, dass Freire – wie Kant – die Unterdrückten dazu aufruft, sich davon zu befreien und ihre eigene Humanisierung zu erreichen. Wie? Durch Bildung, die zu dem führt, was er „conscientização“ oder „Bewusstseinsbildung“ nennt: zu einem Bewusstsein von sich selbst zu kommen als selbstbestimmende Akteur*innen der Geschichte und auf dieser Grundlage als freie politische Subjekte. Von den Aufklärungsfiguren bis hin zu zeitgenössischen Befreiungs- und Kritischen Theoretiker*innen hat das Verständnis des unantastbaren Wertes jedes Menschen aufgrund seiner Fähigkeiten und damit seines Rechts, sein Potenzial für Freiheit voll zu entfalten, als universeller Wert breite Anerkennung gefunden.

In den letzten Jahrzehnten haben zeitgenössische Philosoph*innen und Ökonom*innen wie **Martha Nussbaum** und **Amartya Sen**

”

Es gibt eine universelle Linie im Wertbegriff, die in der Zeit der Aufklärung an Bedeutung gewinnt und trotz aller Relativität bis heute fortbesteht.

“

⁴ Remy, „Dignity“, 2023.

”

Ob es „christliche“ Werte gibt und was diese sind, ist eine zutiefst ambivalente und politische Frage.

“



PROF. DR. MATTHEW RYAN ROBINSON ist Gastprofessor für Systematische Theologie und Ethik am Institut für Ethik und Theologie der Universität Lüneburg.

den „Capabilities-Ansatz“ zur Verwirklichung menschlicher Freiheit eingeführt. Sie haben sich für konkrete, universelle Normen eingesetzt, die darauf abzielen, Menschen Bedingungen zu garantieren, die ihnen eine Lebensführung ermöglichen, „that they have reason to value“.⁵ „Fähigkeiten“ sind konkreter als Werte, aber weniger regelhaft als Normen und umfassen unter anderem: Leben, Gesundheit, Beziehungen, den Einsatz praktischer Vernunft, Kreativität und soziale Teilhabe. Jeder dieser Bereiche ist natürlich weit gefasst und kann auf mehr oder weniger freiheits- und würdefördernde Weise verwirklicht werden.

Fazit

Die Frage nach der Relativität und Partikularität gegenüber der möglichen Universalität von Werten ist m.E. die Kernfrage hinter dem ursprünglich vorgegebenen Thema: „Gibt es christliche Werte?“ Ich gebe zu, es fiel mir schwer, eine angemessene Antwort auf diese Frage zu geben ohne ein gewisses Maß an geschichtlicher und philosophischer Einordnung – doch mit dieser war die für den Artikel zugeteilte Zeichenanzahl bereits aufgebraucht. Ich habe vor, in Kürze einen weiteren Versuch zu unternehmen! Schließlich bietet mir der vorliegende Artikel eine Grundlage ...

Als kleiner Vorgeschmack auf das, was noch kommen könnte: Die Ausführungen im ersten Teil dieses Artikels verdeutlichen die Vielfalt der Formen, in denen das menschliche Leben kulturell und sozial organisiert wird. Die umgekehrte Erkenntnis daraus lautet, dass Versuche, eine bestimmte Ausdrucksform einer spezifischen Gruppe als die wahre oder legitime Essenz dieser Gruppe herauszustellen, nur möglich sind, wenn diese Ausdrucksform von den Macht habenden durchgesetzt wird – möglicherweise trotz Ablehnung durch andere Gruppen. Wenn dominante Gruppen dies tun, kann dies zu schwerer Unterdrückung und Ausgrenzung abweichender Meinungen führen, während es im Falle von Minderheitsgruppen zu Verfolgung oder Selbstmarginalisierung führen kann. Ob es „christliche“ Werte gibt und was diese sind, ist eine zutiefst ambivalente und politische Frage.

Fragen, die sich aus der zweiten Hälfte des Artikels ergeben und die für die eigene Reflexion bereichernd sein könnten, wären unter anderem: Inwieweit ist das Programm der Menschenwürde als universeller Wert ein „christlicher“

Wert, wie findet dieser Wert historisch im christlichen Denken und Handeln seinen Platz und wie leitet er Christ*innen bei der Ausübung ihres christlichen Glaubens? Wenn die Würde aller Menschen als ein von Christ*innen bekräftigter Wert angesehen werden soll, gibt es dann Gründe, diesen als „christlichen“ Wert zu bezeichnen? Was würde das bedeuten? Inwiefern könnte die besondere Logik oder Begründung eines Wertes im christlichen Denken und Handeln von Bedeutung sein? Geht es darum, Christ*innen mit nachvollziehbaren Argumenten zu überzeugen, dass der christliche Glaube diesen Wert bekräftigt? Was bedeutet dies für die Menschenwürde als universellem Wert, wenn andere christliche und religiöse Traditionen die Menschenwürde ebenfalls bekräftigen, jedoch aus anderen Gründen? ◆

Literatur

- Boas**, Franz: Race, language and culture, New York 1940
- Debes**, Remy: „Dignity“, in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2023, <https://kurzlinks.de/055r> (23.04.2026)
- Debes**, Remy: Dignity. A History, Oxford 2017
- Freire**, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten [1968]. Ausgabe zum 30-jährigen Jubiläum, New York 2014
- Hahn**, Hans Peter: „Zur wechselvollen Geschichte von Franz Boas' Konzept des kulturellen Relativismus“, in: EAZ – Ethnographisch-Archäologische Zeitschrift 57 (1). 2023, <https://kurzlinks.de/po-qd> (23.04.2026)
- Hooks**, Bell: Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York, 1994; dt. Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit, Münster 2023
- Kant**, Immanuel: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, in: Kant, Immanuel: Denken Wagen. Der Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, Leipzig 2017
- Luhmann**, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie [1985], Leipzig 1988
- Marx**, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band, Hamburg 1867, in: Marx/Engels Gesamtausgabe, Band 5, Berlin 1983, <https://kurzlinks.de/nswm> (23.04.2026)
- Nietzsche**, Friedrich: Genealogie der Moral, Berlin 2004, <https://kurzlinks.de/hwfv> (23.04.2026)
- Nussbaum**, Martha: Creating Capabilities. The Human Development Approach, Boston 2013
- Parsons**, Talcott: Structure and Process in Modern Societies, Glencoe 1960
- Reckwitz**, Andreas: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Berlin 2017
- Sen**, Amartya: Development as Freedom, Oxford 2001

⁵ Sen, Development at Freedom, 80.



18. Februar bis 6. April 2026

Mit Gefühl!

Sieben Wochen ohne Härte

© Jodie Griggs/Getty Images

ELISABETH NAURATH

Mitgefühl als Schlüssel zur Wertebildung im Religionsunterricht heute

Mit Gefühl – 7 Wochen ohne Härte“ – dieses Motto der Fastenaktion 2026 der evangelischen Kirche Deutschlands (EKD) will dazu anregen, über den eigenen Umgang mit Gefühlen nachzudenken. Wie gehe ich durch den Tag? Ist da eine Härte gegen mich selbst und andere? Begegne ich mir selbst mit Gefühl? Welchen Wert hat es, mitfühlend zu sein – zu Mitmenschen, zur Mitwelt, zur Schöpfung? Das Fastenmotto zielt nicht auf eine konkrete Leistung, sondern vielmehr auf Besinnung und Reflexion

meiner Wert-Orientierungen.¹ Es geht darum, Gewohnheiten einmal in Frage zu stellen, um Wesentliches (wieder) zu entdecken. Und genau hierin liegt die spannende Schnittstelle für die Frage: Welche Werte sind heute eigentlich wichtig? Diese Frage begegnet nicht nur in politischen Debatten, sondern auch im Schulalltag. Schüler*innen diskutieren über Klimaschutz, über Gerechtigkeit oder über den Umgang mit Vielfalt. In einer pluralen und von Krisen geprägten Gesellschaft wächst der Bedarf an Orientie-

¹ <https://7wochenohne.evangelisch.de> (18.04.2026).



Die Allgemeingültigkeit von Werten wie Frieden und Gerechtigkeit ist unstrittig. Foto: Installation von Wladimir und Natalia Rudolf auf dem Stationenrundweg „Friedensort2GO“ in Hermannsburg. © elm-mission.net

rung. Schule wird deshalb zunehmend als Ort wahrgenommen, an dem junge Menschen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch ihre Wertvorstellungen entwickeln. Gerade der Religionsunterricht bietet dafür besondere Möglichkeiten. Er eröffnet Räume, in denen Schüler*innen über Fragen von Sinn, Verantwortung und Menschenwürde nachdenken und unterschiedliche Perspektiven kennenlernen können.

Werte in einer pluralen Gesellschaft

Wie bilden sich eigentlich Werte?² Knapp könnte man antworten: Was mir etwas bedeutet und für mich wertvoll ist, das wird zu einem subjektiven Wert. Doch selbstverständlich spielt auch der soziale Kontext in die Werte-Bildung hinein. Aus pädagogischer Perspektive ergibt sich eine zentrale Einsicht: Wertschätzung ist eine grundlegende Voraussetzung von Wertebildung. Wo sich junge Menschen ernst genommen fühlen und Anerkennung erfahren, entwickeln sie eher die Bereitschaft, auch mitfühlend und wertschätzend mit anderen umzugehen.

Während die Allgemeingültigkeit von Werten wie Frieden und Gerechtigkeit recht schnell einleuchten, sind Werte wie Pünktlichkeit, Fleiß

oder Ordnung schon umstrittener. Wir orientieren uns in unseren Entscheidungen und Handlungen oft an Werten, die wir durch unser gesellschaftliches Umfeld, unsere Lebenskontexte und lebensgeschichtliche Prägungen internalisiert haben. Werte unterscheiden sich von Normen dadurch, dass sie weniger äußerlich verbindliche Regeln darstellen als vielmehr innere Vorstellungen dessen, was Menschen für wünschenswert und sinnstiftend halten. Insofern verbinden sich in unseren Werteeinstellungen sowohl kognitive Überzeugungen wie auch emotional bestimmte Einstellungen. Unterschiedliche Lebenssituationen, kulturelle Hintergründe und politische Entwicklungen prägen, was Menschen als wichtig und im wahrsten Sinne des Wortes *wert-voll* ansehen.

Gerade in pluralen Gesellschaften mit einer Vielzahl an religiösen und weltanschaulichen Lebenseinstellungen treffen unterschiedliche Gewichtungen von Wertvorstellungen aufeinander. In unseren aktuellen, von Krisen geprägten Zeiten wird sichtbar, dass es herausfordernder, aber auch wichtiger ist, Haltung zu zeigen.³ Politische Skandale, gesellschaftliche Konflikte und globale Herausforderungen wie Klimawandel, Migration oder soziale Ungleichheit führen immer wieder zu Diskussionen darüber, welche Werte in welcher Bedeutung und Gewichtung gelten sollen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die globale Weltordnung aus den Fugen gerät, wenn beispielsweise das Recht des Stärkeren die Stärke des Rechts abzulösen droht. Mehr denn je sind internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen (UN) oder auch zivilgesellschaftliche Nichtregierungsorganisationen wie *Religions for Peace* gefordert, gemeinwohlorientierte Werte im Sinne eines „Caring for our common future“ (Motto der Weltkonferenz von *Religions for Peace* 2019) zu stärken. Gegründet wurden diese internationalen Kommissionen nach den Schrecken des Zweiten Weltkrieges, um verbindliche Werte wie Frieden und Gerechtigkeit auf der Basis der UN-Charta (1945) als Menschenrechtsverfassung unter den Völkern zu stärken. Aktuell erleben wir eine Infragestellung dieser

² Vgl. Naurath, Wie sich Werte bilden.

³ Naurath, Halt und Haltung.

global ausgerichteten und international agierenden Organisationen zugunsten autoritärer Nationalstaaten in einer „Me-First“-Mentalität, die zur drängenden Frage führt, ob es noch verbindende und verbindliche Werte gibt.

Auch auf nationaler Ebene spiegeln sich vergleichbare Herausforderungen und Fragen: Welche Werte bestimmen das gesellschaftliche Zusammenleben? Eine sich demokratisch verstehende Gesellschaft bedarf gemeinsamer Grundlagen, die sich in einem Wertesystem verorten lassen, das alle Menschen in gleichberechtigter Weise schützt und fördert. In Deutschland wird diese Grundlage insbesondere in der im Grundgesetz verankerten Würde jedes Menschen (Art 1 GG) gesehen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach Werteerziehung oder Wertebildung neue Aktualität. Werteerziehung meint dabei nicht die bloße Vermittlung moralischer Regeln, sondern einen lebenslangen Prozess, in dem Menschen Wertorientierungen entwickeln, reflektieren und in ihrem Handeln umsetzen.³ Dabei spielen neben gesellschaftlichen Bedingungen auch persönliche Erfahrungen, soziale Beziehungen und Vorbilder eine zentrale Rolle. Empirische Studien wie die Shell-Jugendstudie 2024 oder die Sinus-Jugendstudie 2024 zeigen aktuell, dass zentrale Wertorientierungen junger Menschen in einer so genannten ‚relativen Stabilität‘ sind: Aspekte wie die hohe Bedeutung von Familie und Freundschaft gelten weiterhin, während jedoch aktuelle, auch Europa betreffende Kriege und Krisen zu einer stärkeren Verunsicherung führen: „Dieses Bedürfnis nach Sicherheit hat damit für die große Mehrheit der jungen Menschen eine ebenso hohe Bedeutung wie etwa das Ideal der eigenen Unabhängigkeit, des Lebensgenusses sowie der Selbstverwirklichung. Es scheint, als hätten junge Menschen in Deutschland wieder ein höheres Empfinden für gesellschaftliche und persönliche Risiken, und schätzen folglich die Bedeutung von Sicherheit höher ein.“⁴

⁴ Albert, Jugend 2024, vgl. <https://kurzlinks.de/9ldx,20> (20.04.2026). Vgl. auch Locomer Pelikan, Heft 1/2026, 81.



Das Potenzial des Religionsunterrichts für die Wertebildung

Religiöse Bildung wird in öffentlichen Debatten angesichts starker Säkularisierungsprozesse häufig mit der gesellschaftlich bedeutsamen Aufgabe der Werteerziehung legitimiert. Tatsächlich lässt sich der Religionsunterricht jedoch nicht darauf reduzieren. Seine Aufgabe besteht nicht primär darin, moralische Regeln zu vermitteln. Vielmehr eröffnet er Räume, in denen Schüler*innen religiöse Deutungen von Leben und Welt kennenlernen und sich mit grundlegenden Sinn- und Orientierungsfragen auseinandersetzen können. Gerade darin liegt jedoch auch sein hohes Potenzial einer subjektorientierten Wertebildung. In einer pluralen Gesellschaft brauchen junge Menschen konstruktive didaktische Impulse, um über Fragen von Gerechtigkeit, Verantwortung oder Menschenwürde nachdenken und diskutieren zu können. Der Religionsunterricht will und kann solche Reflexionsräume eröffnen und unterschiedliche Perspektiven miteinander ins Gespräch bringen.

Dabei ist es wichtig, die Lebenswelt der Schüler*innen einzubeziehen. Wertebildung im Unterricht greift besonders dann, wenn von den Erfahrungen und Fragen der Lernenden ausgegangen wird. Religionsdidaktisch bedeutet dies

*„Caring for our common future“: Mehr denn je sind internationale Organisationen gefordert, gemeinwohlorientierte Werte zu stärken. Zur Eröffnung der Weltkonferenz 2019 der „Religions for Peace“ wurde der „Ring for Peace“ (Foto) als multireligiöses Friedenssymbol eingeweiht.
© Norbert Neetzl
epd-bild*



„Der Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur Demokratiebildung, indem ein Weg geebnet wird, sich in andere Kontexte, Lebensbedingungen und Sichtweisen einzufühlen bzw. diese nachzuvollziehen und damit einen Dialog im Respekt zu führen.“

© Peter Weidemann /
pfarrbirefservice

auch, dass Wertebildung nicht allein auf argumentatives Nachdenken und theoretische Urteilsfindung beschränkt bleiben darf. Neben kognitiven Lernformen spielen auch emotionale und praktische Erfahrungen eine wichtige Rolle. Methoden wie Rollenspiele, kreative Methoden der Bibeldidaktik oder Gruppendiskussionen können helfen, Werte nicht nur theologisch oder philosophisch zu verorten, sondern auch persönlich zu reflektieren und in einem guten Sinn gemeinsam darüber zu streiten. Ein bibeldidaktisches Beispiel für einen solchen Zugang ist die Methode des Bibliologs: Dabei versetzen sich Schüler*innen in biblische Figuren und entwickeln eigene Gedanken und Gefühle zu deren Situation. Nicht selten geht es hierbei explizit um Fragen der Werteorientierung, aber auch implizit um die Einübung von Perspektivwechsel, empathischem Zuhören und damit einer Förderung der Dialogfähigkeit. Indem die Lernenden spielerisch einüben, unterschiedliche Sichtweisen wahrzunehmen und zu respektieren, wird ein basaler Wert gefördert: Mitgefühl.

Mitgefühl als Schlüssel zur Wertebildung heute

Mitgefühl kann als Schlüsselkompetenz innerhalb der Wertebildung verstanden werden, da es ausgehend von emotionalen Kompetenzen prosoziales Verhalten fördert, aggressive Impulse hemmt und stabile zwischenmenschliche Beziehungen unterstützt: „Mitgefühl ist eine wichtige Komponente der sozio-emotionalen

Entwicklung, die zu prosozialen Handlungen motiviert, aggressive Impulse hemmt und zur Entstehung und Aufrechterhaltung positiver Beziehungen mit anderen beiträgt (...).“⁵ In vielen Religionen taucht daher der Begriff des Mitgefühls als grundlegender Wert mit spirituellem Charakter auf. Mitfühlend sein entspricht einer Lebenseinstellung, die sich als zuhörend, achtsam, tröstend und helfend versteht. Wie sich Mitgefühl ausdrückt, kann nach biblischem Verständnis kaum besser beschrieben werden als mit Röm 12,15: „Freut euch mit den Glücklichen und weint mit den Traurigen“. Es geht um ein Gefühl der „Identität in bleibender Differenz“⁶, das sowohl in freudigen als auch in traurigen Situationen eine ein- und mitfühlende Beziehungsdimension beweist und zugleich die Eigenständigkeit der Subjekte bewahrt und damit grundlegenden werteorientierenden Charakter hat. Theologisch wird Mitgefühl als zentraler Begriff religiöser Ethik begründet, der aus christlicher Perspektive mit dem Barmherzigkeitsverständnis korrespondiert. Diese bildet den Ausgangspunkt ethischen Handelns und verweist auf eine Beziehung zwischen Gott und Mensch, die von Gnade und Mitgefühl geprägt ist. Dass Mitgefühl auch im interreligiösen Dialog aufgrund zahlreicher Verbindungslinien eine grundlegende Rolle spielt, belegt den Charakter einer universal evidenten Werterhaltung.

Die besondere Chance für Wertebildung an unseren Schulen liegt – wie bereits entfaltet – in einer didaktischen Herangehensweise, die nicht nur auf einer Wissensebene informieren will, sondern die Schüler*innen als Subjekte in ihrer kognitiven wie auch emotionalen Kompetenzentwicklung einbezieht. Dem Religionsunterricht kommt hier ein besonderes Potenzial zu, wenn er dem Anspruch eines Menschenbildes gerecht wird, das die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln konkretisiert. Geht es nicht nur um ethische Urteilsfindung, sondern um Wertebildung, dann ist der Rahmen weiter zu spannen. Auch bildungstheoretisch kann hinzugefügt werden, dass die emotionale Dimensi-

on ist ein zentraler Bestandteil der Wertebildung. Die besondere Chance für Wertebildung an unseren Schulen liegt – wie bereits entfaltet – in einer didaktischen Herangehensweise, die nicht nur auf einer Wissensebene informieren will, sondern die Schüler*innen als Subjekte in ihrer kognitiven wie auch emotionalen Kompetenzentwicklung einbezieht. Dem Religionsunterricht kommt hier ein besonderes Potenzial zu, wenn er dem Anspruch eines Menschenbildes gerecht wird, das die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln konkretisiert. Geht es nicht nur um ethische Urteilsfindung, sondern um Wertebildung, dann ist der Rahmen weiter zu spannen. Auch bildungstheoretisch kann hinzugefügt werden, dass die emotionale Dimensi-

⁵ Kienbaum, Die Entwicklung von Mitgefühl, 11.

⁶ Wendel, Affektiv und inkarniert, 310.

on des Lernens trotz ihrer zentralen Bedeutung für Motivation, Wahrnehmungskompetenzen und Erkenntnisprozesse lange marginalisiert wurde. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse unterstreichen hingegen, dass Emotionen maßgeblich an der Auswahl, Bewertung und Verarbeitung von Informationen beteiligt sind und somit eine unverzichtbare Grundlage erfolgreichen Lernens darstellen. Daraus folgt die Forderung nach einer integrativen Didaktik, die kognitive, emotionale und pragmatische Dimensionen miteinander verbindet und so die oft beklagte Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln überwindet.⁷

Was bedeutet das konkret?

Im Kontext einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft geht es im Religionsunterricht nicht darum, einheitliche Werte vorzuschreiben. Vielmehr lernen Schüler*innen, mit unterschiedlichen Wertvorstellungen umzugehen und in einem Zusammenspiel von Selbstreflexion wie gruppenspezifischem Diskurs eigene Positionen zu entwickeln. Damit leistet der Religionsunterricht nicht zuletzt auch einen wichtigen Beitrag zur Demokratiebildung, indem ein Weg geebnet wird, sich in andere Kontexte, Lebensbedingungen und Sichtweisen einzufühlen bzw. diese nachzuvollziehen und damit einen Dialog im Respekt zu führen. Dies bedeutet nicht, dass diese anderen Perspektiven gutgeheißen oder akzeptiert werden sollten – vielmehr formt sich im Dialog auch eine eigene Position, die möglicherweise auch abgrenzend, nichtsdestotrotz aber wertschätzend gegenüber der anderen Person ist. Mitfühlende Kompetenzen beziehen sich auf die Bejahung und das Verständnis der Person an und für sich, nicht jedoch notwendigerweise auf ein Gutheißen ihrer Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Insofern sind Person und Verhalten zu differenzieren, wenn auch nicht zu trennen. Dies ist ein elementarer Unterschied.

Nicht zuletzt erweist sich die Förderung mitfühlender Kompetenzen auch als wirksamer Ansatz der Gewaltprävention, die im heutigen gesellschaftlichen Kontext von Polarisierungen und wachsenden Vorurteilen enorm wichtig wird. Gerade eine Religionsdidaktik, die sich als rassismuskritisch versteht, die sich die Prävention von Antisemitismus und Islamfeindlichkeit zum Ziel setzt, bedarf einer didaktischen Grundlegung, die in der Förderung mitfühlen-

der Kompetenzen auch einen konstruktiv-kritischen Umgang mit feindlichen und aggressiven Gefühlen schult. Wer in der Lage ist, die Perspektive anderer einzunehmen und deren Gefühle wahrzunehmen, wird weniger anfällig für aggressive Handlungsweisen. Gleichzeitig stärkt Mitgefühl die Resilienz des Einzelnen, indem es auch Formen des Selbstmitgefühls einschließt. In diesem Sinne kann Mitgefühl als grundlegende Ressource verstanden werden, die sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Transformationsprozesse unterstützt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine zeitgemäße Religionspädagogik die emotionale Dimension von Bildungsprozessen stärker berücksichtigen und Mitgefühl als zentrale Kategorie der Wertebildung profilieren sollte. Nur durch ein integratives Verständnis von Lernen, das kognitive, emotionale und ethisch-pragmatische Aspekte miteinander verbindet, kann es gelingen, Schüler*innen zu einem verantwortlichen und reflektierten Handeln in einer komplexen und pluralen Welt zu befähigen. Eine Wertebildung mit Gefühl zur Förderung von Mitgefühl zielt damit auf eine zeitliche Versteigerung von „7 Wochen ohne Härte“.

Literatur

- Albert**, Mathias u.a.: Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt, Weinheim 2024; <https://kurzlinks.de/9ldx>
- Kienbaum**, Jutta (Hg.): Die Entwicklung von Mitgefühl. Von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter, Stuttgart 2023
- Lindner**, Konstantin: Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn 2017
- Naurath**, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. 3. Aufl., Neukirchen 2010
- Naurath**, Elisabeth u.a. (Hg.): Wie sich Werte bilden, Göttingen 2013
- Naurath**, Elisabeth: Emotionsorientierte Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard u.a. (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, 225-239
- Naurath**, Elisabeth: Halt und Haltung. Religionspädagogische Perspektiven zu aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen, in: Llanque, Marcus/Waldow, Stephanie (Hg.): Ethik und Ethos der Haltung. Eine interdisziplinäre Annäherung, Paderborn 2025, 21-33
- Wendel**, Saskia: Affektiv und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung, Regensburg 2002

”

Mitgefühl kann als Schlüsselkompetenz innerhalb der Wertebildung verstanden werden.

“



PROF. DR. ELISABETH NAURATH ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Universität Augsburg.

⁷ Naurath, Emotionsorientierte Religionsdidaktik.

PHILIPP BUCHALLIK UND KONRAD MAGIRIUS

Wertebildung, und zwar mit Haltung

”

Es geht darum, Bildungssettings zu schaffen, in denen zielgruppenorientiert Räume eröffnet werden, die politische Mündigkeit und idealerweise im Anschluss Selbstwirksamkeit oder gar politische Wirksamkeit befördern.

“

Wenn es um Werte geht, geht es ans Eingemachte. Manchmal sind Werte präsent, werden sonntags als Kompott gereicht; aber erst wenn die Not groß ist, zeigt sich, wie wichtig das ist, was gut eingekocht und konserviert ist. In Krisen haben Wertediskussionen Konjunktur und es zeigt sich, welche Werte wirklich Wirkung entfalten und welche nur direkt vom Baum schmecken. Welche Werte tragfähig sind, ist also zeit- und kontextabhängig und, um in der Metapher zu bleiben, geschmacksabhängig. Wertesysteme haben unterschiedliche Dimensionen. Es gibt individuelle Werte, gruppenbezogene Werte und Wertegroßsysteme. Wertebildung ist eine Mischung aus Rezept und Anleitung zum Selberkochen, Raum, um eigene Erfahrungen zu machen und manchmal auch, um sich zu verbrennen.

Dieser Beitrag geht zunächst aus einer politisch-bildnerischen Perspektive auf Werte- und Gewissensbildung ein, um in einem weiteren Schritt zwei zentrale Wertegroßsysteme für die deutsche Gesellschaft in Beziehung zueinander zu bringen – das Grundgesetz und die Bibel. Er schließt mit einem Plädoyer für Wertebildung mit Haltung, ohne zu überwältigen.

Wertebildung als Aufgabe der politischen Bildung

Politische Bildung hat das Ziel, Individuen und Gruppen sich ihrer eigenen Interessen bewusst, sprach- und handlungsfähig zu machen. Kurzum: Es geht darum, politische Mündigkeit zu

fördern. Doch hier beginnen die Probleme, denn politische Mündigkeit kann nicht durch reine Wissensvermittlung, etwa zu eigenen Rechten und Pflichten, erreicht werden. Vielmehr geht es darum, Bildungssettings zu schaffen, in denen zielgruppenorientiert Räume eröffnet werden, die politische Mündigkeit und idealerweise im Anschluss Selbstwirksamkeit oder gar politische Wirksamkeit befördern. Wie das genau zu bewerkstelligen ist, das sind ewige Streitpunkte und Suchbewegungen in der Disziplin. Jedoch gibt es Orientierungspunkte, welche die allermeisten politischen Bildner*innen für sich akzeptiert und übernommen haben. Sie werden ahnen, worauf wir hinauswollen. Es geht um den vielbemühten Beutelsbacher Konsens.¹ Dieser fußt auf drei Säulen – dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot und der Zielgruppenorientierung:

1. Meinungen dürfen nicht vorgegeben und Lernende nicht indoktriniert werden. Ziel ist es, Räume zu schaffen und eine selbstständige Meinungsbildung zu ermöglichen (Überwältigungsverbot).
2. Was in Politik, Gesellschaft, Wissenschaft usw. kontrovers ist, muss differenziert und vielseitig besprochen werden. Andere Positionen und Standpunkte sollen aufgezeigt oder zumindest nicht unterdrückt werden (Kontroversitätsgebot).
3. In den unterschiedlichen Bildungssettings sollen insbesondere analytische Kompetenzen hinsichtlich politischer Konflikte sowie

¹ Siehe zur Übersicht Besand u.a., Logbuch Politische Bildung, 14f.; ausführlich Frech u.a., Kontroversität in der politischen Bildung.



*Überzeugte Pazifist*innen haben seit Putins Überfall auf die Ukraine ihre Standpunkte erheblich verändert.
Foto: Banksys „Blumenwerfer“, Graffiti in Beit Sahour bei Bethlehem.
© Foto: Jonas K.
(CC BY-NC-SA 2.0)*

die Identifikation eigener Interessen und Handlungsoptionen von wesentlicher Bedeutung sein (Zielgruppenorientierung).

Unter diesen Voraussetzungen kann also politische Bildungsarbeit gestaltet und somit auch politische Mündigkeit erlernt und erlebt werden. Die Ausgestaltung von Mündigkeit ist bei allen von individuellen Faktoren abhängig. Ein wichtiger Faktor dabei sind: Werte!

Bei Google Gemini (der Google-eigenen KI) wird der Begriff „Werte“ folgendermaßen definiert: Werte sind

„tief verwurzelte Überzeugungen, Ideale und Normen, die als erstrebenswert gelten und das menschliche Verhalten, Denken sowie Urteilen leiten. Sie dienen als innerer Kompass, der Sicherheit, Ordnung, Freiheit oder Gerechtigkeit priorisiert und sowohl persönliche als auch gesellschaftliche Entscheidungen beeinflusst.“²

Daraus ergeben sich zwei Folgerungen für die politische Bildung: Zum einen sind Werte als „innerer Kompass“ Grundlage politischer Mündigkeit,

weshalb politische Bildung auch stets Wertebildung umfasst. Zum anderen konkurrieren verschiedene Werte miteinander, beziehungsweise müssen miteinander in Beziehung gesetzt und abgewogen werden. Werte sind also subjektiv und relational. Genau wie Meinungen sind sie keiner reinen Tatsachenüberprüfung zugänglich. Sie können an sich nicht wahr oder falsch sein, sondern unterliegen immer einer Bewertung, sprich einer Zuschreibung, welche wiederum in den jeweiligen (zeitlichen/generationellen) Kontext eingeordnet werden muss.

Beispielsweise berichten einige Menschen, die jahrzehntelang überzeugte Pazifist*innen waren und dem Militär eher skeptisch gegenüberstanden, dass sie seit Putins Überfall auf die Ukraine ihre Standpunkte erheblich verändert haben.³ Neben einem solchen individuellen Wertewandel gibt es auch ganze Staaten, die ihre Werte ändern. Man denke nur an die sich

² Google (2026). Gemini (09.03.2026), Hinweis: Das Zitat entstammt einer KI. Daher sind die zugrundeliegenden Quellen der KI-Aussage nicht belegt.

³ Zwei Beispiele für die Debatte: Robert Habeck im Interview mit dem Tagesspiegel zur eigenen Haltung und Albert Scherr in der Zeitschrift „Außerschulische Bildung“ zur Debatte in der politischen Bildung. Vgl. tagesspiegel.de, „Geänderte Haltung gegenüber Kriegsdienst...“, 24.10.2024 (09.03.2026); Scherr, Zeitenwende.



*Die Zahl der Kriegsdienstverweigerungen in Deutschland steigt. Im ersten Quartal 2026 haben bereits mehr Menschen einen entsprechenden Antrag gestellt als im gesamten Jahr 2024. Gleichzeitig werden bereits erfolgte Kriegsdienstverweigerungen widerrufen. Hintergrund dürften die angespannte Sicherheitslage und die Wehrdienstreform sein. (dpa 27.04.2026)
© Foto: 2016 Bundeswehr, PIZ Personal*

anbahnende Abkehr von einer pazifistischen Verfassung Japans angesichts der militärischen Stärke Chinas.⁴

Werte werden also individuell und kollektiv erschlossen und sind in sich kein geschlossenes, statisches System, sondern dynamisch und kontextabhängig. Ähnlich wie die politische Bildung ist Wertebildung nie abgeschlossen, sondern Daueraufgabe in Gesellschaften, die den Wert einzelner Menschen anerkennen.

Krisen als Anlässe für Wertebildung

Krisen können politisieren und Konjunkturen von Wertefragen sowie -debatten herbeiführen. Sie sorgen dafür, dass Werte und Wertentscheidungen nach oben auf die Prioritätenliste katapultiert werden.

Am konkretesten kondensiert sich diese Beobachtung derzeit bei den jungen Männern heraus, die durch Musterung bzw. Fragebogen und sich anbahnende Wiedereinsetzung der Wehrpflicht akut vor der Frage stehen: Gehe ich zur Bundeswehr oder verweigere ich aus Gewissensgründen, sprich aufgrund von spezifischen Werturteilen, den Dienst?. Im Fahrwasser dieser realen Herausforderung für die Betroffenen treiben eine ganze Reihe Wertedebatten: allgemeine Dienstpflicht für Jugendliche? Dienst-

⁴ Vgl. u.a. Lill, Zeitenwende in Japan, 94-97 und schon 2019 Spremberg, Abkehr vom Pazifismus, 88-98.

pflicht für alle? Trägt ein Pflichtdienst zur Persönlichkeitsentwicklung bei? Was schulden Einzelne der Gesellschaft und was die Gesellschaft denjenigen, die einen Dienst leisten? ...

Ähnliches, aber hier vor allem auf abstraktem, gesellschaftlichem Level, gilt für die Krise des Sozialstaats und mittelbar der Staatsfinanzen. Verantwortungs-, Verteilungs- und Leistungsfragen berühren emotional und essenziell und sind durch ihren hochpolitischen Kern immer Wertefragen, zumal Versuche von Rationalisierung immer an Heuristiken des emotionalisierten Einzelfalls ihre Grenzen finden. Es wird immer

Fälle von Leistungsmissbrauch geben, Menschen, denen Leistungen verwehrt bleiben und solche, die über- oder unterproportional von einem System profitieren. Gerechtigkeitsfragen sind Wertefragen, und ob etwas als gerecht oder ungerecht empfunden wird, hängt stark vom eigenen Wertegerüst ab.

Zwischen Grundgesetz und Bibel – zwei Wertegerüste als Leitfaden zur Wertebildung

Die bisherigen Ausführungen könnten den Schluss zulassen, dass Wertebildung hochgradig individuell und ambivalent ist. Aus philosophischer Sicht mag dies auch so sein. Nun entstehen Werte aber nicht auf unbeschriebenem Papier, sondern folgen oft historischen und gesellschaftlichen Entwicklungslinien und sind von Werteordnungsangeboten/Wertegroßsystemen geprägt. Das Grundgesetz ist ein solches Deutungsangebot, das konkrete Wirkung entfaltet, sogar für diejenigen, die seine Werteordnung ablehnen. Es bleibt dennoch ein Angebot, das frei nach Böckenförde nur so lange Kraft hat, wie es von einer Mehrheit getragen wird.⁵

⁵ Das so genannte Böckenförde-Diktum aus einem Text des Staatsrechtslehrers Ernst-Wolfgang Böckenförde wird in der Regel auf den Satz „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ reduziert. Allerdings sind für den vorliegenden Text auch die beiden nach-

Dieser Umstand erfordert es, dass jede*r Einzelne Wertebildung erfährt und dann hoffentlich zu ähnlichen Werturteilen kommt, wie im Grundgesetz festgehalten. Das Grundgesetz sticht als Verfassung im Vergleich zu anderen Verfassungstexten insofern heraus, als es mit Art. 1 bis 20 seinen Wertekanon ganz an den Beginn stellt, noch vor jede staatsorganisationsregelnde Vorschrift, und darüber hinaus mit Art. 79 Abs. 3 GG, der sogenannten Ewigkeitsklausel, Menschenwürde, Grundrechte, Demokratieprinzip, Sozialstaatsprinzip, Rechtsstaatsprinzip und Volkssouveränität unter besonderen Schutz stellt. Damit haben die Mütter und Väter des Grundgesetzes starke und weitreichende Wertentscheidungen getroffen.

Das Grundgesetz ist nicht im luftleeren Raum entstanden. Bereits in der Präambel wird ersichtlich, welche enge Verbindung mit dem Wertegerüst des Christentums besteht. So beginnt die Präambel:

„Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beseelt, als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben.“⁶

Der Gottesbezug kann als Ausdruck von Demut interpretiert werden; denn vor dem Eindruck des Nationalsozialismus wollten die Mütter und Väter des Grundgesetzes auf etwas Bezug nehmen, das über Staat und Menschen steht und gleichzeitig zum Ausdruck bringen, dass die staatliche Ordnung nicht perfekt ist, da sie von Menschen gemacht wurde. In der Bezugnahme handelt es sich nicht um eine Legitimation des Grundgesetzes durch Gott, sondern lediglich um dessen Erwähnung. Somit kann im fortlaufenden Verfassungstext auch eine

folgenden Sätze zentral: „Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert.“ „Moralische Substanz“ und „Homogenität“ zielen dabei auf ein gemeinsames, die Gesellschaft und einzelne tragendes Wertegerüst ab, ohne das der freiheitlich-demokratische Staat nicht existieren, dass er aber zugleich nicht erzwingen kann. Vgl. und Zitate nach Mangold, Das Böckenförde-Diktum.

⁶ Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz, Bundesamt für Justiz, www.gesetze-im-internet.de, Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Präambel.



religiös-weltanschauliche Neutralität als wichtiger Wert ausgearbeitet werden, welche sich aus der Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit (Art. 4 Abs. 1 GG) sowie einzelnen Gleichheitsgrundrechten (z. B. dem allgemeinen Gleichheitsgrundsatz gem. Art. 3 Abs. 1 GG oder den Diskriminierungsverboten aus Art. 3 Abs. 3 GG; Art 33 Abs. 3 GG) ergibt.⁷

Auch wenn es eine religiös-weltanschauliche Neutralität als essenziellen Wert gibt, welcher heute eine pluralistische Gesellschaft ermöglicht, so werden doch an verschiedenen Stellen weitere Werte beschrieben, die wir sowohl in der Demokratie bzw. im Grundgesetz als auch im Christentum bzw. der Bibel finden. Trotz teilweise unterschiedlicher Benennung in

⁷ Vgl.: Deutscher Bundestag (2016). Sachstand. Zum Gottesbezug in der Präambel des Grundgesetzes.

Eines von sieben Motiven aus der Plakatkampagne für junge Menschen zum 75. Geburtstag des Grundgesetzes 2024. © Niedersächsische Staatskanzlei



Wertebildung auch durch die thematische Auseinandersetzung stärker in den Blick nehmen: Die Plakatkampagne „75 Jahre Grundgesetz“⁸
© Niedersächsische Staatskanzlei

beiden Wertesystemen zielen sie auf Gleiches ab. So finden wir in beiden Sphären Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität/Nächstenliebe sowie weitere Parallelen.

Alle diese Werte können als Richtschnur für ein friedliches und gelingendes Zusammenleben in der Gesellschaft verstanden werden. Somit ist es auch egal, wie stark die beiden Wertordnungen aufeinander aufbauen oder sich beeinflussen. Wichtig ist nur, dass uns bewusst ist, dass die wichtigsten Werte, die in der Demokratie und dem Grundgesetz sowie dem Christentum und der Bibel enthalten sind, dem Leben insgesamt und dem Miteinander dienen.

⁸ Unter dem Titel „Stabil, Safe, Slay – Das Grundgesetz, eine green flag für die Jugend und junge Menschen“ veröffentlichte die Niedersächsische Staatskanzlei 2024 die Plakatkampagne zu 75 Jahre Grundgesetz. Siehe <https://kurzlinks.de/wume> (28.04.2026).

Ein Plädoyer für Wertebildung mit Haltung, aber ohne zu überwältigen

Kinder und Jugendliche erleben an vielen verschiedenen Stellen Wertebildung. Ob in der Familie, dem Kindergarten, der Schule oder der außerschulischen Bildung, überall werden sie Wertevorstellungen ausgesetzt und müssen sich direkt oder indirekt damit auseinandersetzen, um zu eigenen Erkenntnissen und letztlich politischer Mündigkeit zu kommen. In den pädagogischen Angeboten und so auch in der außerschulischen jugendpolitischen Bildung wird die direkte Weiterbildung, also die Auseinandersetzung mit Themen zur Werteentwicklung, auf die Zielgruppen hin angepasst.

Als jugendpolitische Bildner arbeiteten wir in den vergangenen Monaten beispielsweise mit jungen Menschen mit Beeinträchtigung zu dem Thema „Meine Werte für die Zukunft“ ganz praktisch. Dabei wurden die gemeinsamen Werte für ein gutes Zusammenleben barrierearm erarbeitet, überlegt, was jede*r im eigenen Sozialraum zur Stärkung der Werte tun kann, und diese letztlich künstlerisch dargestellt, um eine sichtbare Erinnerung für alle zu schaffen.

Mit anderen Zielgruppen wie Gymnasiast*innen wurden Werte auf anderen Ebenen bearbeitet und ein Transfer in die eigene Lebenswelt geschaffen. So wurde beispielsweise zu den Werten der französischen Revolution gearbeitet und überlegt, welche Bedeutung die Begriffe „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ für uns und unser heutiges Zusammenleben haben. Dabei entwickelten die Schüler*innen moderne Theaterszenen, die die Aushandlung der drei Werte in unserer heutigen Zeit darstellten. Im Rahmen einer Veranstaltung in der Berliner Philharmonie wurden die Szenen in der Öffentlichkeit aufgeführt.

Ein drittes Beispiel kommt aus Workshops mit altersgemischten Gruppen, in denen Kinder im Grundschulalter mit ihren Eltern und Großeltern über die Zutaten für ein gutes Leben, über Lebensmittel jenseits der Nahrung, philosophierten.

Viele weitere Beispiele für gelingende Wertebildung im Bereich der jugendpolitischen Bildung ließen sich finden und beschreiben. Essenziell dabei ist, dass, wie bereits oben aufgezeigt, der Beutelsbacher Konsens in der pädagogischen Arbeit eingehalten wird. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Pädagog*innen nicht

mit einer klaren Haltung Wertebildung gestalten können oder sogar müssen.

Gerade in der Kinder- und Jugendarbeit wie auch in Schule usw. werden die Potenziale zu einer Wertebildung noch nicht vollständig ausgeschöpft. An vielen Stellen gibt es sogar die Annahme, dass Bildung neutral sein müsse. Dabei wird zumeist eine Überparteilichkeit und Kontroversität mit einer Werteneutralität gleichgesetzt oder verwechselt. Dabei ist unter anderem im niedersächsischen Schulgesetz § 2 Abs. 1 Satz 2 geregelt:

„Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen.“⁹

Somit wird unmissverständlich klar, und dies lässt sich auch auf andere pädagogische Bereiche übertragen, dass Schulen auf dem Werteboden des Grundgesetzes stehen müssen und den Auftrag haben, diesen zu schützen. Wertebildung ist somit auch nicht losgelöst, sondern findet in einem gesellschaftlichen und demokratischen Kontext statt. Dies bedeutet: Da, wo die demokratische Wertebasis verlassen wird, dürfen Pädagog*innen und Bildungsakteure nicht nichts tun. Stattdessen müssen sie sich stark machen für grundlegende Werte, die im Grundgesetz verankert sind – insbesondere Menschenwürde und Minderheitenschutz. Auf dieser Basis dürfen Pädagog*innen ihr individuelles Wertegerüst sichtbar und transparent machen und als eine mögliche Sichtweise darstellen. Insbesondere in non-formalen Kontexten kann dies maßgeblich zu einer gelingenden Wertebildung beitragen. Junge Menschen werden so in die Lage versetzt, sich mit Wertvorstellungen anhand eines Lernmodells/Vorbildes auseinanderzusetzen. Dies kann positiv (Werte übernehmend) oder in Reibung geschehen (Werte hinterfragend).¹⁰

Es bleibt also der Auftrag, Wertebildung auf zwei Ebenen stärker in den Blick zu nehmen: Zum einen auf der non-formalen Ebene, auf der

durch eigenes Verhalten Werte erlebbar werden und so zur Auseinandersetzung angeregt wird. Zum anderen auf einer thematischen Ebene, auf der die Auseinandersetzung mit Werten direkt verfolgt und wichtige demokratische und gesellschaftsfördernde Werte gestärkt werden. Auf beiden Ebenen ist es jedoch wichtig, jungen Menschen ihre eigenen Erfahrungs- und Erprobungsräume zu eröffnen, damit sie ihre Mündigkeit entwickeln und nicht überwältigt werden. Ziel ist es schließlich, um im Bild der Einleitung zu bleiben, dass jede*r Koch/Köchin des eigenen Lebens wird. ◆

Literatur

- Besand**, Anja/Mai, Nele/Moser, Elisa: Logbuch Politische Bildung, John Dewey Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie (JoDDiD), Leck, o.J.
- Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz**, Bundesamt für Justiz, www.gesetze-im-internet.de, Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Präambel (09.03.2026)
- Das Niedersächsische Schulgesetz**, zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juni 2025 (Nds. GVBl. 2025 Nr. 51), <https://kurzlinks.de/nu4a> (23.04.2026)
- Deutscher Bundestag**: Sachstand. Zum Gottesbezug in der Präambel des Grundgesetzes. (2016). Aktenzeichen: WD 3 – 3000 – 067/16
- Frech**, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hg.): Kontroversität in der politischen Bildung, Frankfurt a.M. 2023
- Google** (2026). Gemini (Version 3.1 Pro), <https://gemini.google.com>, (09.03.2026)
- Lill**, Felix: Zeitenwende in Japan, in: Internationale Politik (1) 2024, 94-97
- Mangold**, Anna Katharina: Das Böckenförde-Diktum, in: VerBlog, 09.05.2019, <https://kurzlinks.de/6fdb>, DOI: 10.17176/20190517-144003-0 (23.04.2026)
- Scherr**, Albert: Eine Zeitenwende, auch für die politische Bildung? Ein Statement, in: Außerschulische Bildung (3) 2023, <https://kurzlinks.de/hjw> (23.04.2026)
- Schubarth**, Wilfried: Wertebildung in Jugendarbeit, Peergroup und Schule, in: Erbes, Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hg.): Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis, Berlin 2013, 25-38
- Spremborg**, Felix: Abkehr vom Pazifismus: Japans sicherheitspolitische Kehrtwende, in: INDES – Zeitschrift für Politik und Gesellschaft (2) 2019, 88-98
- tagesspiegel.de**: Geänderte Haltung gegenüber Kriegsdienst: Habeck hält Pazifismus heutzutage für „nicht praxistauglich“, 24.10.2024, <https://kurzlinks.de/b260> (23.04.2026)



DR. PHILIPP BUCHALLIK ist Staats- und Politikwissenschaftler und arbeitet als Studienleiter für gesellschaftspolitische Jugendbildung und die Junge Akademie an der Evangelischen Akademie Loccum.

KONRAD MAGIRIUS ist M.Sc. Demokratie und Governance und arbeitet als Bildungsreferent für Politische Bildung im Zentralbereich Theologie, Wertekommunikation und Persönlichkeitsbildung beim Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands gem. e.V.

Beide Autoren sind Teil der evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (et).

⁹ § 2 des niedersächsischen Schulgesetzes regelt den Bildungsauftrag der Schule und führt die Eckpunkte des gesellschaftlichen Wertegerüsts, welches insbesondere Lehrpersonen bindet und leiten soll, ausführlich aus. Explizit werden in § 2 Abs. 1 Satz 1 Christentum, europäischer Humanismus, liberale, soziale und demokratische Freiheitsbewegungen als Wertquellen genannt, auf deren Grundlage die Persönlichkeit der Schüler*innen sich weiterentwickeln soll. Vgl. Das Niedersächsische Schulgesetz, zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juni 2025.

¹⁰ Vgl. Schubarth, Wertebildung in Jugendarbeit, 25-38.

MARIE BRIESE

Instrumentalisierung christlicher Werte durch (rechte) Christfluencer*innen

Werte als „grundlegende Prinzipien, an denen sich das Individuum bewusst oder unbewusst orientiert“¹, werden diskursiv und interaktiv ausgehandelt. Welchen Einfluss soziale Medien auf den Diskurs um christliche Werte haben, ist Gegenstand dieses Artikels.

Was sind (rechte) Christfluencer*innen?

Die Bezeichnung „(rechte) Christfluencer*innen“ bedarf einer Definition. Das Wort Christfluencer*innen setzt sich zusammen aus Christ und Influencer*innen und bezeichnet somit christliche Influencer*innen. Die Merkmale von Influencer*innen im Allgemeinen fasst Pirker wie folgt zusammen: Sie werden von einem großen Zielpublikum auf meist mehreren Social-Media-Plattformen als Expert*innen in ihrem Themenfeld und zugleich als Peers wahrgenommen, indem sie häufig, authentisch und nahbar Inhalte teilen, mit denen sie einen großen Einfluss auf ihre Follower*innen haben.² In der christlichen Version berichten religiöse Influencer*innen online über ihren Glauben. Dabei sind Christfluencer*innen von Sinnfluencer*innen zu unterscheiden: Müller versteht unter christlichen Sinnfluencer*innen „mehrheitlich Pfarrpersonen oder Vikar*innen, die auf eigene Initiative in den Sozialen Medien aktiv werden“ und

¹ Naurath, Bildung, Werte, 2.

² Pirker, Influencing, 51.

„ihre Social-Media-Community an ihrem Pfarr- und Familienalltag, an ihren Zweifeln, dem Misslungenen und Gelungenen teilhaben“ lassen.³ Als Christfluencer*innen werden zunehmend Influencer*innen mit einem evangelikalen und tendenziell fundamentalistischen Glauben bezeichnet. Die thematischen Schwerpunkte der Christfluencer*innen stehen in enger Verbindung zu ihrem Glauben, denn Sünde, Vergebung, Bekehrung und Mission spielen eine wichtige Rolle. Darüber hinaus wird meist die eigene, mit absolutem Wahrheitsanspruch vertretene Bibelauslegung zu Fragen im Bereich Sexualmoral und Gender thematisiert. Besonders darüber bilden sich Brücken zu rechten Akteur*innen.

Rechts bezieht sich in diesem Kontext auf ein breites Spektrum an Phänomenen, die von rechtspopulistischer Rhetorik bis hin zu Rechtsextremismus reichen. Im nächsten Abschnitt werden die inhaltlichen Überschneidungen von rechten Akteur*innen und Christ*innen weiter beschrieben, um zu zeigen, wie eine Instrumentalisierung des Christentums auch außerhalb der Sozialen Medien funktioniert.

Instrumentalisierung des Christentums durch rechte Akteure

Die Überschneidungen zwischen rechten Akteur*innen und dem Christentum werden seit einiger Zeit in verschiedenen Publikationen untersucht. Dabei zeichnet sich ein zunehmend

³ Müller, Sinnfluencer*innen, 204.

konstantes Bild von Inhalten und Stilen ab, die rechten und christlichen Akteuren gemein sind. Strube hebt hervor, dass gerade familienbezogene Themen, Islamisierungängste und Fremdenfeindlichkeit die emotionalisierten Annäherungen von rechts an bürgerliche und christliche Milieus sowie Kirchen inhaltlich prägen.⁴ Dabei gehe es darum, Diskurshegemonie zu erlangen⁵ und Normalitätsgrenzen zugunsten der rechten Akteur*innen zu verschieben.⁶ Das strategische Streben nach einem bürgerlichen, christlichen und bloß konservativen Image zeigt sich auch im Antigenderismus, der in den letzten Jahren antisemitische und/oder rassistische Inhalte abzulösen scheint, da er zunächst gesellschaftlich unauffälliger war.⁷ Mit Verweisen auf die Schöpfungserzählung wird eine essentialistische Geschlechternorm von rechten wie christlichen Akteur*innen behauptet und damit Queerfeindlichkeit sowie Antifeminismus legitimiert.⁸ Der Bibel und christlichen Akteur*innen, die rechtspopulistische bis rechtsextremistische Agenden unterstützen, kommen die Aufgabe zu, der rechten „Programmatik ein höheres Maß an Kohärenz und Konsistenz zu verleihen“.⁹ In den Sozialen Medien profitieren rechte und christliche Influencer*innen davon, die Follower*innen der jeweils anderen ansprechen und so ihre Reichweite erhöhen zu können. Gemeinsam sind diesen Akteur*innen nicht nur Follower*innen und einige Inhalte, sondern auch ein absoluter Wahrheitsanspruch, der von Jung als ein zentraler Anknüpfungspunkt aus christlicher Sicht verstanden wird.¹⁰



Jana Hochhalter (Jahrgang 1998) war unter dem Künstlernamen Jana Highholder seit April 2018 YouTube-Botschafterin der EKD. Im Juli 2020 wurde der Kanal wegen finanzieller Einbußen, die durch die Corona-Krise entstanden sind, eingestellt (<https://kurzlinks.de/xffft>).
© Foto: epd-bild/Joern Neumann

Konkretisierungen christlicher Werte von (rechten) Christfluencer*innen

Schaut man sich die Accounts der bekanntesten Christfluencer*innen an, werden christliche Werte selten explizit formuliert, sondern begegneten vielmehr implizit. Auffallend ist dabei, dass in der Implikation zwar eine Konkretisierung, aber damit gleichzeitig das Potenzial für eine Instrumentalisierung der christlichen Werte vorliegt. Was damit gemeint ist, soll an vier Werten beispielhaft gezeigt werden.

⁴ Strube: Christliche Unterstützer, 64.

⁵ Ebd.

⁶ A.a.O., 68.

⁷ Thiessen: Diversität und Gleichstellung, 139.

⁸ Merle/Watzel: Antigenderistische Ressentiments, 30.

⁹ Hidalgo: Autorität und Ungleichheit, 29.

¹⁰ Jung: Erfahrungen und Orientierungen, 147.

Wahrheit

In allen religiösen und gesellschaftlich relevanten Fragen beanspruchen die meisten Christfluencer*innen die absolute Wahrheit und Exklusivität. Andere Religionen und nicht evangelikale Denominationen werden als unbiblich bzw. unchristlich abgelehnt. Dieser Exklusivismus kann einerseits als die Konkretisierung des christlichen Werts der Wahrheit angesehen werden. Andererseits dienen solche Ansichten rechten Akteur*innen als Grundlage für antimuslimischen Rassismus und Delegitimierung der als „woke“ empfundenen Evangelischen Kirche Deutschland.

Nächstenliebe

Christfluencer*innen nutzen die Sozialen Medien mit einem missionarischen Anliegen. Ih-

re Reichweite hilft ihnen, möglichst vielen Menschen den christlichen Glauben näherzubringen. Was als Konkretisierung des christlichen Werts der Nächstenliebe angesehen werden kann, ist stets verbunden mit Machtkonstellationen. Rechte und christliche Influencer*innen bedienen die Themen des jeweils anderen, um in deren Zielgruppe Zuwachs für die eigenen Follower*innen zu gewinnen. Aus der Mission für das Christentum wird demnach auch eine politische.

Reinheit

Viele Christfluencer*innen betonen, dass Frauen sich Männern unterordnen sollten, Sexualität nur in einer heterosexuellen Ehe stattfinden dürfe und es ausschließlich zwei Geschlechter gebe. Damit konkretisieren sie zum einen den christlichen Wert der Reinheit und bedienen zum anderen antifeministische und queerfeindliche Argumentationen, wie sie im rechten Spektrum verbreitet sind.

Menschenwürde

Ein weiteres Thema, das häufig verhandelt wird, sind Schwangerschaftsabbrüche. Die Christfluencer*innen stellen sich dabei auf die Seite des Lebensschutzes, worin eine Konkretisierung des christlichen Wertes der Menschenwürde – zumindest für das Ungeborene – gesehen werden kann. Gleichzeitig wird die Würde der schwangeren Frau geringer geschätzt, was von rechten Akteur*innen mit antifeministischer Agenda genutzt werden kann, um der eigenen Argumentation mehr Reichweite und Legitimation zu verschaffen.

An diesen Beispielen wird die Ambiguität christlicher Werte deutlich. Die abstrakten Werte Wahrheit, Nächstenliebe, Reinheit und Menschenwürde bedürfen wie alle christlichen Werte der Konkretisierungen und Taten. Gleichzeitig werden sie durch diese gedeutet. Im gegenwärtigen (rechten) Christfluencing verschiebt sich die Ausdeutung christlicher Werte nach rechts. Wo manche Christfluencer*innen bloß ihren Glauben und die damit verbundenen Werte teilen möchten, wird der Raum, in dem sie gedeutet werden, zunehmend von rechten Akteur*innen bestimmt. In vielen Fällen ist in den sozialen Medien eine Instrumentalisierung christlicher Werte durch rechte Kräfte zu beobachten.



Rahmenverschiebungen im Diskurs um christliche Werte am Beispiel der Christfluencerin Jana Highholder

Explizit über christliche Werte spricht die Christfluencerin Jana Highholder in ihrem Reel vom 16. April 2024. Sie nutzt die Berichterstattung eines anderen christlichen Accounts als Rahmen, um ihr Verständnis von christlichen Werten darzulegen. Im Folgenden soll an diesem Beispiel gezeigt werden, welche Verschiebung der Deutungshoheit in Bezug auf christliche Werte bereits stattgefunden hat.

Laut Jana Highholder heißen christliche Werte deshalb christliche Werte, weil sie von Christus kommen und auf Christus weisen.¹¹ Dieses Verständnis kann gefüllt werden mit der Ableitung christlicher Werte aus dem Handeln Jesu Christi und steht damit in keinem Widerspruch zu einer theologisch-reflektierten Auffassung christlicher Werte. Die Deutungen gehen aber auseinander, sobald Highholder aufzählt, was sie nicht als christliche Werte versteht: freie Entfaltung, Selbstbestimmung, Liebe, Toleranz und Akzeptanz für alle, Zentrierung des Menschen und seiner individuellen Voraussetzungen für Glauben und Leben.¹² Ausgehend von dem biblischen Zeugnis Jesu Christi dürfte zwischen christlichen Werten und „Liebe, Toleranz und Akzeptanz für alle“ kein Widerspruch in dem Ausmaß bestehen, wie Highholder es behauptet. In der Formulierung klingt vielmehr eine Anspielung auf die von Rechtspopulisten, Konservativen und Evangelikalen geäußerte Kritik an der Evangelischen Kirche an, sich zu progressiv, liberal und links zu positionieren. Damit geht die Verbreitung rechter Delegitimierung von Kirche aufgrund der Bemühungen um Seenotrettung und Gleichberechtigung, die Merle und Watzel untersucht haben,¹³ einher. Highholders Definition von christlichen Werten weist damit in diesem Fall Überschneidungen mit der Rhetorik rechter Akteur*innen auf. Diese Beispielanalyse zeigt die Verschiebungen von Inhalten, religiöser Autorität und Deutungshoheit im Diskurs um christliche Werte in einem Ausschnitt der Sozialen Medien, die von (rech-

¹¹ Vgl. Highholder, Christliche Werte.

¹² Vgl. a.a.O.

¹³ Merle/Watzel, Religion und Rechtspopulismus/ Rechtsextremismus.

ten) Christfluencer*innen dominiert werden, zugunsten von rechten Ungleichheitsvorstellungen.

Herausforderungen für die christliche Wertebildung im Zeitalter von Social Media

Abschließend sollen in diesem Abschnitt die Grenzen der christlichen Wertebildung vor dem Hintergrund des (rechten) Christfluencings aufgezeigt und zur Suche nach Lösungen eingelaufen werden.

Wertebildung passiert immer „im sozialen Kontext von familiären, politischen, religiösen, kulturellen, moralischen u.a. Bewertungen“.¹⁴ Dieser Aufzählung ist der mediale Kontext hinzuzufügen, der im Fall der Sozialen Medien den Aufmerksamkeitslogiken der Algorithmen sowie den politischen und wirtschaftlichen Interessen der Plattformbetreiber*innen unterliegt. Diesen Kontext gilt es zu bedenken, wenn über die Aushandlung dessen, was als christliche Werte verstanden werden soll, nachgedacht wird. Der christliche Wertediskurs kann auf den Social-Media-Plattformen in der Interaktion zwischen rechten und christlichen Influencer*innen beobachtet, bewertet, geteilt und kommentiert werden. Dabei entstehen Positionen mit unterschiedlicher Reichweite, so dass Wertebildung als interaktives Geschehen zwischen Individuen mit unterschiedlicher Deutungsmacht begriffen werden muss. Es besteht ein Ungleichgewicht aufgrund der parasozialen Beziehung zwischen Follower*innen und Influencer*innen durch die nur scheinbare Reziprozität, die damit alle für die religionspädagogische Wertebildung zentralen sozialen und emotionalen Faktoren aushebelt. Subjektorientierung und Wertschätzung, die laut Naurath Dialog- und Pluralismusfähigkeit fördern,¹⁵ lassen sich im Kontext des unbeaufsichtigten religiösen Lernens in Sozialen Medien nur schwer umsetzen. Hinzu kommt, dass Online-Diskurse von Oberflächlichkeit, Emotionalisierung und Dualismus geprägt sind. Es stellen sich daher der Religionspädagogik im Speziellen und dem Christentum im Allgemeinen die Fragen, wie Wertebildung vor diesem Hintergrund gestaltet und wie mit der Instrumentalisierung christlicher Werte durch (rechte) Christfluencer*innen umgegangen werden kann.

¹⁴ Naurath, Bildung, Werte, 2.

¹⁵ Ebd.

Literatur

- Hidalgo**, Oliver: Autorität und (Un-)Gleichheit. Die „natürliche“ Geschlechterdifferenz als pseudo-demokratisches Stereotyp im aktuellen Rechtspopulismus, in: Strube, Sonja Angelika/Perintfalvi, Rita/Hemet, Raphaela/Metze, Miriam/Cicek, Sahbaz (Hg.): Anti-Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung – Vernetzung – Transformation, Bielefeld 2021, 21-33
- Highholder**, Jana (@hiighholder auf Instagram): Christliche Werte, Reel, 16.04.2024, <https://kurzlinks.de/ulav> (15.04.2026)
- Jung**, Volker: Über Erfahrungen und Orientierungen für das kirchenleitende Handeln im Umgang mit dem politischen Phänomen des Populismus – evangelische Perspektiven, in: Nord, Ilona/Schlag, Thomas (Hg.): Die Kirchen und der Populismus. Interdisziplinäre Recherchen in Gesellschaft, Religion, Medien und Politik, Leipzig 2021, 145-149
- Merle**, Kristin/Watzel, Anita: „Schlimmer als Frauenfußball oder ‚Hallenhalma!‘“ Antigenderistische Ressentiments, rechte hegemoniale Identitätspolitik und religionsbezogene Kommunikation, in: Einsprüche. Studien zur Vereinnahmung von Theologie durch die extreme Rechte, Eine Reihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche & Rechtsextremismus, 3 (2022), 26-43
- Merle**, Kristin/Watzel, Anita: Religion und Rechtspopulismus/-extremismus: Analysen von Narrationen vorurteilsbezogener Kommunikation und Hassrede online (Teilprojekt 2, TP 2), in: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.): Zwischen Nächstenliebe und Abgrenzung. Eine interdisziplinäre Studie zu Kirche und politischer Kultur, Leipzig 2022, 99-168
- Müller**, Sabrina: Öffentliche Kommunikation christlicher Sinnfluencer*innen. Medienethische und kirchentheoretische Beobachtungen und Reflexionen, in: Pastoraltheologie. Monatsschrift für Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 111 (2022) 6, 203-218
- Naurath**, Elisabeth: Bildung, Werte, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet, 2016, <https://kurzlinks.de/l0b0>
- Pirker**, Viera: ‚Influencing‘ – ein Modell religionspädagogisch reflektierten Handelns? In: International Journal of Practical Theology 25 (2021) 1, 40-57
- Strube**, Sonja Angelika: Christliche Unterstützer der AfD, in: Orth, Stefan/Resing, Volker (Hg.): AfD, Pegida & Co. Angriff auf die Religion? Freiburg i.Brs. 2017, 58-71
- Thiessen**, Barbara: Ein Schritt vor und drei zurück? Auswirkungen von Rechtspopulismus auf Diversität und Gleichstellung in kirchlichen und sozialen Diensten, in: Nord, Ilona/Schlag, Thomas (Hg.): Die Kirchen und der Populismus. Interdisziplinäre Recherchen in Gesellschaft, Religion, Medien und Politik, Leipzig 2021, 131-141

*Foto-Stream links:
Screenshots aus dem
Instagram-Reel von
Jana Highholder vom
16.04.2024.
(<https://kurzlinks.de/ulav>)*



MARIE BRIESE, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Schaufler Lab@ TU Dresden. Sie promoviert in der ev. Religionspädagogik zu den Überschneidungen von Rechtspopulismus und christlichem Fundamentalismus auf Instagram.



© Paul Moody/Unsplash

KONTROVERS

„Welt in Unordnung“

„Welt in Unordnung – gerechter Friede im Blick“ heißt die neue Friedensdenkschrift der EKD, die mit der Öffnung des Spannungsfeldes von pazifistischen Traditionen und Anerkennung staatlicher Schutzpflichten eine andere Haltung anzeigt. Sie hat mit ihrer Neuorientierung eine breite Debatte ausgelöst. In diese klinken wir uns ein – mit der Frage an drei kirchliche Profis:

Ist die EKD-Friedensdenkschrift eine Orientierungshilfe für den Umgang mit aktuellen Konfliktszenarien wie Wehrpflichtdebatte, Friedensbildung in Gaza und der Ukraine?

JAN KINGREEN

SCHWÄCHERE SCHÜTZEN – VERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN

(Inwiefern) Ist die aktuelle EKD-Friedensdenkschrift eine Orientierungshilfe für den Umgang mit aktuellen Konfliktszenarien wie Wehrpflichtdebatte, Friedensbildung in Gaza und der Ukraine und ...?

Die neue Denkschrift der EKD „Welt in Unordnung – Gerechter Friede im Blick“ möchte angesichts der krisenbehafteten Welt jeder und jedem Einzelnen zu einem begründeten Urteil verhelfen. Sie lässt sich nicht dazu hinreißen, die individuellen Abwägungen und verantworteten Entscheidungen mit kirchlicher oder wissenschaftlicher Autorität zu übergehen.

Dazu vollziehen die Autor*innen sehr differenziert und abwägend, an einigen Stellen geradezu unaufgeregt und stets mit Blick für den konkreten Kontext, das Ringen um die eigene Positionierung zu ethisch hochkomplexen Themen nach. Die Denkschrift schreibt sich damit in den Diskurs ein, der seit etwa vier Jahren (wieder) in der evangelischen Kirche quer durch alle Handlungsfelder läuft. Ein Diskurs, der sich zwischen zwei Begründungsmustern bewegt: Urteilen die einen unter Rückgriff auf biblische Normen wie totalem Gewaltverzicht oder unbedingter Feindesliebe gesinnungsethisch, nutzen die anderen vor allem verantwortungsethische Argumentationen und denken kontextbezogen von den jeweils möglichen Folgen her.

Die Denkschrift reiht sich – mit dem Verweis darauf, dass es keine überzeitlich gültigen Antworten auf vielfältige und immer wieder neue Konfliktlagen geben kann – in die letztere, verantwortungsethische Gruppe und löst damit im anderen „Lager“ (für evangelische Verhältnisse) lautstarken Widerspruch aus. Dabei hilft es auch nicht, dass die Autor*innen mehrfach ausdrücklich auf den Primat des Gewaltverzichts setzen; das stets mitgedachte „aber ...“ klingt dann zwischen den Zeilen doch zu laut.

Dieses „aber“ besteht in der konkreten Verantwortungsübernahme in einer durch Gewalt geprägten Welt, in der zunehmend interessens-

geleitetet Stärke vor (internationalem) Recht gilt. In dieser Welt kann es – wenn alle anderen Wege ausgeschöpft sind – im Rahmen der Selbstverteidigung oder Nothilfe zum Einsatz von (militärischer) Gewalt kommen. Dieser Einsatz muss verhältnismäßig sein und ist in jedem einzelnen Fall zu prüfen. Dahinter steht die schon in der Friedensdenkschrift 2007 und davor publizierte Denkfigur des gerechten Friedens, die unter anderem zu dem Schluss kommt, dass ein gerechter, nachhaltiger Frieden nur dort herrscht, wo Recht gewahrt wird. Diese Recht erhaltende Form von Gewalt ist zum Selbstschutz oder zum Schutz des Nächsten vor Gewalt im Einzelfall ethisch legitim, wenngleich auch jeder Einsatz von Gewalt vor Gott schuldbehaftet bleibt. Das ist kein Bellizismus oder die – in der deutschen Geschichte nicht selten vorgekommene – Begeisterung für das Militär, sondern schlicht ein nüchterner, trauriger, weil schuldiger Ausdruck christlicher Nächstenliebe, die den Schwächeren schützt und so Verantwortung in einer Welt in Unordnung übernimmt.

In der Betonung von Schuld und der Dilemma-Situation liegt eine der großen Stärken der Denkschrift: Da Nächstenliebe auch den Schutz der existenziellen Lebensbedingungen einschließt, lädt auch eine gewaltlose Position, die jegliche Nothilfe ablehnt, Schuld auf sich.

Hier keine eindeutige, moralisch überhöhte und letztlich fundamentalistische Antwort zu geben, die reale Kontexte ausblendet und überzeitliche Antworten propagiert, eröffnet Räume der (Selbst-)Reflexion, die aktuell insbesondere im Kontext der Beratungen zum Wehrdienst bzw. seiner Verweigerung aus Gewissensgründen immer wichtiger werden.

Die fast reflexhaft einsetzende Kritik an der Denkschrift konzentriert sich im Wesentlichen auf die Themen, die schon in den 1980er-Jah-



Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.)

Welt in Unordnung – Gerechter Friede im Blick

Evangelische Friedensethik angesichts neuer Herausforderungen

Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland
Ev. Verlagsanstalt
Leipzig 2025
ISBN 978-3-374-07980-3
152 Seiten, Print: 12,00 €
pdf-Download kostenfrei



<https://kurzlinks.de/rfgj>



DR. JAN KINGREEN
ist Pfarrer und Friedensbeauftragter der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz.

ren Dauerbrenner der Friedensbewegung waren: (Atomare) Abschreckung, Abrüstung und Wehrpflicht; Themen, die in der Denkschrift unter der Überschrift „Bekannte friedensethische Fragen benötigen aktuelle Antworten“ verhandelt werden.

Die sich in eher ausgetretenen Pfaden bewegende Kritik offenbart eine Schwäche der Denkschrift: Der Blick für Ost-West- und Generationenunterschiede und die damit einhergehende Einsicht, dass Werte biografisch vermittelt sind und soziokulturelle wie politische Kontexte wesentlich zu ihrer Entstehung beitragen, geht bisweilen etwas verloren.

Bedauerlich ist, dass die in Zukunft spannenden Themen, für welche die Autor*innen

Denkanstöße bieten, indes kaum Resonanzen erfahren: Klimakrise, hybride Kriegsführung, digitale Desinformationen, autoregulative Waffensysteme („Drohnen“) und die zunehmende Deliberalisierung westlicher Gesellschaftsformen durch autoritäre, die freiheitlich-demokratische Grundordnung ablehnende Parteien und Machthaber*innen. Angesichts dieser Herausforderungen Verantwortung zu übernehmen, ist auch Aufgabe aller kirchlich-religiösen Handlungsfelder im 21. Jahrhundert.

Dazu bietet die Denkschrift eine friedensethische Orientierung und regt zum Weiterdenken an. ◆

MARGOT KÄSSMANN

GROSSE CHANCEN MIT DER DENKSCHRIFT VERPASST

”

Für mich ist mit dieser Denkschrift eine große Chance verpasst, in Zeiten massiver Aufrüstung glasklar für Abrüstung zu plädieren.

“

Die aktuelle Friedensdenkschrift der EKD ist für mich persönlich keine Orientierungshilfe mit Blick auf all die aktuellen Konflikte. Sie scheint mir eher ein traurig stimmender Versuch, die allgemeine politische Stimmung kirchlich und auch theologisch zu untermauern. Das will ich an drei Punkten erläutern:

1. Pazifismus

Zwar wird erklärt, Gewaltfreiheit sei ein ethischer Grundsatz für Christinnen und Christen, „der nicht an politische Zweckmäßigkeiten geknüpft ist. Dennoch ist Gewaltverzicht nicht in jeder Lage zwingend.“¹ Weiter: „Christlicher Pazifismus ist als allgemeine politische Theorie ethisch nicht zu begründen. Er ist aber als Ausdruck individueller Gewissensentscheidung zu würdigen. Christlicher Pazifismus ist Ausdruck gelebter Frömmigkeit.“² Damit wird Pazifismus in der Tat abgeschoben ins Private, kein Fundament mehr für eine grundsätzliche christliche

Haltung. Sollte unsere Kirche nicht den Mut haben, eine energische Stimme für Frieden, Abrüstung und Diplomatie zu erheben? Wie viele Menschen hoffen darauf!

2. Atomwaffen

Zwar wird erklärt, eine Ächtung von Atomwaffen sei ethisch geboten. Dennoch heißt es: „Der Besitz von Nuklearwaffen kann aber angesichts der weltpolitischen Verteilung dieser Waffen trotzdem politisch notwendig sein.“³ Das ist für mich angesichts der Potenziale der Massenvernichtungswaffen aus christlicher Perspektive nicht nachvollziehbar. Unsere Kirche sollte doch dringend mahnen: Keine atomare Bewaffnung, Bann aller Atomwaffen, um der Menschen willen!

3. Wehrpflicht

Zwar wird erklärt, dass in der DDR die Totalverweigerung und der Dienst als Bausoldaten die deutlicheren christlichen Zeugnisse waren. Doch dann heißt es, das 5. Gebot beziehe sich

¹ Welt in Unordnung – gerechter Friede im Blick (s.o., 37), 19.

² A.a.O., 20.

³ A.a.O., 15.

„nicht auf das Töten im Krieg oder etwa das Töten aus Notwehr“.⁴ Vielmehr werde ein „Töten ohne Rechtsgrundlage“⁵ abgewehrt. Plädiert wird für eine „übergreifende Dienstpflicht“ wobei dem Dienst innerhalb oder außerhalb des Militärdienstes kein Vorrang gegeben wird. Ein Gebot nach Lage zu relativieren, erscheint mir höchst fraglich – das könnte ja sonst auch für alle anderen Gebote geltend gemacht werden. Den Kriegsdienst verweigern, das wäre für unsere Kirche eine dringliche Mahnung in dieser Zeit!

Für mich ist mit dieser Denkschrift eine große Chance verpasst, in Zeiten massiver Aufrüstung glasklar für Abrüstung zu plädieren. Die Chance, den Pazifismus aus christlicher Überzeugung und auf Grundlage des Evangeliums wieder in die Debatte in der Mitte der Gesellschaft zu bringen. Die Chance, eine Ächtung atomarer Waffen und die Forderung nach einem Beitritt Deutschlands zum Atomwaffenverbotsvertrag ins öffentliche Bewusstsein zu bringen. Die Chance, deutlich zu machen, dass es nicht um Wehrpflicht geht, sondern um die Verpflichtung zum Kriegsdienst, demgegenüber die Verweigerung in der Tat das deutlichere christliche Zeichen ist. Da ist die Lehre Jesu eindeutig.

Gegen Ende des Textes werden Friedensinitiativen durchaus gewürdigt, doch als Ermütigung der Friedensbewegung lässt sich die Denkschrift nicht lesen.

Bei einem Gespräch in Ostdeutschland über die neue Friedensdenkschrift der EKD hieß es: Die evangelische Kirche hat die Friedensbewegung schlicht ausgebürgert. Das klingt enttäuscht – und ich teile die Enttäuschung. Zwar ist in der Denkschrift die Rede vom „gerechten Frieden“ wie sie sich anstelle der vom „gerechten Krieg“ durchgesetzt hat. Auf vielen, etliche Argumente abwägenden Seiten wird das ebenso erläutert wie die aktuellen Herausforderungen. Allerdings wird der „Schutz vor Gewalt“ angesichts des Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine zum zentralen Motiv der Argumentation erklärt. Theologisch ist vor allem die Rede davon, dass der Mensch nun einmal sündig

sei und die Welt eine unerlöste. Das erscheint mir allzu einfach. Der Friede Gottes mag erst in Gottes kommender Welt vollkommen sein. Aber diese Vision mahnt uns alle doch, schon hier und jetzt vehement für Frieden einzutreten!



„Die evangelische Kirche hat die Friedensbewegung schlicht ausgebürgert.“
© Rainer Oettel
epd-bild

Im letzten Teil der Denkschrift werden die derzeitige Aufrüstung und eine Wehrpflicht befürwortet. Ob Waffenlieferungen ethisch geboten seien, müsse durch Güterabwägung entschieden werden.⁶ Sollten sie erfolgen, wären die Kriterien rechtserhaltender Gewalt anzuwenden.⁷ Aus „ethischer wie völkerrechtlicher Perspektive“ ... könne sogar ... „eine präventive militärische Reaktion gerechtfertigt sein.“⁸ Das öffnet meines Erachtens der Willkür Tür und Tor.

Ja, traurig. Gerade in diesen Zeiten könnte unsere evangelische Kirche eine starke, klare Stimme für den Frieden und den Abbau von Feindbildern sein, wenn wir an den Konflikt in Israel und Gaza, an den Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine denken. Diese Chance ist vertan. Hoffnung jedoch macht, dass es sie noch gibt, die vielen kleinen Friedensinitiativen und aktiven Kirchengemeinden ...



PROF. DR. DR. H.C. MARGOT KÄSS-MANN, Theologin und Publizistin, ist ehemalige Botschafterin des Rates der EKD für das Reformationsjubiläum 2017, ehemalige Ratsvorsitzende der EKD und ehemalige Landesbischöfin der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

⁶ A.a.O., 121.

⁷ A.a.O., 16.

⁸ A.a.O., 116.

⁴ A.a.O., 125.

⁵ Ebd.

FELIX PAUL

„ES BLEIBT UNS DIE HOFFNUNG ...“

”

Die Denkschrift nennt sehr viel, doch sie führt nur wenig schwerpunktmäßig aus. Die versprochenen Handlungsempfehlungen und Antworten im Sinne unserer christlichen Werte sind schwer zu finden.

“



FELIX PAUL ist Beauftragter für Friedensfragen im Team Demokratie & Frieden der Evangelischen Agentur der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

Die neue Friedensdenkschrift der EKD hat viel Kritik aufgeworfen. Die Rezeption fand nicht nur in kirchlichen Kreisen statt. Teils vernichtende, meist irritierte Rückmeldungen haben gezeigt, dass es viel zu besprechen gibt. Allein die Absätze zum Thema nuklearer Abschreckung und Atomwaffen hinterlassen einen strahlenden Eindruck. Sie hat einen ihrer Ansprüche, nämlich Diskussionen anzuregen, allein dadurch mehr als erfüllt.¹

Ob andere Ansprüche ebenso erfüllt werden, bleibt abzuwarten. Eines lässt sich sofort erkennen: Christ*innen in allen Handlungsfeldern kirchlicher Mitarbeit² mit dieser Schrift zu erreichen, ist allein durch das Schriftbild schnell als unwahrscheinlich anzusehen. Doch es sind nicht die gefetteten Sätze, die voraussetzungs-vollen Erklärungen, die fehlenden rhetorischen und tatsächlichen Bilder und Grafiken, die ein Gefühl der Unvollkommenheit hinterlassen.

Um es klar zu sagen: Eine Denkschrift zu schreiben, die alle ethischen und moralischen Herausforderungen mit politischen Handlungsoptionen unserer Zeit verbinden möchte, ist gelinde gesagt schwierig zu bewerkstelligen. Es ist daher erstaunlich, wie viel die Denkschrift benennt. Doch da findet sich eine ihrer größten Schwächen. In der fehlenden Ausführung.

Sie benennt die internationale Ökumene.³ Sie benennt Entwicklungszusammenarbeit und die Notwendigkeit, Ungleichheiten abzubauen. Aber sie geht erstaunlich wenig auf friedensfördernde Potenziale, beispielsweise: kirchlicher, diakonischer und caritativer Arbeit ein (besonders in gewaltvollen Kontexten).⁴

Was tun mit einer Friedensdenkschrift, die Friedensdienste nur in Verbindung mit Pflichten nennt?⁵ Sehen wir denn nicht regelmäßig, dass internationaler Austausch, international work-camps, Bildungsreisen und Freiwilligendienste einen notwendigen Perspektivwechsel mit sich

bringen und christliche Verantwortung stärken?

Was tun, wenn die Konzentration auf zivile Konfliktbearbeitung, wie sie die Denkschrift von 2007 noch vornimmt, in so krassem Kontrast zum relativen Praise des Schutzes vor Gewalt steht wie in der jetzigen Denkschrift und die Beschreibung von Sicherheit dort sehr stark auf die Humansicherheit fokussiert wird?⁶ Es ist unstrittig, dass es mehr Menschen deutlich besser gehen würde, wenn sie keine Gewalt mehr fürchten müssten. Doch was ist mit den Maßnahmen, die Katastrophen- und Nothilfe leisten können und die gefühlt lediglich „pro forma“ genannt werden?

Was tun mit einer Friedensdenkschrift, die das Werk, welches nicht nur zu Weihnachten eine zentrale Rolle in der Überwindung von Not und Gewalt spielt, Brot für die Welt, nur einmal auf 146 Seiten benennt? Globale Verantwortung zu erkennen und dementsprechend zu handeln, war und ist doch Kernthema unserer Kirche.

Nicht zuletzt spielt das Ehrenamt als Stütze-pfeiler einer resilienten, demokratischen und wertegeleiteten Gesellschaft, wenn überhaupt, nur eine Nebenrolle im 4. Akt.

Die Denkschrift nennt sehr viel, doch sie führt nur wenig schwerpunktmäßig aus. Die versprochenen Handlungsempfehlungen und Antworten im Sinne unserer christlichen Werte sind schwer zu finden. Als handlungsleitend funktioniert die Denkschrift nur begrenzt. Es ist eine deutsche Denkschrift, ein Kind seiner Zeit. Auf Kritik lässt sich schnell sagen „Sie benennt xy doch“. Allerdings inspirieren ihre Ausführungen nicht unbedingt für das Mitwirken in einer Wertegemeinschaft, die über realpolitische Herausforderungen hinaus die ein oder andere utopische und wichtige Handlungsoption wahrnimmt.

So schließe ich mit dem letzten Satz dieser Denkschrift: In einer Haltung des Respekts, im Hören aufeinander und im gemeinsamen Gebet wird in Christus Gemeinschaft gestiftet und zusammengehalten – und die Hoffnung bewahrt auf den Frieden Gottes, der höher ist als alle Vernunft. ◆

¹ Welt in Unordnung – gerechter Friede im Blick, 18.

² A.a.O., 23 ff.

³ A.a.O., 80.

⁴ Von Humanitärer Hilfe ist nur einmal auf Seite 80 die Rede.

⁵ Welt in Unordnung – gerechter Friede im Blick, 16.

⁶ A.a.O., 143.

MELANIE JACOBI UND MICHAEL GRÖNEFELD

„Sind Sie für Gaza oder Israel?“

Das Interreligiöse Eingangsprojekt (IEP) an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück

Ausgangslage

An der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück lernen Kinder und Jugendliche aus über 40 Nationen zusammen. Menschen aus verschiedenen Kulturen und Religionen treffen hier aufeinander. Werte wie Respekt, Toleranz und Offenheit gehören dabei nicht nur zu den Grundwerten der Schule, sondern prägen das alltägliche gemeinsame Zusammenleben in der Schule und in der Klassengemeinschaft.

Im Schuljahr 2023/24 waren jedoch vermehrt verletzendende Bemerkungen gegenüber anderen Nationalitäten und Religionen oder gar fundamentalistische Äußerungen vor allem bei jüngeren Schülern zu hören und zu beobachten. Um dem präventiv entgegenzuwirken, entstand die Idee eines Interreligiösen Projekts (IEP) zu Beginn des Jahrgangs 5.

Das Vorbereitungsteam

Die Idee zu dem Projekt kam in der gemeinsamen Fachkonferenz Religion und Werte und Normen auf, der sowohl christliche und muslimische Religionslehrkräfte als auch Lehrer*innen, die das Fach Werte und Normen unterrichten, angehören. Zusammen mit Mitarbeiter*innen aus dem Ganztagsbereich und Mitgliedern der Fachkonferenz bildete sich eine überkonfessionelle und weltanschaulich diverse Projektgruppe. Die Schulleitung unterstützte die Realisierung wirksam dadurch, dass die Mitglieder der Projektgruppe für die inhaltliche Vorbereitung und das Erstellen der Materialien einen Tag und zwei Nachmittage vom Regelunterricht freigestellt wurden.



Das Projekt – Organisatorisches

Der Grundgedanke: Anstatt die neuen Schüler*innen des kommenden Jahrgangs 5 entsprechend ihrer Fächerwahl zu trennen, erfolgt die religiöse und religionskundliche Bildung zunächst im Klassenverband. Durch diese organisatorische Entscheidung wird für die neuen Schüler*innen einerseits der Übergang aus der Grundschule in die KGS und die Bildung einer Klassengemeinschaft erleichtert.¹ Andererseits bleibt dadurch die religiöse und weltanschauliche Diversität der Klassengemeinschaft bestehen und bildet die Voraussetzung für einen authentischen, interreligiösen und multiperspektivischen Austausch.

*Durch religiöse und religionskundliche Bildung im Klassenverband „bleibt die religiöse und weltanschauliche Diversität der Klassengemeinschaft bestehen und bildet die Voraussetzung für einen authentischen, interreligiösen und multiperspektivischen Austausch.“
Foto: Symbolbild © StockPlanets/iStock*

¹ Vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Kooperativen Gesamtschule (KGS), RdErl d. MK v. 01.06.2023 – 33.2-81072 – VORIS 22410 – 3.3.8.



„Sei ein Mensch!“ – Marcel Reif während seiner Gedenkrede in der Gedenkstunde des Bundestages an die Opfer des Nationalsozialismus am 31. Januar 2024 (auf YouTube unter <https://kurzlinks.de/jv24>).
© Deutscher Bundestag/Janine Schmitz/photothek

Das IEP wird im ersten Halbjahr des 5. Jahrgangs im Klassenverband einmal pro Woche in einer Doppelstunde als eine zeitlich begrenzte fächerübergreifende Unterrichtsform in den Fächern Werte und Normen und Religion durchgeführt. Im Jahrgang 5 werden damit ca. 200 Schüler*innen erreicht. Lehrpersonen sind die Lehrkräfte für das Fach Werte und Normen sowie Religionslehrer*innen mit Unterstützung von Erzieher*innen und Sozialpädagogen*innen. Das IEP wird nicht benotet, ist jedoch verpflichtend. Im zweiten Halbjahr werden die Schüler*innen dann gemäß ihrer Konfession unterrichtet.

Didaktische Überlegungen

Die Hoffnung, dass es im Kontext von Schule möglich ist, Kinder und Jugendliche zu öffnen und zu berühren für den Wert anderer Kulturen und Religionen, gründet in einem bestimmten Menschenbild. Es wird vorausgesetzt, dass jeder Mensch ohne Vorbedingung eine unverfügbare

Würde hat. Klaus Mertes plädiert dafür, Würde als „inneren Wert“ zu verstehen, der „auf Menschwerdung in einem emphatischen Sinne angelegt ist“.² Sehr bewegend hat diese Sichtweise Marcel Reif am 31. Januar 2024 in seiner Rede bei der Gedenkstunde für die Opfer des Nationalsozialismus im Bundestag mit dem Appell seines Vaters und Holocaustüberlebenden Leo Reif auf Jiddisch zum Ausdruck gebracht: „Sej a Mensch!“ – „Sei ein Mensch!“.³ Bekanntermaßen geht im Jiddischen die Bedeutung des Wortes *Mensch* über unser herkömmliches Alltagsverständnis hinaus und bezeichnet einen Menschen mit Mitgefühl. Mitgefühl muss entwickelt und gebildet werden. Mertes verwendet die Metapher der „Herzensbildung“ und verweist auf eine pädagogische Aufgabe:

„In der Berührbarkeit oder in der Verhärtung des Herzens verdichten sich jeweils persönliche Lebensgeschichten, kulturelle Prägungen und die mit ihnen einhergehenden persönlichen oder kollektiven Selbstbilder. In diesem Zusammenhang von Bildung zu sprechen, bedeutet, die jeweiligen Zustände des Herzens nicht als bloßes Schicksal oder Zufallsprodukte anzusehen ... Sie können sich zum Positiven oder Negativen ändern, je nachdem, welcher Anstoß von außen oder von innen gegeben wird.“⁴

Paradoxerweise, so Mertes weiter, scheinen viele für unser Leben zentrale Haltungen nicht durch expliziten Werteunterricht angebahnt zu werden, sondern entstehen gerade dort, wo sie nicht ausdrücklich intendiert sind. So würden etwa beim gemeinsamen Musizieren in einem Schulorchester u.a. die Geduld, die Fähigkeit zuzuhören oder Selbstregulation eingeübt, ohne dass diese Haltungen eigens thematisiert werden müssten. Aus diesen Erfahrungen leitet Mertes ein pädagogisches Nutzenparadox ab: „Es gibt einen Nutzen, der dazugegeben wird, gerade wenn man ihn nicht direkt pädagogisch anzielt.“⁵

Diesen grundsätzlichen Überlegungen versucht das Projekt Rechnung zu tragen: Nicht das Sprechen über zentrale Werte wie z. B. Würde soll im Mittelpunkt stehen. Den Menschen zeichnet die Würde aus, dass er Mitgefühl entwickeln kann. Das kann aber nicht „ohne die Begegnung mit dem Anderen“⁶ erfahren werden. Dementsprechend soll die Begegnung mit Orten und Menschen aus den drei monotheistischen Religionen den Kern des Vorhabens bilden.

² Mertes, 50.

³ Reif, Rede bei der Gedenkstunde.

⁴ Mertes, 28.

⁵ A.a.O., 33.

⁶ Vgl. a.a.O., 50.

Das Projekt – Inhaltliches

Der Ablauf ist in sechs Module gegliedert:

MODULE	INHALTE
Modul 1: Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> › Kennenlernen › Was ist mir wichtig im Leben und an meiner Religion? › Mein Familienleben / jede Familie ist anders
Modul 2: Werte	<ul style="list-style-type: none"> › Religion als Konfliktfeld › Demokratische Werte in der Gesellschaft › Religion und Grundgesetz › Religionsfreiheit
Modul 3: Wissen	<ul style="list-style-type: none"> › Wissensvermittlung zum Christentum, Judentum und Islam (ggf. Beschäftigung mit anderen Religionen, falls diese in der Klasse vorkommen) › Abraham und Sarah als Erzeltern
Modul 4: Orte	<ul style="list-style-type: none"> › Teilnahme im Klassenverband an einer Dom-Moscheeführung
Modul 5: Begegnung	<ul style="list-style-type: none"> › Wie geht man gut mit Menschen einer anderen Religion oder mit Menschen ohne Religionszugehörigkeit um? › Gespräch mit Vertreter*innen der Religionen Christentum, Judentum und Islam
Modul 6: Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> › Abschlussfest des 5. Jahrgangs am Ende des Projekts

Leitmedien und Materialien

Zur Vorbereitung der Begegnungen verwendete die Projektgruppe folgende Leitmedien:

Arbeitsheft „Religionen und miteinander leben in Deutschland – Jetzt versteh ich das!“

Als roter Faden wurde das Arbeitsheft von Rahel Sünkel und Christiane Toyka-Seid verwendet. Das Heft wird herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung und kann dort kostenlos bezogen werden. Zusätzlich gibt es eine Download-Version und ein Begleitheft mit Vorschlägen zum Unterrichtseinsatz. Der Einsatz des Arbeitshefts im Rahmen des Projekts begründet sich durch seine didaktische Konzeption: Das Arbeitsheft ist sowohl für Schüler*innen der Primarstufe (Klassen 3/4) als auch für den Einsatz in der Sekundarstufe I (Klassen 5/6) konzipiert. Im Vorwort des Begleithefts machen die Autorinnen deutlich, dass Religion eine zentrale Bedeutung im Kontext von Schule hat:

„Das Thema ‚Religionen‘ und der Umgang mit religiösen Überzeugungen ist für viele Schüler*innen auch schon in der Grundschule präsent. Sie erleben, dass Religion für viele Kinder prägend ist. Auch Kinder, die selbst ohne religiöse Bezüge aufwachsen, erleben die Bedeutung, die Religion für andere Menschen haben

kann. Viele spüren, dass es in der Gesellschaft Differenzen hinsichtlich religiöser Grundauffassungen gibt, und verstehen, dass mit religiösen Begriffen Zugehörigkeit oder Ausgrenzung markiert werden. Hier bieten die Materialien niedrigschwellige Reflexionsangebote.“⁷

Thematische Schwerpunkte sind neben der Vermittlung von Grundkenntnissen zu den drei monotheistischen Weltreligionen u.a. die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Religionsfreiheit als konstitutives Element unserer Demokratie sowie die Einübung von Toleranz. Außerdem wird ein Schwerpunkt auf den Umgang mit Konflikten im Zusammenhang mit Religionen gelegt und „deshalb das Thema Sprache und Kommunikation im Kontext religiöser Begriffe bearbeitet.“⁸

Die Projektgruppe entschied sich, die Schüler*innen zusätzlich eine Art Kurz-Lerntagebuch führen zu lassen: Zu diesem Zweck klebten die Schüler*innen ein leeres Blatt Papier in die Innenseite des Heftumschlags. Dort hielten sie der Idee eines Lerntagebuchs folgend in einem Satz fest, was sie für sich aus der vorangegangenen Stunde mitgenommen hatten.

⁷ Sünkel, 2.

⁸ A.a.O., 3.



Rahel Sünkel, Christiane Toyka-Seid, Stefan Eling

Religionen und miteinander leben in Deutschland – jetzt versteh ich das!

Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler
Reihe HanisauLand, hrsg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung
3. Aufl., Gera 2025
36 Seiten, 3,00 € (Print), pdf-Download kostenlos



<https://kurzlinks.de/ljn0>



Antonie Schneider
(Texte), Pei-Yu Chang
(Illustrationen)

Wem gehört der Schnee?

Eine Ringparabel

ISBN 978-3-314-10420-6
NordSüd Verlag Zürich
4. Aufl. 2025
Bilderbuch, Hardcover
32 Seiten, 16,00 €



Checker Tobi

Christentum-Check

<https://kurzlinks.de/x8pk>

Islam-Check

<https://kurzlinks.de/nl8n>

Judentum-Check

<https://kurzlinks.de/xg2t>



Verein „Judentum begreifen e.V.“

Bildungseinheiten zum Judentum

<https://kurzlinks.de/2v51>

kulturshaker.de

Götz Kölle, Referent und Trainer in der Jugend- und Erwachsenenbildung, verantwortet die Internetseite kulturshaker. Dort findet man ein vielfältiges theoretisches und praktisches Angebot für eine zeitgemäße Pädagogik der Begegnung. Unter dem Reiter „Methoden“⁹ werden Unterrichts-Bausteine zu den Themen kulturelle Vielfalt und Prägung, Stereotype, Vorurteile, Diskriminierung, Kommunikation und Glauben angeboten, beispielsweise hilfreiche Impulse zum Erschließen religiöser Räume, aber auch ausgearbeitete und direkt einsetzbare Einheiten für den Unterricht (vgl. „Familienbilder“ und „Was ist dir wichtig?“).

Bilderbuch „Wem gehört der Schnee?“

Die Bilderbuchgeschichte erzählt in kindgerechter Form Lessings Ringparabel als „Schneeparabel“, so Martina Steinkühler, die hilfreiche didaktische Anmerkungen und Unterrichtsmaterialien zu der Geschichte veröffentlicht hat:¹⁰ „Die Handlung spielt in einem modern-zeitlosen Jerusalem und handelt zunächst von einem Naturwunder: Es schneit. Die Protagonisten sind einfach Kinder, die sich über den Schnee freuen und mit ihm spielen. Erst in zweiter Linie, aufgrund des Mangels, entstehen Besitzansprüche (...) Es kommt zwischen den drei Kindern Mira, Rafi und Samir zum Streit (...) Zum Glück sind die Geistlichen, die zurate gezogen werden, ebenso weise wie der Richter in der Ausgangsgeschichte: Sie lassen Gott sein Geheimnis und dem Schnee seine Anarchie. Fern vom moralischen Zeigefinger geht es aus: Die Kinder erkennen selbst, dass sie sich verrannt haben und einfach hätten spielen sollen. Das Ende erinnert an eine andere Parabel, die vom Verlorenen Sohn (Lk 15): Auch Mira, Rafi und Samir dürfen noch einmal von vorn anfangen (...) Mit Gott ist es wie mit Schnee: Man kann ihn nicht für sich allein haben, nicht festhalten, nicht in die Tasche stecken. Besser ist es, den Schnee zu feiern, wenn er fällt – ohne Eifer, Neid und Anspruch, mit allen, die ihn lieben. Die Schnee-, pardon Ringparabel elementar, für Kinder und alle im Haus“.¹¹

Für das Projekt wurde den Kindern die Geschichte mit Hilfe des Kamishibai Bildkartensets vorgestellt.

⁹ Vgl. <https://kulturshaker.de/methoden> (27.01.2026).

¹⁰ Vgl. Steinkühler, 1f.

¹¹ Vgl. ebd.

Checker Tobi

Die ARD-Kinderwissensserie „Checker Tobi“ zu den drei monotheistischen Religionen vermittelt ein sehr anschauliches und positives Bild der jeweiligen Religion am Beispiel einer Familie. Vor dem Schauen wurde das Vorwissen der Lerngruppe gesammelt und geclustert, die Fragen, die sich daraus ergaben, wurden als Beobachtungsauftrag formuliert und während und nach dem Schauen des Films beantwortet. Nach dem Film wurden die Ergebnisse gesammelt und ein Arbeitsblatt sicherte abschließend die Grundkenntnisse.

Der Kern des Projekts: Begegnungen

Gespräch mit gläubigen Menschen

Durch persönliche Kontakte konnten Menschen unterschiedlichen Bekenntnisses für ein Gespräch mit Schüler*innen über ihren Glauben gewonnen werden, in welchem sie sich den Fragen der Schüler*innen stellten und Auskunft über ihre Glaubenspraxis gaben.

Dom- und Moschee-Führung

Mit dem kostenlosen Angebot „Brücken bauen – einander verstehen“ des Bistums Osnabrück konnte auf ein institutionalisiertes Konzept einer interreligiösen Führung zurückgegriffen werden. Es besteht einerseits aus einem Rundgang durch den Osnabrücker Dom sowie durch die Moschee einer benachbarten Gemeinde. Die Führungen thematisieren vor Ort Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Christentum und Islam. Begleitet wird die Führung von einer Christin und einer Muslima.

Der Verein „Judentum begreifen“

Auch bei der Begegnung mit dem Judentum konnte auf ein in der Praxis erprobtes Konzept des Vereins „Judentum begreifen“ zurückgegriffen werden. Der Verein macht es sich zur Aufgabe, durch die Vermittlung von Wissen über das Judentum – seine Geschichte, seine Feiertage, seine Traditionen – Schüler*innen die Werkzeuge anzubieten, „um Vorurteile zu überwinden und Toleranz zu üben“. In unserem Projekt brachten die beiden engagierten Referentinnen durch ihre anschaulichen Erzählungen, das gemeinsame Singen eines Liedes zum Sabbat sowie die Präsentation zahlreicher Kult-

gegenstände den Schüler*innen grundlegende Inhalte des Judentums und die Bedeutung verschiedener Rituale nahe.

Fazit

Durch Reflexionsbögen wurden die teilnehmenden Klassen am Ende des ersten Halbjahres befragt, wie ihnen das Interreligiöse Eingangsjahr gefallen hat. Die Meinungen dazu waren weitestgehend positiv. Für einige Schüler*innen waren bestimmte Inhalte eine Auffrischung aus der Grundschulzeit, andere hatten bereits an einer Dom-Moschee-Führung teilgenommen. Dennoch wurden diese Wiederholungen nicht als negativ erlebt.

Die rituellen Gegenstände aus dem Judentum sprachen viele Kinder an: „Ich fand das gut, dass sie Sachen aus ihrer Kultur mitgenommen haben“. Außerdem notierten einzelne Schüler*innen, dass ihnen eine persönliche Geschichte von Frau de Vries, einer Referentin von „Judentum begreifen“, besonders in Erinnerung geblieben sei. Frau de Vries hatte sehr anschaulich von den Drangsalierungen und Diskriminierungen erzählt, die ihre Mutter, die Holocaustüberlebende Erna de Vries (1923-2021), als junges Mädchen im nationalsozialistischen Deutschland erleiden musste. Eine Schülerin drückte aus, wie es ähnlich auch andere Schüler*innen zurückmeldeten: Sie habe bewegt, dass „von der einen Frau die Mom geärgert wurde“ und dass ihre Tochter „es uns anvertraut hat“.

Ein kurzer Dialog zwischen einer Schülerin und der Referentin Frau de Vries mag veranschaulichen, wie eine Begegnung mit anderen Menschen dazu anregen kann, einen Perspektivwechsel einzunehmen und dadurch ein Verständnis für andere Sichtweisen zu eröffnen: „Sind Sie für Gaza oder Israel?“ fragte die Schülerin die Referentin. „Weißt du“, antwortete ganz unaufgeregt und einfühlsam Frau de Vries, „meine Tochter lebt in Israel, also bin ich mit dem Herzen bei den Menschen in Israel. Und du, du hast Beziehung zu Menschen in Gaza? Ja, dann ist dein Herz bei den Menschen in Gaza.“

Eine Erfahrung beim Besuch der Moschee kann zudem exemplarisch veranschaulichen, welche Bedeutung religiöse Bildung in Schule für ein Zusammenleben der Religionen in unserem Land zukommt. Frau Dua Zeitun wies die muslimischen Kinder darauf hin, neben den arabischen Fachwörtern auch deren deutsche Begriffe zu kennen und zu verwenden. Daneben ermutigte sie die Schüler, sich nicht nur auf das, was „haram“ sei, zu fixieren. Wichtiger sei es,



Die Führung durch Dom und Moschee wird von Jessica Löscher vom Diözesanmuseum (l.) und Dua Zeitun von der Ibrahim-al-Khalil-Moschee begleitet. – © Melanie Jacobi & Michael Grönefeld.

Barmherzigkeit in den Mittelpunkt zu stellen, einen Blick für die Mitmenschen zu haben und Menschen in Not zu unterstützen. Ein besonderes Augenmerk hatte Frau Zeitun auch auf die Mädchen der Klasse und ermutigte sie, ihre Meinung und ihr Wissen ohne Scheu weiterzugeben.

Aus der Sicht der durchführenden Lehrkräfte und der Schulleitung wurde das Projekt ebenfalls als gewinnbringend wahrgenommen. Dadurch, dass auch die Klassenlehrkräfte in den Exkursionen miteingebunden waren, prägte das Projekt auch über den Religions- und Werte und Normen-Unterricht hinaus das Leben der Schulgemeinschaft.

Für ein wirklich positives Verständnis des interreligiösen Dialogs sind jedoch auch der Dialog und die Zusammenarbeit mit den Eltern entscheidend, die ihr Kind durch ihre Werteinstellung und religiöse Erziehung prägen. Werden hier andere Haltungen vorgelebt oder vertreten, die den Inhalten des Interreligiösen



Brücken bauen – einander verstehen

Interreligiöse Führungen in Dom und Moschee Osnabrück:

<https://kurzlinks.de/xa6e>

Eingangsprojekts konträr gegenüber stehen, bleibt offen, wo sich das Kind positioniert. So müsste das Projekt eigentlich durch eine intensive, jedoch kaum leistbare Elternarbeit ergänzt werden.

Ein Schritt, den interreligiösen Dialog fortzusetzen und auch andere Jahrgangsstufen und Mitglieder der Schulgemeinschaft einzubeziehen, ist das gemeinsame Fastenbrechen, zu dem die muslimischen Lehrkräfte und Schüler*innen der Gesamtschule Schinkel die Eltern und Schulgemeinschaft an einem Abend im Ramadan einladen. An einem ersten Termin nahmen ca. 80 Personen teil. Vor allem Eltern und Schüler*innen muslimischen Glaubens waren anwesend. Eine stärkere Durchmischung der Religionen und Kulturen im Sinne eines echten interreligiösen Dialogs wäre wünschenswert.

Mit dem Interreligiösen Eingangsprojekt zeigt die Gesamtschule Schinkel, für was sie steht: Toleranz, religiöse und kulturelle Vielfalt, demokratische Werte, ein gelebter wertschätzender Dialog der Schulgemeinschaft. Ob alle Schüler*innen bereichert oder verändert aus diesem Projekt hervorgehen, ist schwer einzuschätzen. Aber es ist ein Versuch, einen Beitrag zu einer offenen Gesellschaft zu leisten sowie Rassismus und Intoleranz vorzubeugen. Und erinnert man sich an das Gleichnis von der selbstwachsenden Saat, ist damit vielleicht auch schon genug getan. ◆



MICHAEL GRÖNEFELD ist Lehrer für Katholische Religion, Geschichte und Philosophie an der Gesamtschule Schinkel, Osnabrück und Fachmoderator für Katholische Religion an Gesamtschulen in Niedersachsen.

MELANIE JACOBI ist als Religions- und Sozialpädagogin katechetische Lehrkraft des Bistums Osnabrück an der Gesamtschule Schinkel.

Literatur

- Mertes**, Klaus: Herzensbildung. Für eine Kultur der Menschlichkeit, Freiburg/Base/Wien 2024
- Reif**, Marcel: Rede bei der Gedenkstunde für die Opfer des Nationalsozialismus am 31.01.2024, <https://kurzlinks.de/72k0> (02.05.2026). Siehe auch <https://kurzlinks.de/jv24> (02.05.2026)
- Runderlass** des MK Niedersachsen vom 01.06.2023: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Kooperativen Gesamtschule (KGS), RdErl d. MK v. 01.06.2023 – 33.2-81072 – VORIS 22410
- Schneider**, Antonie/Chang, Pei-Yu: Wem gehört der Schnee? – Eine Ringparabel. Gebundene Ausgabe – Bilderbuch, Zürich 2019
- Sünkel**, Rahel / Toyka-Seid, Christiane / Stefan Eling: Religionen und miteinander leben in Deutschland – jetzt versteh ich das!, Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler, Reihe HanisauLand hg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung, 3. Aufl., Gera 2025, <https://kurzlinks.de/ljn0> (03.05.2026)
- Sünkel**, Rahel / Toyka-Seid, Christiane / Stefan Eling: Religionen und miteinander leben in Deutschland – jetzt versteh ich das!, Begleitheft für Lehrkräfte, Reihe HanisauLand hg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung, 3. Aufl., Gera 2025, <https://kurzlinks.de/9on1> (03.05.2026)
- Steinkühler**, Martina: Didaktische Anmerkungen und Unterrichtsmaterial zum Bilderbuch, Wem gehört der Schnee? <https://kurzlinks.de/4z9f> (02.05.2026)
- Walke**, Michael: Wem gehört der Schnee? Kamishibai Bildkartenset: Entdecken – Erzählen – Begreifen: Freundschaft und religiöse Toleranz. Interkulturelle Erziehung für Kita und Grundschule, München 2021



VORSCHAU AUF HEFT 3 / 2026

Schwerpunktthema: Scham und Schuld!

Das kommende Heft vereint soziologische Einblicke in das Phänomen Scham von **Stephan Marks**, theologische Beiträge von **Alexandra Grund-Wittenberg** und **Prof. Dr. Klass Huizing**, kirchliche Stimmen u.a. von Landesbischöfin **Dr. Christina-Maria Bammel** und **Dr. Kerstin Gäfgen-Track** sowie religionspädagogische Positionen von **Dr. Edda Strutzenberger-Reiter** und **Bettina Wittmann-Stasch** – und viele weitere Perspektiven und Praxisartikel.

Erscheinungstermin: Ende November 2026

CHRISTINA HARDER

Wir sind. Unsere Werte!

Unterrichtsbausteine für den Sekundarbereich II

Werte sind wunderbar. Werte verleihen jeder Rede etwas Würde- und Weihevollnes. Jede*r spricht gerne davon: von „meinen“, von „unseren“ Werten. Sie dienen der Selbstvergewisserung. Sie sind fester Markenkern der eigenen Identität.

Werte sind überall: sei es auf viel- und zugleich nichtssagenden Buchtiteln, in Leitartikeln großer Tageszeitungen, auf Werbeflyern oder auf Firmenhomepages unter der Rubrik „Wer wir sind, wofür wir stehen“. Keine staatstragende Rede kommt ohne „Werte“ aus. Selbst in Abi-Reden und Predigten sind sie immer wieder zu finden. Meistens werden darin „unsere“ Werte beschworen, nachdem von einer „Krise“, einem „Verfall“, einem „Konflikt“ oder sogar einem „Kampf“ der Werte gesprochen wurde.

Personen und Gruppen *haben* nicht Werte, sondern *sind* ihre Werte.

Doch – was genau sind eigentlich Werte? Worin liegt ihre Stärke, zugleich ihre Schwäche? Was meinen Werte-Redner*innen, wenn sie davon sprechen? Und – woher kommen Werte?

Diesen Fragen gehen die hier vorgestellten Unterrichtsbausteine nach.

Werte als Querschnittsthema

Das Wort „Werte“ findet sich im Kerncurriculum für den Sekundarbereich II in Niedersachsen an keiner Stelle des inhaltsbezogenen Kompetenzkataloges – weder in der Rubrik „Verbindliche Grundbegriffe“ noch in der Rubrik „Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb“.

Intuitiv ließen sich Unterrichtsinhalte zum Thema „Werte“ am besten dem Kompetenzbe-



reich „Ethik“ zuordnen. Doch bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass „Werte“ grundsätzlich in allen Kompetenzbereichen des Kerncurriculums platziert werden können. Und hier wären wir bei einer ihrer Stärken: Werte sind vielfältig, flexibel und anpassungsfähig. In der Regel gibt es sie nur im Plural. Gerade deshalb funktionieren sie gut als An- und Verknüpfungspunkte. Zugleich liegt hier auch eine Schwäche von Werten: Ohne Konkretisierung bleiben sie schwammig und beliebig.

Um zentrale *christliche* Werte geht es im Kompetenzbereich „Jesus Christus“ beim Thema „Botschaft Jesu vom Reich Gottes“: Welche Werte lassen sich daraus auf der Ebene der Individual- ebenso wie der Sozialethik ableiten? Im Kompetenzbereich „Mensch“ kann es beim

„Werte‘ können grundsätzlich in allen Kompetenzbereichen des Kerncurriculums platziert werden.“
© Jakob Kaliszewski/
FairTrade

„Die Industrialisierung im 19. Jahrhundert führte zur Ökonomisierung der Gesellschaft. Es ging plötzlich um Wertschöpfung durch Produktion und Leistung, um ökonomische, materielle Werte.“
 Foto: Charlie Chaplin in „Modern Times“, 1936.
 United Artists / Wikimedia (gemeinfrei)



Thema „Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes“ ebenfalls gezielt um Werte gehen: Welche Werte lassen sich aus dem Bild vom Menschen als Ebenbild Gottes herleiten? Welche Folgen hat das für das eigene Selbstverständnis einer Person und das Miteinander in Gemeinschaften? Wenn es schließlich um das evangelische Kirchenverständnis oder das Verhältnis von Kirche und Staat in Geschichte und Gegenwart geht, ließen sich über das Stichwort „Werte“ Unterschiede genauso wie Schnittmengen konturieren. Gleiches gilt für den Kompetenzbereich Religion und Religionen: Welche Werte teilen Gläubige aller Weltreligionen? Wo aber gibt es erkennbare Unterschiede? Außerdem lässt sich hier an scheinbar *gemeinsamen* Werten sehr markant aufzeigen, dass Werte manchmal sehr unterschiedlich interpretiert werden.

Die Entdeckung der Werte und ihre Funktionalität

In seinem Buch „Werte – Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt“ geht der Philosoph und Leiter der Forschungsstelle Nietzsche-Kommentar der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Andreas Urs Sommer, den geschichtlichen Wurzeln der Werte nach. Er erklärt, dass die Philosophie über Jahrtausende hinweg „eine wertfreie Zone“ gewesen ist, „zumindest eine Zone, in der zwar über das Gute, die Moral, die Tugenden vielfältige Debatten

„
 Werte sind bewusste und unbewusste Orientierungsstandards, von denen sich einzelne Personen ebenso wie Gruppen bei Entscheidungen und Handlungen leiten lassen.
 [... Sie] sind starke Identitätsmarkierungen von Personen und Gruppen.“

geführt wurden, nicht jedoch über ‚Werte‘.“¹ Erst im 19. Jahrhundert sei das Nachdenken und die Rede explizit von Werten zu philosophischer Prominenz gekommen, so Sommer. Nicht zufällig erfolgte die Entdeckung der „Werte“ parallel zur Ökonomisierung westlicher Gesellschaften infolge der Industrialisierung. Es ging plötzlich um Wertschöpfung durch Produktion und Leistung, um ökonomische, materielle Werte. Sommer resümiert: „Der Wertbegriff der Philosophie ist also nicht bloß ein ‚Nachkömmling‘ des moralisch Guten,² sondern von durchaus unreiner Abkunft. Er erscheint als Zwitterwesen aus Moral und Ökonomie – und gerade seine kumulierte Erbsubstanz aus zwei Sphären macht seine Stärke, seine vielfältige Anschlussfähigkeit aus.“³

Die Ökonomisierung der modernen industriellen Gesellschaften beschleunigte darüber hinaus die Säkularisierung. In der Folge brachen bisherige Gewissheiten vom Guten, Wahren und Schönen weg, weil insbesondere christlich begründete Auslegungen vom Guten und Wahren ihre Bindungskraft verloren. Auch das Postulat von einer transzendentalen menschlichen Vernunft, auf die sich Aufklärer wie Immanuel Kant

¹ Sommer, Werte, 32.

² Sommer verweist auf Martin Heidegger, der in seiner polemischen Betrachtung des Wertedenkens aufzeigen konnte, dass der Wertegedanke der späteste Nachkomme des „agathón“ (des Guten) in der Philosophie Platons gewesen ist. Vgl. A.a.O., 33f.

³ A.a.O., 34.

berufen hatten, geriet im 19. Jahrhundert unter Druck: durch die ernüchterte Geschichtsphilosophie sowie durch die Erkenntnisse Charles Darwins. Es wurde deutlich, dass der Mensch mit ihm seine Vernunft und alle bisher absolut gesetzten Auffassungen vom Guten geschichtlichen Entwicklungen unterliegen.⁴

Werte sollten in dieser Situation Abhilfe schaffen. Sie boten aufgrund ihrer Unbestimmtheit die Möglichkeit, verschiedene und einander eigentlich ausschließende Moraltheorien auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen: „Der Hedonist konnte sich ebenso zu Werten bekennen wie der Idealist, der Kantianer ebenso wie der Utilitarist – vom Christen und seinen ‚christlichen Werten‘ ganz zu schweigen.“⁵

Die Pluralisierung moralischer Theorien und Standpunkte hat ohne Frage im 19. Jahrhundert an Fahrt aufgenommen, sich aber infolge der Globalisierung im 20. Jahrhundert weiter beschleunigt. Nun treffen nicht mehr nur verschiedene Moraltheorien aufeinander, die in der Regel noch in einem gemeinsamen kulturellen Gedächtnis verwurzelt sind, sondern zudem viele Kulturen aus aller Welt mit verschiedenen wertebildenden Traditionen und Narrationen. Damit sich der*die Einzelne in diesem unübersichtlichen Dickicht noch zurechtfinden kann, gilt es, Gleichgesinnte zu finden und sich zugleich von nicht Gleichgesinnten abzugrenzen. Werte sind hierfür optimal geeignet: Sie helfen, sich selbst – ob als einzelne Person oder als Gruppe – nach außen markant zu profilieren und gleichzeitig andere Personen oder Gruppen am Maßstab der eigenen Werte zu bewerten – häufig leider auch abzuwerten.

Werte als Mittel zur Identifizierung und Profilierung

Der Mensch ist in der Moderne – in der Postmoderne und dem Zeitalter von Social Media noch mehr! – zu einem permanent bewertenden Wesen geworden. Das Bewerten und Bewertet-Werden ist zum dauerhaften Begleiter geworden – durch alle Lebensbereiche hindurch.

⁴ Vgl. a.a.O., 40f.

⁵ A.a.O., 41.



Schon Friedrich Nietzsche, der zu seiner Zeit eine Umwertung aller Werte propagierte, stellte fest: „Der Mensch bezeichnete sich als das Wesen, welches Werthe misst, werthet und misst, als das ‚abschätzende Tier an sich‘.“⁶

Die eigenen Werte in das Schaufenster des eigenen Profils zu stellen, ist auf den meisten Social Media-Plattformen nicht nur üblich, sondern essenziell. Auf LinkedIn zum Beispiel geht es um die eigene Profilierung. Netzwerke Gleichgesinnter werden geknüpft. Im Idealfall finden neue Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen oder Geschäftspartner*innen zueinander. Das Bekenntnis zu gleichen Werten signalisiert: Wir passen zusammen.

Eine ähnliche Funktion haben Werte auf Dating-Portalen. Im ersten Unterrichtsbaustein „Ich bin. Meine Werte!“ (M 1) sehen sich die Schüler*innen fünf (anonymisierte!) Screenshots von der Dating-Plattform „Bumble“ an. Sie haben die Aufgabe, explizit ins Schaufenster des Profils gestellte Werte zu benennen. Diese Aufgabe könnte zum Einstieg einer Annäherung an den Begriff dienen: Was sind überhaupt Werte? Woran erkenne ich Werte? Welche Werte gibt es? Daran könnte eine erste Begriffsdefinition anschließen, die die Schüler*innen mithilfe einer kurzen Internetrecherche überprüfen und abgleichen.

⁶ Friedrich Nietzsche: Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift, in: ders.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montainari, München u.a. 1999, Bd. 5, 306; hier zitiert nach: Sommer, Werte, 35.

„Der Mensch ist zu einem permanent bewertenden Wesen geworden. Das Bewerten und Bewertet-Werden ist zum dauerhaften Begleiter geworden.“
© Hispanolistic/iStock



DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.





Ein weiterer Impuls, um über die Fragen nachzudenken:
 Welche Aussagekraft steckt in Werten?
 Dienen sie eher der eigenen Profilierung und sind damit eher Schein als Sein?
 © Christina Harder

Folgende Arbeitsdefinition ließe sich verwenden: Werte sind bewusste und unbewusste Orientierungsstandards, von denen sich einzelne Personen ebenso wie Gruppen bei Entscheidungen und Handlungen leiten lassen. Auch Lebensentwürfe basieren auf persönlichen ebenso wie auf gruppenbezogenen Werten. Werte sind starke Identitätsmarkierungen von Personen und Gruppen. Sie sind zugleich Maßstäbe bzw. Kriterien, die an andere Personen und Gruppen angelegt werden, um sie einschätzen und bewerten zu können.

Anschließend erhalten die Schüler*innen die Aufgabe, in den Profilen nach impliziten Werten zu suchen. Hierbei sind Angaben wie „christlich“, „atheistisch“, „eher links“, „politische Mitte“, „liberal“ interessant. Ziel ist es, dass die Schüler*innen nicht nur ins Gespräch darüber kommen, welche Werte sie hinter diesen Angaben vermuten, sondern auch möglicherweise eigene Klischees reflektieren.

Die Karikatur mit dem Pfau „Meine Werte!“ unter den Screenshots in **M1** könnte ein weiterer Impuls sein, über die Fragen nachzudenken: Welche Aussagekraft steckt in Werten? Dienen sie vielleicht eher der eigenen Profilierung nach

dem Motto: Seht her, welch' edle Gesinnung ich habe? Sind sie also vielleicht doch mehr schöner Schein als echtes Sein?

Werte, Werte und immer mehr Werte

Werte sind im Grunde Fiktionen, menschliche Konstruktionen. Sie haben keine Substanz an sich. Das heißt, es gibt sie nicht ohne Menschen, die sie erschaffen und an ihren Wert glauben. Werte tauchen erst mit selbstbewussten Individuen auf. Sie stabilisieren Gruppen und Personen einerseits, andererseits dynamisieren sie. Denn insbesondere einzelne Personen können sich immer wieder neu verorten. Sie können Werte annehmen oder ablegen, neu priorisieren oder neu interpretieren. Werte sind also immer Werte für jemanden in einem konkreten Kontext, und sie stehen immer im Verhältnis zu anderen Werten.⁷

Im zweiten Unterrichtsbaustein (**M2**) stehen elf Zitate im Mittelpunkt, in denen verschiedene Absender von Werten sprechen: von christlichen, demokratischen, europäischen, humanistischen und gemeinsamen Werten; von Grundwerten, Wertewelten, deutscher Werteordnung, Wertevorstellungen sowie von Werten, die von einer Produktmarke „verkörpert“ werden. Die Schüler*innen ordnen zunächst ein, wer von gleichen oder ähnlichen und wer von ganz anderen Werten spricht. Ziel ist es, dass die Schüler*innen die Rede von „Werten“ mit dem konkreten Absender und dem konkreten Kontext verbinden. Sie erläutern schließlich die Formulierungen „Wertewelten“ und „Werteordnung“, bevor sie zu den Zitaten Stellung nehmen.

Wir verteidigen „unsere“ christlichen Werte!

Von „christlichen“ Werten sprach erstmals Friedrich Nietzsche, allerdings in abwertender Absicht.⁸ In ihnen sah er die Grundlage für eine „Sklavenmoral“, der er die „Herrenmoral“ des neuen Übermenschen gegenüberstellte. Während die Herrenmoral für Nietzsche aktive Lebensbejahung, Macht und Selbststolz bedeutete, sah er in der Sklavenmoral das Ressentiment der Schwachen gegen die Starken, außerdem selbstverneinende Demut und Mit-

⁷ Vgl. Sommer, Werte, 172-174.

⁸ Vgl. a.a.O., 35.

leid. Christ*innen selbst begannen erst im 20. Jahrhundert explizit von „christlichen“ Werten zu sprechen oder besser gesagt sie zu beschwören – parallel zum fortschreitenden Bedeutungsverlust der christlichen Kirchen und des christlichen Glaubens.⁹

In den letzten Jahren ist das Christentum aber in die öffentliche Wahrnehmung zurückgekehrt, sogar auf die politische Weltbühne. Dabei geht es angeblich darum, christliche Werte zu verteidigen. Die Frage ist nur, wer verteidigt hier eigentlich was genau gegen wen? Der dritte Unterrichtsbaustein (**M3**) setzt sich unter anderem mit dieser Frage auseinander. In den USA sind es ausgerechnet der Präsident Donald Trump und seine MAGA-Bewegung, die sich in einem Verteidigungskampf für christliche Werte sehen. Auch Wladimir Putin und der Moskauer Patriarch Kyrill I wännen sich und Russland in einem Endkampf gegen den unchristlichen Westen und geben vor, christliche Werte zu verteidigen. Die Schüler*innen arbeiten zunächst aus zwei Texten heraus, welche Vorstellungen bzw. Konkretionen Trumps MAGA-Bewegung ebenso wie der russische Präsident und der russisch-orthodoxe Patriarch mit christlichen Werten verknüpfen. Was genau wollen sie verteidigen bzw. meinen sie, verteidigen zu müssen? Die Schüler*innen werden die Gemeinsamkeiten sicher schnell benennen können. Dabei können Schlüsselwörter wie „Feind“, „Hass“, „Kampf“, „Rache“ hilfreich sein. Möglicherweise fällt den Schüler*innen darüber hinaus auf, dass sich diese Auffassungen sowohl auf eine fundamentalistisch-wortwörtliche als auch auf eine äußerst selektive Bibelauslegung stützen.

Anschließend arbeiten die Schüler*innen aus Auszügen der Predigt von Bischöfin Mariann Edgar Budde anlässlich der Inauguration Donald Trumps am 21. Januar 2025 ihre Vorstellungen und Konkretionen von christlichen Werten heraus. Zentral sind hier Stichwörter wie „Liebe“, „Erbarmen“, „Barmherzigkeit“. Die Schüler*innen vergleichen ihre Konkretionen christlicher Werte mit denen bei MAGA und Kyrill. Dabei wird noch einmal sehr deutlich, was bereits beim zweiten Unterrichtsbaustein erkennbar war: Die Rede von Werten ist nicht loszulösen vom Sprechenden und vom konkreten Kontext. Schließlich erhalten die Schüler*innen die Aufgabe, die einander gegenüberstehenden Interpretationen christlicher Werte mithilfe ihres bisher im Religionsunterricht erworbenen Fachwissens über Botschaft und Handeln Jesu Christi zu überprüfen.



Selbstbindung an Werte

Der vierte ebenso wie der fünfte Unterrichtsbaustein können eine Ergänzung und Vertiefung zu den ersten drei Unterrichtsbausteinen sein. Im vierten Unterrichtsbaustein (**M4**) „Wir sind jung. Wir sind unsere Werte“ geht es um christliche und humanistische Werte. Als Einstieg ist ein ZDF-Beitrag gewählt: „Wie Christfluencer konservative Werte verbreiten.“¹⁰ Auch hier arbeiten die Schüler*innen heraus, welche konkreten Inhalte sich hinter den „konservativen“ Werten der Christfluencer*innen verbergen. Wenn sie vorher mit dem Material **M3** gearbeitet haben, dürften ihnen die Ähnlichkeiten zur MAGA-Bewegung in den USA und zur russisch-orthodoxen Kirche in Russland auffallen. Anschließend erhalten die Schüler*innen arbeitsteilige Rechercheaufgaben: Sie recherchie-

„Make America Pray again“: Zu Ostern 2024 hat Donald Trump seine eigene Bibel-Edition auf den Markt gebracht.
Foto: Fototermin Donald Trumps vor der St. John's Episcopal Church im Juni 2020.
© Shealah Craighead/ The White House from Washington, DC (CC0)

⁹ Vgl. a.a.O., 35f.

¹⁰ Christopher Wehrmann im Interview mit Martin Fritz, <https://kurzlinks.de/ikrd> (6.5.2026).

ren auf den Internetseiten von sechs verschiedenen Jugendorganisationen, an welche Werte sich junge Menschen in Deutschland binden. Es handelt sich um fünf verschiedene christliche Jugendorganisationen und um die „Jungen Humanist*innen“ (HVD = Humanistischer Verband Deutschland). Anhand ausgewählter Kriterien vergleichen die Schüler*innen die Werte der Jugendorganisationen sowie die beworbenen Aktionen und Veranstaltungen, mit denen die eigenen Werte in die Tat umgesetzt werden. Die Schüler*innen können dabei erkennen, dass christliche Jugendorganisationen mit Blick auf ihre Selbstbindung an Werte und deren Umsetzung teilweise weiter voneinander entfernt liegen als einige christliche Jugendorganisationen zu den ausdrücklich nichtchristlichen „Jungen Humanist*innen“ des HVD. Die Trennlinie bei der Konkretion und Auslegung von Werten verläuft nämlich meistens eher zwischen „erkonservativ“ und „liberal“ als zwischen „christlich“ und „atheistisch“ bzw. „humanistisch“. Hierbei kann zurückgegriffen werden auf die Ergebnisse des ersten Unterrichtsbausteines zu den Angaben „christlich“, „atheistisch“, „liberal“ usw. Spannend wäre eine sich daran anschließende Diskussion darüber, wie sich humanistische Werte wie „Solidarität“ und „Menschenwürde“ ohne Transparenzbezug begründen lassen.

Der fünfte Unterrichtsbaustein (**M5** auf den folgenden Seiten) schließlich bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit der Selbstbindung an Werte innerhalb der Bundeswehr auseinanderzusetzen. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um die Reaktivierung einer allgemeinen Wehrpflicht und angesichts der Weltlage mit den Kriegen in der Ukraine und in Nahost könnte das Thema für die Schüler*innen interessant sein. Es dürfte für die meisten Schüler*innen, aber wohl auch für viele Lehrer*innen, neu sein, dass in der Bundeswehr großer Wert auf die ethische Wertebildung der Soldat*innen gelegt wird. Teil der soldatischen Ausbildung und militärischen Lehrgänge ist der „Lebenskundliche Unterricht“, der von evangelischen und katholischen, neuerdings auch jüdischen, Militärpfarrer*innen durchgeführt wird. Die Schüler*innen arbeiten mit diesem Material an zwei realen militärischen Situationen, in denen sie auf Grundlage eines ermittelten soldatischen Wertekanons Entscheidungen treffen müssen.



CHRISTINA HARDER

ist Schulpastorin an der IGS Osterholz-Scharmbeck sowie an der Waldschule (KGS) Schwanewede

Wertebildung: nicht vermitteln, sondern autonom aneignen lassen!

Vor einigen Jahren erzählten ein Fachkollege und ich einander von unserer Motivation für das Schulfach Religion. Er wolle den Schüler*innen gerne Werte vermitteln, sagte er mir. Bei dieser Aussage hatte ich spontan ein Störgefühl. „Welche Werte willst du denn vermitteln?“, fragte ich ihn. „Und, woher weißt du so genau, welche Werte gut oder am wichtigsten sind?“ Meine Frage wiederum schien ihn zu verwundern. „Na, christliche Werte natürlich – und demokratische!“ Das hörte sich gut an. Wie unterschiedlich aber christliche Werte mit konkreten Inhalten gefüllt und vor allem mit konkretem Handeln gelebt werden können, wollen diese Unterrichtsbausteine deutlich machen.¹¹ Bei *demokratischen* Werten ist es nicht anders. Ich denke, Wertebildung beginnt mit dem genauen Wahrnehmen konkreter Situationen und Kontexte. Dazu gehört Zuhören und ein wertschätzender, nicht vorschnell bewertender Austausch verschiedener Werte und Wertvorstellungen. Wertebildung ist meiner Auffassung nach eine prozesshafte subjektive *Aneignung* von Werten und Wertvorstellungen. Sie geschieht nicht ohne soziale Rück- und Einbindung und nicht ohne Dialog, aber letztlich autonom. ◆

Literatur

Bindé, Jérôme (Hg.): Die Zukunft der Werte. Dialoge über das 21. Jahrhundert, Paris 2007

Hessische Landesvertretung Berlin (Hg.): Werte, Ein gemeinsames Fundament für Deutschland und Europa?, mit Beiträgen von Udo di Fabio, Wolfgang Huber u.a., Freiburg/Basel/Wien 2019

Sommer, Andreas Urs: Hexen wurden aus Nächstenliebe verbrannt, in: Anders Handeln, Ausgabe 1/2021, Nächstenliebe, ein Themenheft von Andere Zeiten e.V., 37

Sommer, Andreas Urs: Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt, Stuttgart 2016.

¹¹ Exemplarisch könnte dies im Unterricht zusätzlich am Beispiel des genuin christlichen Wertes der Nächstenliebe veranschaulicht werden: Andreas Urs Sommer zeigt in seinem Artikel „Hexen wurden aus Nächstenliebe verbrannt“ auf, dass Nächstenliebe auch zu größtem Unrecht führen kann, wenn die einen zu wissen meinen, was für die anderen gut ist. So seien auch „Ketzer“ und „Hexen“ verbrannt worden, in der Überzeugung, damit verhilfe man ihnen zu dem, was besser für sie sei: nämlich den ewigen Höllenstrafen zu entgehen.

M5

SELBSTBINDUNG AN WERTE IN DER BUNDESWEHR

Bekanntlich zeichnen sich Streitkräfte durch das Organisationsprinzip von Befehl und Gehorsam aus. Das Befehlsrecht in der Bundeswehr beinhaltet jedoch keinen blinden Gehorsam. Kein*e Soldat*in kann sich – wie noch in der Wehrmacht zur Zeit des Nationalsozialismus – mit der Begründung „Befehl ist Befehl“ rechtfertigen, wenn er*sie verbrecherische Anweisungen ausgeführt und Gräueltaten verübt hat. Im Soldatenrecht werden der Befehlsbefugnis klare Grenzen auferlegt. Der Missbrauch wird unter Strafe gestellt. Soldat*innen der Bundeswehr sind sogar dazu verpflichtet, einen Befehl nicht auszuführen, wenn sie damit gegen geltendes nationales oder internationales Recht verstoßen und eine Straftat begehen würden. Grundlegend für dieses Selbstverständnis ist, dass jede*r Soldat*in der Bundeswehr auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vereidigt wird. Darüber hinaus ist die Bundeswehr – anders als alle ihre Vorläufer auf deutschem Boden – eine Parlamentsarmee. Das bedeutet: Jeder Einsatz der Bundeswehr muss von den gewählten Volksvertreter*innen des Bundestages mit absoluter Mehrheit beschlossen und genehmigt werden.

Neben den klaren Einschränkungen der Befehlsbefugnis bestehen in der Bundeswehr Bildungsformate wie der „Lebenskundliche Unterricht“. Hier reflektieren die Soldat*innen ihre eigenen Lebensentwürfe und Werteorientierungen und setzen sich mit ethischen Fragestellungen auseinander. In der Regel wird dieser Unterricht von katholischen oder evangelischen, neuerdings auch einigen jüdischen Militärpfarrer*innen durchgeführt.

Nun hat das Bundesministerium für Verteidigung angekündigt, darüber hinaus zeitnah eine Zentrale Dienstvorschrift (ZDv) zur „Ethischen Bildung in der Bundeswehr“ herauszugeben. Damit sollen nicht nur allgemeine Ziele der ethischen Bildung in der Bundeswehr beschrieben werden, sondern auch Vorgaben für die Durchführung der Ausbildung. Diese soll sich an alle Bundeswehrangehörigen richten – sowohl militärische als auch zivile. Ziel ist es, grundlegende Werte unseres Gemeinwesens und einen daraus abgeleiteten soldatischen Wertekanon zu entwickeln.



*Rekruten im Freiwilligen Wehrdienst beim Heimatschutz des Wachbataillons auf dem Truppenübungsplatz Döberitzer Heide.
© 2021 Bundeswehr/Tom Twardy*



Aufgaben

1. Diskutieren Sie in Kleingruppen, welche Werte Ihrer Auffassung nach unbedingt zu einem soldatischen Wertekanon gehören sollten.
2. Entwerfen Sie eine Grafik, in der auf der einen Seite die Ihrer Auffassung nach zentralen christlichen Werte aufgeführt sind und auf der anderen Seite die unbedingt notwendigen Werte eines soldatischen Wertekansons für die Bundeswehr. In der Mitte soll sich eine Schnittmenge befinden: Welche Werte haben Christ*innen und Soldat*innen gemeinsam bzw. sollten sie gemeinsam haben?
3. Nehmen Sie Stellung zu der Frage: Kann ein*e gläubige*r Christ*in Soldat*in sein? Bzw. umgekehrt: Kann ein*e Soldat*in gläubige*r Christ*in sein? Lassen sich zentrale christliche Werte mit dem Dienst an der Waffe vereinbaren?

In dem Fachmagazin „Ethik und Militär. Kontroversen in Militäretik und Sicherheitspolitik“ 2/2019 setzt sich Dr. Matthias Gillner, Wissenschaftlicher Direktor für Katholische Sozialethik an der Fakultät Politik, Strategie und Gesellschaftswissenschaften der Führungsakademie der Bundeswehr und zudem Lehrbeauftragter für Theologische Ethik am Institut für Katholische Theologie an der Universität Hamburg, mit der Frage nach Fundament und Aufbau einer Didaktik für die „Ethische Bildung in der Bundeswehr“ auseinander. Den Schwerpunkt legt er auf ethisch-moralische Urteilskompetenz. Diese Kompetenz, so Gillner, erschöpfe sich jedoch nicht allein in der Kenntnis und Befolgung von Rechtsnormen und Einsatzregeln, sondern sie bestehe in der Vermittlung von Werten, Normen und Regeln auf eine konkrete Situation hin; also keine festen, immer gleichermaßen gültigen ethischen Orientierungsmaßstäbe.

Eine ethisch-moralische Urteilskompetenz erfordert laut Gillner Folgendes:

- die Kompetenz, eine konkrete Situation sehr genau wahrnehmen und erfassen zu können,
- die Ausbildung von Empathie,
- die Kompetenz, Handlungsnormen und Regeln auf ihre praktische Umsetzbarkeit hin überprüfen zu können,
- die Kompetenz zur Analyse von Pflichtenkollisionen bzw. Normenkonflikten und
- die nachvollziehbare Auswahl sowie Begründung von Handlungen bzw. Unterlassungen durch die Kompetenz, Pflichten bzw. Handlungsnormen kategorisieren und priorisieren zu können.

Hierbei handelt es sich also grundsätzlich um einen Zweiklang aus der Selbstbindung an Werte und Überzeugungen sowie des Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Urteilsvermögens des Soldaten bzw. der Soldatin.

Aufgaben

4. Wenden Sie den von Ihnen ermittelten Wertekanon für Soldat*innen auf die beiden im Folgenden geschilderten realen Situationen A und B aus militärischen Einsätzen an, die Matthias Gillner in seinem Artikel beschreibt. Berücksichtigen Sie dabei außerdem die fünf Punkte, die eine ethisch-moralische Urteilskompetenz in der Bundeswehr laut Gillner erfordert.

Situation A:

Ein militärisches Kontingent aus Sambia geriet im Rahmen einer Friedensmission in Sierra Leone (UNAMSIL) in einen von der „Revolutionary United Front“ (RUF) gelegten Hinterhalt. Die Rules of Engagement (RoE), das heißt die internationalen Einsatzregeln für diese UN-Einsätze, erlaubten den sambischen Soldaten den Einsatz von verhältnismäßiger Gewalt, um den Angriff auf sich abzuwehren. Die Rebellen versteckten sich jedoch zwischen und hinter der Zivilbevölkerung, die sie als menschliche Schutzschilde missbrauchten. Die Inanspruchnahme des Selbstverteidigungsrechts hätte insofern den Tod zahlreicher unschuldiger Frauen, Männer und Kinder bedeutet. Zu ihrem Schutz waren die UN-Soldaten aus Sambia aber in das Konfliktgebiet befohlen worden.



Deutsche Soldaten begleiten die nigerianische Nationalgarde während einer Patrouille in der Region Agadez/Niger. – © Jana Neumann/Bundeswehr

Wenn es sich dabei um Bundeswehrsoldat*innen gehandelt hätte: Hätten sie ihr Recht auf Selbstverteidigung in Anspruch nehmen und damit unweigerlich auch ein Blutbad unter der Zivilbevölkerung in Kauf nehmen sollen? Oder hätten sie auf dieses Recht verzichten, sich ergeben und der Gewalt der Rebellen ausliefern sollen?

Situation B:

In einem deutschen Lager des deutschen Unterstützungsverbandes in Somalia während der Mission UNOSOM II war ein Rettungshubschrauber stationiert. Er sollte im Notfall den eigenen Soldat*innen zur Hilfe kommen, die in Konvois zwischen Beled Weyne und Mogadischu zur Rückführung von Personal und Material verkehrten. Eines Tages erschien eine Einheimische mit einer schwangeren Frau, die unter großen Schmerzen litt. Der Notarzt sah die einzige Chance zur Rettung von Mutter und ungeborenem Kind nur in deren sofortiger Verlegung in ein Krankenhaus. Das einzige taugliche Transportmittel war aber der Rettungshubschrauber. Hätte sich der Notarzt dafür entschieden, die schwangere Frau in das nächste Krankenhaus fliegen zu lassen, hätte es für über zwei Stunden nicht den eigenen Soldat*innen zur Verfügung gestanden. Mit Beschuss der Konvois und verletzten Soldat*innen war jedoch jederzeit zu rechnen. Allerdings war zu dem Zeitpunkt gerade kein Konvoi unterwegs, sondern es befanden sich alle im sicheren Lager.



Staublandung des Bundeswehr-Rettungshubschraubers hier bei nach einer Patrouille in der Wüste von Mali. – © Marc Tessensohn / Bundeswehr

Wie hätte der Notarzt entscheiden sollen? Hätte er den Rettungshubschrauber der Bundeswehr zur Rettung der schwangeren Frau einsetzen sollen? Dienstrechtlich war er dazu verpflichtet, den Hubschrauber ausschließlich für die eigenen Soldat*innen bereitzuhalten. Hätte es einen Unterschied gemacht, wenn zu dem Zeitpunkt gerade ein Bundeswehrkonvoi außerhalb des Lagers unterwegs gewesen wäre?

Quelle

Matthias Gillner: Ethische Bildung in der Bundeswehr: Selbstbindung an Werte und moralische Urteilskraft, in: Ethik und Militär. Kontroversen in Militäretik und Sicherheitspolitik, Heft 2019-2: Zwischen Persönlichkeitsbildung und Kompetenzerwerb: Ethik für Soldaten, 25-33, <https://kurzlinks.de/fl99> (06.05.2026). Das PDF kann hier kostenlos heruntergeladen werden: <https://kurzlinks.de/cc1d>

GERT LIEBENEHM-DEGENHARD


 GELESEN:

„Werte“ in der Kita ins Gespräch und Spiel bringen

Zwei Literaturtipps

Kinder begegnen Werten meist beiläufig, mitten im Alltag und ohne bestimmte Anlässe. Sie erleben, erfahren und erlernen Werte. Elementar wichtig sind dafür die Qualität der Beziehungen, die Gestaltung des pädagogischen Alltags mit seinem Rahmen, Regeln und Ausnahmen sowie die Interaktionen zwischen Kindern und Kita-Kräften.

Doch Werte zeigen sich nicht nur harmonisch: Kinder und Pädagog*innen begegnen auch widersprüchlichen, spannungsreichen oder gar verletzenden Wertvorstellungen – mit ganz unterschiedlichen Auswirkungen.

Wer auf der Suche nach praxistauglichem Material ist, um die vielfältige Wertelandschaft in der Kita zu erkunden und passende Pfade und Verständigungsorte darin zu finden: Hier sind zwei Empfehlungen.

„Vielerlei Werte“

Die TPS¹-Praxismappe eröffnet vielfältig Impulse zu zehn zentralen Aspekten der Wertelandschaft. Sie spannt den Bogen von der Stärkung der Ich-Identität über gemeinschaftsbildende Werte bis hin zum Philosophieren mit Kindern. Ein Kapitel ist dem kultursensitiven Dialog mit Familien gewidmet. Zugleich lädt sie zu Selbstreflexion und Teamdiskussionen über eigene – und unverhandelbare – Werte ein. Darüber

¹ TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik.

hinaus zeigt sie, wie Räume Werte vermitteln können und wie wertschätzende Kommunikation im pädagogischen Alltag gelingt.

Jedes Thema ist begrenzt auf einen Bogen mit vier Seiten; die Anregungen sind übersichtlich und kompakt zugleich. Sie sind jeweils mit konkreten Einsatzideen bestückt.

Die thematischen Bögen locken Fachkräfte dazu herauszufinden, welche Werte sie in sich tragen. Dabei wird deutlich: Die Klärung eigener Haltungen stärkt das pädagogische Handeln. Gleichzeitig werden Bedarfe der Kinder erkennbar – und Impulse angestoßen, Werte in Gesprächen, Aktionen oder Materialien einzubringen. Besonders hilfreich ist, dass auch konflikthafte Situationen nicht ausgespart werden. Die Mappe nimmt ernst, dass in der Kita mitunter scheinbar unvereinbare Werte aufeinandertreffen – und bietet Anregungen, wie man damit konstruktiv umgehen kann.

„Vielerlei Werte“ ist eine Einladung, über Werte ins Gespräch zu kommen, sich selbst und das Team zu sensibilisieren – und die Kita als wertvollen Ort weiterzuentwickeln.

Werte und Profilbildung in der Kita

Die Auseinandersetzung mit grundlegenden Werten gehört zu den zentralen Aufgaben pädagogischer Arbeit in der Kita. Gerade im Blick auf das evangelische Profil stellt sich die Frage: Auf welche Werte verständigen wir uns im All-



Klett Kita GmbH (Hg.)

Vielerlei Werte
TPS Praxismappe für die Kita 1/23

Stuttgart 2023
 ISBN 978-3-96046-262-0
 56 Seiten, 19,95 €



GERT LIEBENEHM-DEGENHARD

ist Dozent für Religionspädagogik im Elementarbereich am RPI Loccum.



Susanne Menzke und
Dorothee Schneider

**Evangelisch
unterwegs**
Fit für die Profilgestal-
tung mit Kita-Teams

Neudietendorf 2021
58 Seiten, 9,80 €
Bezug über das
Religionspädagogische
Zentrum Heilsbronn, <https://kurzlinks.de/m2tu>

tag? Und woran werden christliche Werte konkret sichtbar? Wer diese Themen gemeinsam mit Träger, Leitung und Team reflektieren und weiterentwickeln möchte, findet in der Broschüre „Evangelisch unterwegs. Fit für die Profilgestaltung mit Kita-Teams“ wertvolle Impulse.

Die Publikation stellt vielfältige Praxisideen zu unterschiedlichen Aspekten des evangelischen Profils vor. Sie eignen sich sowohl für die Arbeit im Team als auch für die Kommunikation zwischen Kita, Kirchengemeinde und Träger. Die Methoden sind anschaulich beschrieben, und prägnante Informationstexte ermöglichen einen schnellen Einstieg in relevante Themenfelder.

Besonders hervorzuheben ist der hohe Praxisbezug: Zahlreiche Aufgaben regen zu Offenheit an und ermutigen dazu, miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Broschüre gliedert sich in zwei große Bereiche:

1. „Reisebegleitung“ – kreative Impulse und Methoden, die Lust auf gemeinsame Reflexionsprozesse machen.
2. „Fachinformationen“ – kompakte Hintergründe zu Vielfalt, Werteorientierung, religiöser Bildung, zur Zusammenarbeit von Kita und Kirchengemeinde sowie zur Verortung der Kita im Sozialraum. Auch dieser Teil enthält handlungsorientierte Aufgaben.

Die Kapitel sind modular aufgebaut, sodass sich einzelne Themen – etwa Diversität, religiöse Vielfalt oder ‚Neu in der Kita‘ – gezielt für Teamtage oder Fortbildungen herausgreifen lassen. Ebenso ist es möglich, Methoden aus beiden Teilen zu kombinieren, wenn das evangelische Profil im Mittelpunkt stehen soll. Auch für die Überarbeitung der Kita-Konzeption bietet die Broschüre inspirierende Anregungen.◆

SABINE SCHROEDER-ZOBEL

Tradwives

Einfach nur traditionelle oder doch gefährliche Werte?

Tradwife (Plural: Tradwives; Kurzform für „traditional wife“, zu Deutsch „traditionelle Ehefrau“) ist ein Neologismus, der Ende der 2010er-Jahre in den sozialen Medien aufkam. Mit ihm beschreiben sich Frauen selbst, die sich ausdrücklich für ein Leben in einer besonders konservativen Geschlechterrolle entscheiden und diesen Lebensstil auf Social Media-Plattformen wie TikTok oder Instagram als Influencerinnen präsentieren. Tradwives verzichten auf eine berufliche Karriere im klassischen Sinne und propagieren ein Dasein als Mutter und Hausfrau. Sie sehen diesen Lebensstil in aller Regel als Akt der Selbstverwirklichung.¹

¹ <https://kurzlinks.de/766q> (19.04.2026).

So lautet die Definition bei Wikipedia. Beiträge über Tradwives sind in den sozialen Medien sehr präsent und die dort angepriesenen Werte erscheinen manchen jungen Frauen erstrebens- und nachahmenswert, anderen eher befremdlich.

Auf TikTok und Instagram gibt es eine Fülle von Videos, die in sehr ästhetischer, ansprechender und vermutlich auch verlockender Form dieses Lebensmodell beschreiben und regelrecht anpreisen. Die Beiträge in den sozialen Medien präsentieren meist strahlende, traditionell gekleidete Frauen, die in hellen, perfekt eingerichteten Küchen backen und kochen, stolze Ehemänner und fröhliche Kinder. Wenn diese Frauen dann über ihr Leben Auskunft geben, beschreiben sie, wie sie ganz freiwillig diese Art



*„Tradwives betonen, wie wichtig die Haus- und Care-Arbeit ist und wie stolz sie darauf sind. Aber schwierig und gefährlich wird es, wenn das Tradwife-Modell als moralisch überlegen dargestellt wird.“
© miniserie/iStock*

zu leben gewählt haben, wie gern sie sich dem Mann unterordnen, weil es doch so viel einfacher und harmonischer ist, wenn die Rollen geklärt sind, wie gern sie für ihn sorgen und sich für ihn „hübsch“ machen, wie sicher und geborgen sie sich fühlen und wie weiblich. Sie betonen, wie wichtig die Haus- und Care-Arbeit ist und wie stolz sie darauf sind.

So weit, so gut? Ein Teil der Frauen in dieser Szene hat vielleicht selbstbestimmt und gut informiert dieses Leben gewählt. Sie berühren mit ihren Argumenten tatsächlich vorhandene Probleme auf dem Arbeitsmarkt, die mitunter schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Überlastung insbesondere von Frauen. Aber schwierig und gefährlich wird es, wenn die Beiträge in den sozialen Medien gespickt sind mit frauenfeindlichen, anti-diversen und antidemokratischen Ideen und das Tradwife-Modell als moralisch überlegen dargestellt wird. Häufig wird diese Lebensart noch als christlich bzw. „von Gott gewollt“ legitimiert. Insbesondere die Tradwife-Influencerinnen in den USA mischen gern Haushalts- und Schönheitstipps mit – vorsichtig formuliert – selektiv interpretierten Bibelziten und beschreiben die Familie und ihre Rolle darin als „göttliche Berufung“.

Die 1950er-Jahre, geprägt von klaren Rollenzuweisungen, werden häufig romantisiert und als Vorbild für eine heile Welt betrachtet. Influencerinnen spielen mit diesen Bildern, historische Genauigkeit tritt in den Hintergrund.

Dabei wird ausgeblendet, dass Frauen damals in oft völliger Abhängigkeit vom Mann lebten und eben nicht die Möglichkeit hatten, dieses oder ein ganz anderes, unabhängigeres Leben zu wählen und führen. Dennoch scheint diese Kehrtwendung für manche Frauen attraktiv zu sein. Wenn es als verunsichernd und anstrengend empfunden wird, dass klare Rollenzuweisungen wegfallen und Beziehungen ständig neu ausgehandelt werden müssen, bietet die Rolle als „Tradwife“ in romantisierter Form „klare Verhältnisse“.

Influencerin Carolina, 28 Jahre alt, beschreibt in der ZDF-Dokumentation „37 Grad leben – Tradwives“² ihren Alltag. „Ich mache mich hübsch für meinen Mann, ich koche für meinen Mann und mache das sehr, sehr gerne“, sagt Carolina in der Doku häufig. Sie lebt auf Mallorca und postet ihren Alltag in den sozialen Medien. Die Bilder zeigen deutlich, dass es sich um einen Haushalt mit einem hohen Einkommen handelt, der ein Leben mit dieser Rollenverteilung überhaupt erst möglich macht. Zwar erscheint das Tradwife-Modell mitunter als Lösung für reale Probleme, aber nur ein kleiner Teil von Familien kann sich dieses Leben überhaupt leisten. Die meisten Familien in Deutschland sind auf ein zweites Einkommen angewiesen. Alisha, die zweite Frau in der Dokumentation, postet Reals auf Social Media, die ihr Leben als

² <https://kurzlinks.de/7f2f> (19.04.2026).



„Tradwives – Sittsam, hübsch, perfekt“:
Influencerin Alexia Delarosa führt ein Leben als Tradwife. Auf Instagram folgen ihr dabei mehr als 760.000 Menschen.
© ZDF/Kraken Films – 2024 / Tobias Lenz, Autorenkombinat

Hausfrau und Mutter eines Kleinkindes zeigen. Alisha betont, dass auch Care-Arbeit Arbeit ist und nicht genügend Anerkennung bekommt. Ihre Beiträge sollen eine andere Sichtweise zeigen. Sie weist auch auf die Gefahren der finanziellen Abhängigkeit hin, hat aber dennoch zunächst keine Ausbildung absolviert. Alisha bezeichnet sich selbst als Tradwife.

Finanziell betrachtet ist die Entscheidung, ein Leben als Tradwife zu führen, für die betroffenen Frauen hoch riskant. Sie haben kein eigenes Einkommen und somit keine eigene Altersvorsorge. Wenn sie später doch noch arbeiten wollen, wird es eventuell schwierig, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Falls die Frauen keine Ausbildung gemacht haben, bleiben vermutlich nur Jobs im Niedriglohn-Sektor. Bei Trennung, Krankheit oder Tod des Ehepartners sind die Frauen auf sich allein gestellt. Die große Abhängigkeit kann auch dazu führen, dass Frauen länger in einer Beziehung verbleiben, die ihnen schadet.

Viele Influencerinnen wie z. B. Alicia Delarosa in der ZDF-Dokumentation „Tradwives – Sitt-

sam, hübsch, perfekt“³ leben allerdings selbst nicht vom Einkommen ihres Mannes, sondern von ihren Social Media-Einkommen. Über Alicia wird in der Dokumentation berichtet, dass sie ca. 18.000 Dollar monatlich verdient. Solche Influencerinnen vermarkten ihre Lebensweise, führen sie aber letztendlich nicht. Viele Followerinnen stört dies wohl nicht.

Frauen wie Carolina oder Alisha mögen einer eher unpolitischen Community zugerechnet werden, ihre Beiträge in den sozialen Medien spielen aber dennoch Rechtspopulisten und rechten Parteien in die Hände. Sie wirken eher unpolitisch, decken sich aber mit konservativ-reaktionären Werten. Rechte Parteien können sich diese Beiträge z. B. durch Verlinkungen zunutze machen und niedrigschwellige Einstiege in ihre Ideologie schaffen. Finden sich in den Social Media- Beiträgen Aussagen wie „Frauen sind von Natur aus fürsorglich“ oder „Männer sind geborene Anführer“, entsprechen sie Argumenten rechter Parteien, die von einer natürlichen oder biologischen Überlegenheit des Mannes ausgehen.

Jugendlichen begegnen Inhalte über Tradwives in den Sozialen Medien, wie schon erwähnt, häufig in ästhetischer, attraktiver Form. Schule sollte helfen zu verstehen, was dahintersteckt und wie diese Inhalte entstehen und einzuordnen sind. Insbesondere junge Frauen sollten die Möglichkeit erhalten, sich bewusst zu positionieren und über die Risiken, die der Tradwife-Lifestyle mit sich bringt, informiert zu sein. Wenn der Unterricht Geschlechterbilder und Vorstellungen von Freiheit thematisiert, entstehen Diskussionen, die Selbstbestimmung und Gleichberechtigung fördern können.

Schülerinn*en können im Religionsunterricht dazu befähigt werden, reflektiert und selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen. Beispielsweise können sie religiöse Sprache in den entsprechenden Social-Media-Beiträgen analysieren und hinterfragen. So werden theologische Auslegungen möglicherweise z. B. durch den Blick auf historische Kontexte korrigiert. Der Religionsunterricht kann christliche Werte wie Nächstenliebe, Gerechtigkeit, Achtung vor Vielfalt und Gleichberechtigung den religiösen Argumentationen in den Tradwife-Contents entgegenstellen. ◆



SABINE SCHROEDER-ZOBEL ist am RPI Loccum Dozentin für die Bereiche Inklusion und Förderschule.

³ <https://kurzlinks.de/thu8> (19.04.2026)

KERSTIN HOCHARTZ



GESEHEN:

Bridgerton. Schein und Sein

Geneigte Leserschaft!“ – mit diesen Worten wendet sich die Klatschkolumnistin Lady Whistledown zunächst anonym, seit der letzten Staffel der Serie „Bridgerton“ aber enttarnt, an die Mitglieder einer fiktionalen Gesellschaft Anfang des 19. Jahrhunderts im England des sogenannten Regency-Zeitalters, um Klatsch und Tratsch in der feinen Gesellschaft zu verbreiten. Oberflächlich betrachtet geht es in der Serie Bridgerton, deren vierte Staffel im Januar 2026 auf einem der weltweit größten Streamingdienste veröffentlicht wurde, wie zu erwarten um die Suche nach der wahren großen Liebe, um familiäre Pflichten und um die Wahrung des gesellschaftlichen Rufs rund um die Familie Bridgerton. Doch hinter dieser Fassade werden ganz andere Werte offengelegt. Dies geschieht nicht nur auf der inhaltlichen Ebene, sondern auch unterschwellig durch die cineastischen Mittel, mit denen die US-amerikanische Drehbuchautorin und Produzentin Shonda Rimes arbeitet, deren Produktionen „Greys Anatomy“, „The residence“ oder „How to get away with murder“ ebenfalls von hoher Qualität sind.

Ins Auge fällt beim ersten Sehen der Serie sofort die luxuriöse, farbenprächtige Ausstattung der Szenen. Hier gilt: Mehr ist mehr. Die Kleidung wirkt historisch, betört aber vor allem durch ihre Farbenpracht und überbordende Phantasie bis hin zu den opulenten Frisuren. Die geneigte Zuschauerin meint, während der großen Bälle, die als Heiratsmarkt fungieren, Musik der Romantik zu vernehmen, stellt beim genaueren Hinhören aber fest, dass hier Interpretationen aktueller Songs von Taylor Swift oder Coldplay gespielt werden. Durch die ethnisch vielfältige Besetzung der Charaktere über alle Gesellschaftsschichten hinweg, das sogenannte „Colorblind Casting“, wird eine Gleich-



berechtigung gezeigt, die es in der gehobenen Gesellschaft Anfang des 19. Jahrhunderts in England so nicht gegeben hat und weitestgehend auch in unserer Gesellschaft heute noch nicht gibt. Ausstattung und Musik irritieren auf diese Weise den Zuschauenden und zwingen ihn, Seh- und Hörgewohnheiten zu hinterfragen. Im Blick auf die derart inszenierten Inhalte rückt die Serie Bridgerton zeitgemäße Werte in den Vordergrund und spielt sie mit einer großen Leichtigkeit in eine scheinbar historische Szenerie und Gegebenheit ein. Es geht um Liebe zwischen interethnischen Paaren, um Frauen jenseits des gängigen Schönheitsideals, um Homosexualität, um loyale Freundschaften, um Menschen mit körperlichen Einschränkungen, um Neurodivergenz. Es geht um Emanzipation und einen weiblichen Blick auf Sexualität.

In der Serie Bridgerton wird eine bunte, nicht-rassistische Welt erschaffen, die die festgefahrenen Werte der geneigten Zuschauerschaft zumindest irritiert, wenn nicht gar in Frage stellt. Es lohnt sich, sich darauf einzulassen. ◆

*Bridgerton. US-amerikanische Fernsehserie auf Netflix, 4 Staffeln 2020 bis 2026
<https://kurzlinks.de/hdz8>*

© Liam Daniels / picture alliance / Netflix / Courtesy Everett Collection



KERSTIN HOCHARTZ ist am RPI Loccum Dozentin für Hauptschule, Realschule, Oberschule und Vokation.

LINDA FREY



GESEHEN:

Stranger Things

Freundschaft, Liebe und Vertrauen



Stranger Things.
US-amerikanische
Fernsehserie auf
Netflix, 5 Staffeln
2016 bis 2025,
[https://kurzlinks.
de/l7ya1](https://kurzlinks.de/l7ya1)
© Netflix

Stranger Things“ ist eine der erfolgreichsten Serien der letzten Jahre. In diesem Jahr hat die Serie mit der fünften Staffel ihren glorreichen Abschluss gefunden und am Tag der Veröffentlichung zeitweise den Streaminganbieter lahmgelegt. Die Serie spielt in den 1980er-Jahren im fiktiven Ort Hawkins in Indiana. Der stimmige Soundtrack,¹ die Kulissen, jegliche Requisiten wurden sorgsam ausgewählt und nehmen den*die Zuschauer*in mit in dieses Zeitalter. Die Atmosphäre der Serie ist düster gehalten und besticht durch ihre Spannung, auch wenn es manchmal etwas langatmig wird. Stranger Things ist eine Mischung aus Horror, Thriller, Science-Fiction und Drama. Gleichzeitig wird eine klassische Coming-of-Age Geschichte erzählt. In der Serie geht es um Jugendliche unterschiedlichen Alters, die zu einem Freundeskreis zusammenwachsen. Der besondere Wert von Freund-

schaft gerade im Teenageralter und die Frage, was sie ausmacht und konstituiert, ist mithin eines der hier virulenten Themen. Die gezeigten Charaktere gehören nicht zu den klassischen Gewinnertypen, auf die alle in der Schule aufschauen. Sie gehen ihren Hobbies nach, verdienen sich neben der Schule noch etwas Geld und müssen sich mit ihrer Zukunft auseinandersetzen. Dies ermöglicht es den Zuschauer*innen, sich in die Protagonist*innen hineinzuversetzen und ihre Geschichte emotional mitzuerleben.

Während der Staffeln durchleben die Protagonist*innen eine Menge Abenteuer, bei denen es um Leben und Tod geht. Auch wenn ich nicht mehr alle Seriedetails erinnere, da die Serie bereits 2016 gestartet ist und ich gerade erst vor kurzem die letzte Staffel gesehen habe, kann ich verschiedene Werte aus der Serie mitnehmen. Es geht neben Freundschaft vor allem um Liebe und Vertrauen. Den Serienmachern gelingt es gut, die Charaktere langsam aufzubauen und die diversen Verbindungen unter den Jugendlichen authentisch darzustellen. Man kann den Protagonist*innen quasi beim Erwachsenwerden zusehen, denn auch der Cast der Serie war zum Serienbeginn wirklich jung. So sehen wir im Verlauf der Staffeln, wie die jungen Schauspieler*innen langsam zu Erwachsenen werden und ihre gespielten Charaktere gleich mit. Als Zuschauer*in kann man sich gut in die freundschaftlichen Beziehungen der Personen einfühlen und noch einmal die jugendliche Frische miterleben. Ein bisschen erinnert mich die Art der Geschichte an den Film „Stand by Me – Das Geheimnis eines Sommers“ nach einer Story von Stephen King, der 1986 herauskam und ebenfalls ein Coming-of-Age-Abenteuer darstellt. Auch in diesem Film spürt man die nostalgische Erinnerung an die eigene Jugend und das starke Band zwischen den Hauptdarsteller*innen. Wer daher mit dem Gruselfaktor umgehen kann und etwas für die 1980er-Jahre übrig hat, wird die Serie feiern, wenn man nicht eh schon alle Staffeln und Folgen in einem Serienmarathon gesehen hat. ◆

¹ Dieser verschaffte nicht zuletzt der 1980er-Popmusikone Kate Bush ein veritables Comeback.



LINDA FREY ist am RPI Loccum Dozentin für die Bereiche Gymnasium und Gesamtschule.

BIANCA REINEKE



BETRACHTET:

René Magritte: „Die persönlichen Werte“

1951/52, Öl auf Leinwand



René Magritte, „Die persönlichen Werte“ (*Les Valeurs personnelles*) 1952, Öl auf Leinwand, 80 x 100 cm, San Francisco Museum of Art, California, USA. © René Magritte / VG Bild-Kunst, Bonn 2026 / akg-images

Das alltägliche Leben erscheint in diesem Bild nicht klein oder bei-läufig, sondern überwältigend groß. Profane Dinge, die wir sonst kaum beachten, füllen den Raum:

Ein gemachtes Bett, in dem ein riesiger, sauberer Kamm steht; ein neuer Rasierpinsel auf dem Kleiderschrank; eine unbenutzte Seife, überdimensional groß auf dem Teppich; ein Weinglas, so gewaltig wie der Kamm; ein langes, astähnliches Streichholz, das noch nicht angerissen ist. Alles wirkt ordentlich, fast schon zu ordentlich.

Nichts wurde jemals benutzt, so scheint es. Und genau darin liegt eine Spannung. Alles ist vorbereitet, doch nichts ist geschehen. Es ist, als halte der Raum den Atem an. Der Alltag steht still und fragt leise, ob sein Wert wirklich erst im Besonderen liegt oder nicht schon im Normalen, im Wiederholten, im Gewohnten.

Der blaue Himmel scheint zugleich draußen und im Raum zu sein. Er taucht als Tape-te wieder auf und imitiert Tageslicht, so dass sich kaum sagen lässt, ob wir uns in einem Zimmer befinden oder schon außerhalb. Die Grenze zwischen Innen und Außen ist aufgehoben. Vielleicht ist der Alltag hier Schutzraum, vielleicht aber auch Öffnung zur Welt. Warum finden sich keine Haare im Kamm? Warum trägt nichts Spuren von Gebrauch, obwohl alles auf tägliche Nutzung verweist?

Das Bild wirkt schlicht und vertraut. Mein Zimmer. Meine Rituale. Mein Rückzugsort. Und doch ist alles fremd, gerade weil es unberührt ist. Vielleicht steht alles still, weil die schlichte Bedeutung des Alltäglichen größer ist als das, was wir unbedingt besonders machen wollen. Das Normale, das scheinbar Wertlose, trägt möglicherweise eine Ordnung in sich, die wir sonst übersehen. Der Wein ist nicht eingeschonert, das Glas aber bereit. Das Streichholz wartet darauf, knisterndes Feuer zu werden. Und dennoch bleibt alles ruhig, als wäre die Vorfreude selbst schon ein Zustand, der keinen Vollzug braucht.

Draußen ist drinnen und drinnen ist draußen. Der Alltag ist kein Ort, sondern etwas, das sich wiederholt: aufstehen, sich waschen, sich rasieren, sich kämmen, das Bett machen. Nicht nur für sich selbst. Auch für andere. Für Schule, Arbeit, für ein größeres Ganzes, dem man immer angehört. Ich mache mein Bett nicht nur für mich. Ich will, dass mein Zimmer gut aussieht. Ich will als ordentlich wahrgenommen werden.

Ich benutze Seife nicht nur für mich, sondern auch für andere. Ich verlasse das Haus gekämmt und gepflegt, weil ich mich auch im Blick

der anderen sehe. In diesem stillen Einverständnis sozialer Ordnung entsteht mein Wert. Meine Rolle beeinflusst, wie ich wahrgenommen werde.

Damit stellt das Bild für mich eine zentrale Frage: Welche persönlichen Werte leben in diesen Dingen? Welche Werte stehen sichtbar im Raum, welche bleiben verborgen? Ist Schönheit allein ein Wert, wenn ich morgens ungekämmt die Augen öffne? Ist Ordnung ein Wert, auch wenn kaum jemand mein Zimmer sieht?

Dinge scheinen erst dann wirklich persönlich zu werden, wenn sie benutzt sind, wenn sie meine Spuren tragen. Und doch gilt gesellschaftlich oft das Neue, Unberührte als besonders wertvoll. Ein Widerspruch, der in diesem Bild deutlich wird und provoziert.

Im Sinne des Surrealismus zeigt Magritte das Unrealistische nicht als Flucht aus dem Alltag, sondern als Zuspitzung.¹

Ein Kamm ist hier mehr als ein Kamm, ein Weinglas mehr als ein Weinglas, ein Streichholz mehr als ein Werkzeug. Jedes dieser Dinge steht für eine Entscheidung.

Reiße ich das Streichholz an? Wofür brenne ich eigentlich? Was will ich täglich in meinem Leben haben – und was nicht? Was stelle ich in die Mitte des Raumes, was lege ich weit weg, oben auf den Schrank, und was verschwindet im Verborgenen? Was kehre ich unter den Teppich?

Der blaue Himmel färbt den Raum beinahe feierlich ein, ohne eindeutig religiös zu sein. Und doch lässt sich fragen, ob das Weinglas an das Abendmahl erinnert, ob der Rasierpinsel den Bruch eines biblischen Gebots² symbolisiert oder einfach ein Ritual darstellt. Fraglich bleibt ebenfalls, ob Ordnung und Schönheit eine Form von Hingabe darstellen, Ordnung im Sinne Gottes,³ Hingabe an Gott, an die Gemeinschaft oder an das eigene Leben.

Auch wenn das Bild für heutige Schüler*innen zunächst fremd wirken mag, bleibt die Grundidee als Impuls für Religionsunterricht zeitlos.⁴ Bett, Zimmer und Alltagsgegenstände

¹ Meuris, Magritte, 77; Noel: Magritte, 59.

² „Du sollst dir die Seiten deines Hauptes nicht scheren, noch sollst du die Ränder deines Bartes verstümmeln“ (Levitikus 19,27). Die Bibel. Lutherübersetzung, Stuttgart 2017.

³ „Lasst aber alles ehrbar und ordentlich zugehen.“ (1. Korinther 14,40). A. a. O.

⁴ Vgl. z. B. Rahmenrichtlinien für das Fach Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen (Niedersachsen), Niveaustufe 3, Lernfeld B „Religiöses Leben deuten“ und Niveaustufe 6, Lernfeld E „Religiöses Leben aus eigener und fremder Perspektive deuten und verstehen“.

tragen Werte in sich. Sie sagen etwas über die ureigene Persönlichkeit aus – ob man sie zeigt oder nicht, ob online auf Social Media oder im echten Leben.

Am Ende bleibt die Unsicherheit des Standpunkts. Stehe ich im Raum oder befinde ich mich außerhalb? Bin ich aktiver Teil dieser Ordnung oder beobachte ich sie nur passiv? Vielleicht liegt der pädagogische Blick eher draußen, während im Inneren des Zimmers die persönlichen Werte aus dem Bildtitel ruhen:

Ordnung und Freiheit, Vorfreude und Ruhe, Genuss und Zurückhaltung. ◆

Literatur

Die Bibel. Lutherübersetzung, Stuttgart 2017

Meuris, Jacques: Magritte, Köln 1993

Noel, Bernard: Magritte, Bindlach 1993

Rahmenrichtlinien für das Fach Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen (Niedersachsen), <https://kurzlinks.de/2nfo> (06.05.2026).



BIANCA REINEKE

ist am RPI Loccum Dozentin für Berufsbildende Schulen und Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit.

SABINE SCHROEDER-ZOBEL



GESPIELT:

„Tausche Respekto gegen Fairnessa“

Wertemonster, das Regelspiel fürs Klassenzimmer

Werte geben Orientierung und prägen das schulische Miteinander. Dieses Spiel lädt Schüler*innen ein, wichtige Werte wie Respekt, Freundlichkeit und Mut auf spielerische und verständliche Weise zu entdecken.

Um den Kindern eine ganze Reihe von Werten bekannt zu machen, haben die Entwickler*innen des Kartenspiels 39 Monster geschaffen und ihnen fantasievolle Namen gegeben. Da sind z. B. „Ehrlichito“, „Dankbär“, „Aufmer-Kana“ und „Höflin“, um nur ein paar zu nennen. Die Karten zeigen jeweils ein Bild eines Monsters und bestimmte Angaben zur besonderen Kraft, die dieses Monster hat. Es gibt auch noch Angaben zum Einfluss auf andere Monster, zum Sammel-Effekt usw., und daraus ergeben sich eine Reihe von Spiel- und Einsatzmöglichkeiten.

Ein QR-Code bzw. ein Link verweisen auf eine ausführliche Spielanleitung und auch auf das „Monstikon“, eine Art Arbeitsblatt, auf dem

alle Monster abgebildet und kurz beschrieben sind.¹ Die Kinder können hier ankreuzen, welches Monster sie schon einmal gesammelt oder kennengelernt haben, je nach Spielvariante.

Besonders spannend ist sicherlich die Variante „Monster sammeln – Monster tauschen“.

Dabei wird ein bestimmter Spielzeitraum festgelegt, z. B. ein Tag oder eine Woche. Alle Schüler*innen erhalten ein Monstikon (die Übersicht über alle Monsterkarten) und ziehen eine Spielkarte. Nun beobachten sie sich „nebenbei“, also während des Unterrichts, und wenn z. B. Carla das Monster „Um-Welthor“ hat und bei ihrem Mitschüler Sven besonders umweltfreundliches Verhalten beobachtet, gibt sie Sven die Karte und bekommt von ihm sein Monster, z. B. „Konfliktus“. Sven achtet nun wiederum bei seinen Mitschüler*innen auf umweltfreundliches Verhalten und Carla wird viel-



Christian Andrä und Ronald Hild

Wertemonster
Das Regelspiel fürs
Klassenzimmer

Friedrich Verlag
Hannover 2024
ISBN 4250344931355
19,95 €

¹ Die Spielanleitung und das „Monstikon“ stehen auf der Website des Verlages unter <https://kurzlinks.de/8xe5> als Download zur Verfügung.

leicht eine besondere Konfliktfähigkeit bei Luisa entdecken und tauscht dann wieder ... So geht es weiter. Das Spiel endet nach dem Ablauf der festgelegten Zeit und sollte sicherlich in eine Reflexion der Spielerfahrungen münden.

Warum ausgerechnet Monster? Dazu steht in der Spielanleitung Folgendes:

„Um eine gewisse Distanz zwischen den sich entwickelnden Persönlichkeiten der Kinder und den Werten zu schaffen, treten die Werte in diesem Spielkonzept in Form von kleinen Monstern auf. Monster sind geheimnisvoll, manchmal unheimlich und angsteinflößend. Monster sind aber auch stark, tapfer, neugierig und haben besondere Fähigkeiten. Manchmal sind sie

tollpatschig, manchmal machen sie Blödsinn, oft spielen sie miteinander und sind füreinander da. Monster sind ein bisschen wie Kinder.“

Zum Einstieg gibt es noch eine Vorlesegeschichte, die in das Monster-Thema einführt, und zum Schluss noch eine Spielvariante, die die Werte-Monster bei der Erarbeitung von Klassen-Regeln einsetzt. Jedes Spiel wird genau beschrieben und didaktisch eingeordnet. Zusätzlich werden mögliche Reflexionsfragen aufgelistet.

Viel Spaß beim Sammeln und Tauschen von „Zielstreberhard“, „Mutana“ und „Tolererro“ und vor allem beim Entdecken der vielfältigen Werte! ◆



SABINE SCHROEDER-ZOBEL ist am RPI Loccum Dozentin für die Bereiche Inklusion und Förderschule.

KRESKE VAN WEZEL

Auf eine Reise durch das Land der Werte

Ein religionspädagogischer Blick auf den Wertereisekoffer der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit

Zum Reisen gehört Gepäck. Mein Gepäck ist ein kleiner blauer Koffer, der zunächst den weiten Weg aus Bayern zurücklegen musste. Nun ist er angekommen in der RPI-Lernwerkstatt Loccum, und die Reise durch das Land der Werte kann beginnen. Denn dazu lädt der Inhalt des kleinen blauen Wertereisekoffers Kinder im Grundschulalter und ihre Lehrkräfte ein. Anders als üblich startet die Reise aber mit dem Öffnen des Koffers – dann, wenn die wunderbar altmodischen Kofferschlösser aufspringen und wenn ausgepackt werden darf: je 30 Bild- und Begriffskarten mit Fragen auf der Rückseite, 24 Methodenkarten, eine Landkarte vom Land der Werte samt Reisepass-Vorlage und Stempelset, sechs Denkwerkzeugkarten, Kopiervorlagen, Gesprächsball und Sanduhr.

Es gibt viel zu erkunden und auszuprobieren in diesem vielfältigen und ansprechend ge-

stalteten Materialset zur Wertebildung. Es zielt darauf ab, demokratisches Denken und Handeln sowie die Kompetenzentwicklung lebensnah bei Kindern zu fördern.¹ Konzipiert ist es für einen fächerübergreifenden oder projektorientierten Einsatz.

Eine Wertereise im christlichen Religionsunterricht?

Meine Entdeckungsreise steht daher unter der Fragestellung, ob und wie dieses Material im Christlichen Religionsunterricht sinnvoll genutzt werden kann.

Dass demokratische, soziale und ökologische Werte im Sinne einer offenen Religionspädagogik einen wichtigen Bezugspunkt für

¹ Booklet zum Wertereisekoffer, 3.

den Religionsunterricht darstellen, steht außer Frage. Einerseits ist dies klar im Bildungsauftrag enthalten, aber auch im Beitrag des Religionsunterrichts für die Schulkultur: „In Übereinstimmung mit den Zielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fördert es [das Fach Christliche Religion] über die Grenzen von Religionen und Kulturen hinweg das Engagement für Demokratie, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung aller Geschlechter und Bewahrung der Schöpfung“.²

Konkreter wird es beim Blick in die inhaltlichen Kompetenzbereiche; dort sind Wertevorstellungen gerade für die neuen Bereiche „Handeln“ sowie „Freiheit und Zukunft“ zentrale ethische Maßstäbe.³

Da werden (christliche) Werte als Grundlage des eigenen Handelns und als Orientierungshilfe für gelingendes Miteinander und die Gestaltung einer lebenswerten Zukunft benannt.⁴ Damit Werte eine tragbare Grundlage und eine hilfreiche Orientierung bereits für Grundschul Kinder darstellen können, müssen sie aber gekannt, erschlossen und verstanden sein.

Und genau dafür finden sich im Wertereisekoffer gleich mehrere Zugänge, die eine Begegnung und Auseinandersetzung mit den Werten verständlich und lebensweltnah anbahnen und fördern.

Wertebegriffe durch Bilder und Fragen erschließen

Es beginnt mit den passend zugeordneten Begriffs- und Bildkarten. Jeweils auf der Rückseite bieten Fragen einen Zugang zum Wertebegriff, sowohl lebensweltlich an den Kindern orientiert als auch philosophisch. Exemplarisch lässt sich das am Begriff „Vertrauen“ zeigen. Auf der Rückseite der Begriffskarte finden sich erfahrungsbezogene, subjektorientierte Fragen:

- „Hast du schon einmal ein Geheimnis weiter erzählt?“
- „Würdest du es wieder tun? Warum (nicht)?“

² Kerncurriculum für die Grundschule, 11.

³ Vgl. a.a.O., 15.

⁴ Vgl. ebd.



Inhalt des Wertereisekoffers
© Kreske van Wezel

Auf der Rückseite der Bildkarte wiederum geben übergeordnete, philosophische Fragen Anlass zum Nachdenken:

- „Wie entsteht Vertrauen?“
- „Kann man Vertrauen schenken oder muss man es sich verdienen?“
- „Wem kann man nicht vertrauen?“

Die religiösen Anknüpfungspunkte liegen hier auf der Hand, denn die Fragen können direkt weitergeführt werden: Kann ich Gott vertrauen? Wenn ja, wie fühlt sich das an? Und hat Gott Vertrauen in mich?

Bild- und Wortkarten als Gesprächsanlass zu nutzen, ist nichts Neues. Auch nicht, diese mit Impulsfragen zu verbinden. Aber die Abstimmung und Ausführung ist in diesem Fall besonders gut durchdacht und einfach handhabbar. Neben der angedachten Nutzung im Sitzkreis mit der gesamten Lerngruppe wäre so sogar ein selbstständiger Einsatz der Karten durch Schüler*innen in Kleingruppen vorstellbar.

Philosophieren und Theologisieren

Bereits an den Fragen wird deutlich, dass philosophische Gespräche ein zentrales Element



Begriffs- und entsprechende Bildkarten; auf der Rückseite der Karten finden sich dazu passende Fragen.

© Kreske van Wezel

des Wertereisekoffers darstellen. Denn philosophische Gespräche „bieten einen geschützten Raum für die Fragen und Gedanken von Kindern zu existenziellen Fragen und ethischen Themen.“⁵ Diese Aussage könnte genauso aus einer Darstellung des Christlichen Religionsunterrichts stammen. Schließlich will Religionsunterricht die Auseinandersetzung mit Fragen existenzieller Bedeutung anregen und dies auch philosophierend und theologisierend. Das zeigt sich auch in der Kompetenzorientierung: Neben den inhaltlichen Kompetenzen fördert der Religionsunterricht u.a. Wahrnehmungs-, Deutungs-, Dialog- und Urteilskompetenz.

Philosophierende Gespräche fördern eben diese Kompetenzen. Denn Philosophieren heißt letztlich, Phänomene und Zusammenhänge wahrzunehmen, zu deuten, eine Haltung dazu zu entwickeln und darüber dialogfähig zu werden. Im Kern sind philosophische Gespräche Dialoge, denn es gilt, Fragen nach Bedeutungen, Ursachen und Folgen zu stellen, darauf Antworten zu finden und diese zu begründen.⁶

Dies trifft auch auf das Theologisieren mit Kindern zu. Generell kann hierbei festgehalten werden: „Grenzziehungen zwischen dem Philosophieren und dem Theologisieren sind keine scharfen Abgrenzungen, sondern markieren unterschiedliche Gesamtintentionen. Sie gelten weniger für die konkrete Gesprächsführung als vielmehr für das Eröffnen der theologischen Gespräche und dem damit gesetzten Rahmen.“⁷ Der gesetzte Rahmen des Theologisierens besteht aus religiösen Dimensionen; Theologisieren basiert auf religiösen Überlieferungen, Traditionen und Glaubenssätzen. Überspitzt könnte man sagen: Theologisieren ist methodisch ein philosophisches Gespräch mit theologischem Bezugspunkt, ebenso ergebnisoffen, sprachlich kreativ und kognitiv aktivierend.⁸

Philosophieren kann geübt werden

Für Theologisieren wie Philosophieren mit Kindern gilt, dass es nicht einfach so aus dem Stehgreif gelingen kann. Das philosophische Gespräch muss mit Kindern niedrigschwellig begonnen und eingeübt werden.

Genau hierfür bietet der Wertereisekoffer mit den Methodenkarten Übungen, die das Philosophieren schrittweise anbahnen und vertiefen. Für den Einstieg eignet sich beispielsweise das „Open Memory“, bei dem sechs ausgewählte Begriffskarten und zwölf Bildkarten in der Mitte offen ausgelegt werden. Die Kinder wählen jeweils eine Begriffs- und eine Bildkarte aus, die für sie zusammenpassen, und begründen dies anschließend. Die Kombinationen und Begründungen können dabei variieren und darüber erste philosophische Fragen initiieren. Beim Start in philosophische Gespräche müssen neben den Gesprächsregeln auch Denkwege und Begründungen erst eingeübt werden. Hierbei können die Denkwerkzeug-Karten als Impulse unterstützen. Sie enthalten Fragen und Techniken der Gesprächsführung, wie Beispiele zu finden, andere Blickwinkel einzunehmen oder Zusammenhänge herzustellen („Wo gilt das noch?“, „Ist das immer so?“).

Schrittweise können die philosophischen Gespräche mit spielerischen Methoden und Übungen intensiviert werden. So müssen beispielsweise auf „Eine turbulente Schiffsreise“ ca. zehn Werte als Gepäck ausgewählt werden,

⁵ Booklet zum Wertereisekoffer, 5.

⁶ Vgl. Dittmann, Philosophieren, 1.

⁷ Harz, Theologisieren mit Kindern.

⁸ Vgl. Sonnenburg / Rothenbusch: Gespräche über Gott, die Welt und mich.

die für eine reibungslose Fahrt als Gruppe nötig sind. Im Zuge der Rahmengeschichte kommt Sturm auf, Gepäck in Form von Werten muss über Bord geworfen werden – auf welche kann die Gruppe am ehesten verzichten, welche müssen an Bord bleiben?

Der Wert der Freiheit und die Verantwortung für die Zukunft

Andere Methoden zielen auf die vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Werten ab. Hierbei habe ich im Hinblick auf den neuen Kompetenzbereich „Freiheit und Zukunft“ einen besonderen Fokus auf Übungen zu Werten wie Freiheit und Verantwortung gelegt. Spannend und herausfordernd erscheint mir dabei die Übung „Werte als Personen“, bei der sich die Frage stellen lässt, wo die Person mit Namen „Freiheit“ sich beispielsweise am liebsten aufhalten würde, welche Musik sie hören würde und welchen Beruf sie hätte. Diese „Person“ in typischer Pose/Situation auch gestalterisch darzustellen, bietet sich unbedingt an.

Den Wert der Freiheit behandelt auch das Gedankenexperiment eines Rings, der unsichtbar macht. Hierbei werden verschiedene alltägliche Situationen betrachtet, mit der Frage, wie sich die Kinder verhalten, wenn alle sie sehen können und ob sich daran etwas ändern würde, wenn sie unsichtbar sein könnten: Würde man sich dann die Freiheit nehmen, ins Bonbonglas zu greifen? Wäre man dann mutiger, aus sich herauszugehen?

Ökologisches Bewusstsein kombiniert mit Fantasie und Hoffnungsszenarien baut die Methode „Berufe der Zukunft“ auf. Im Blick auf Auswirkungen des Klimawandels bedenken die Kinder nötige Maßnahmen und entwickeln und erfinden Berufe, die diese Maßnahmen umsetzen könnten. Dazu überlegen sie, welche Verantwortungen, Aufgaben und Fähigkeiten damit verbunden sein müssten. Diese Berufe („Tier-Umsiedler*in“, „Plastikmagnet-Hersteller*in“ uvm.) anschließend durch Zeichnungen, Steckbriefe und Arbeitskleidung gestalterisch auszudrücken, konkretisiert auch die Bedeutung von Umweltbewusstsein und Verantwortung.

Allein durch die Beschäftigung mit diesen spielerischen Herangehensweisen und Gedankenexperimenten kommen mir Bilder, Ideen und Gedanken in den Kopf.

Die Methoden wecken Fantasie und Kreativität und schaffen es dabei, lebensweltnah zu sein. Indem sie Situationen, Gegenstände oder

Perspektiven aus dem Erfahrungsbereich der Kinder sowie gedankliche, sprachliche und gestalterische Zugänge einbeziehen, können alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Leistungs- und Sprachniveaus mitdenken und -gestalten. Damit ist erfüllt, was Damaris Knapp fordert: „Werden beim Theologisieren und Philosophieren vielfältige Formen der Auseinandersetzung und Aneignung genutzt und dabei gemachte Erfahrungen und entstandene Lernprodukte in das Nach- und Weiterdenken einbezogen, haben alle Kinder die Chance, am Gespräch teilzunehmen.“⁹

Koffer zu – Reise beendet?

Meine Reise durch das Land der Werte ist noch längst nicht vorbei. Vieles möchte ich noch ausprobieren und erkunden, den ein oder anderen religiösen Begriff hinzufügen und die vielseitigen Methoden mit den inhaltlichen Kompetenzen des christlichen Religionsunterrichts in Beziehung setzen. Anknüpfungspunkte und Anregungen lassen sich jedenfalls ausreichend finden. Meine Frage am Anfang der Reise konnte ich damit klar beantworten. Der Wertekoffer ist im Sinne von BNE und Demokratiebildung eine Bereicherung für jedes Unterrichtsfach, aber auch speziell geeignet für den Einsatz im Religionsunterricht. Und selbst wenn der kleine blaue Koffer zwischendurch verschlossen und zur Seite gestellt wird, hallen die Gedankenanstöße und Fragen noch lange weiter nach. ◆

Literatur

Dittmann, Karsten: Philosophieren mit Kindern. Eine kurze Einführung in Konzeption und Methoden, <https://kurzlinks.de/2s9b> (06.03.2026)

Harz, Frieder: Theologisieren mit Kindern, <https://kurzlinks.de/6mpk> (06.03.2026)

Knapp, Damaris: Mehr als Nachdenken über theologische Fragen. Theologisieren mit Kindern, in: Loccum Pelikan 1/2022, Religion und Philosophie, Rehburg-Loccum 2022, 25-29

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule Christliche Religion, 2. Anhörfassung, <https://kurzlinks.de/jzm0> (25.02.2026)

Sonnenburg, Lena / Rothenbusch, Nina: Gespräche über Gott, die Welt und mich. Mit Grundschulkindern über die ganze großen Fragen sprechen, Loccum Impulse 26, Loccum 2023

⁹ Knapp, Mehr als Nachdenken, 29.



Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.)

Wertekoffer – Materialien zur Wertebildung mit Kindern

erarbeitet mit der Akademie für Philosophische Bildung und WerteDialog der gfi GmbH München 2023



<https://kurzlinks.de/41rl>



KRESKE VAN WEZEL ist am RPI Loccum Dozentin für Grundschule.



ANJA KLINKOTT

Filme zum Thema Werte



ANJA KLINKOTT ist Medienpädagogin im Team Kultur und Kunst der Evangelischen Agentur in der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

Werte sind vielfältig: Wir kennen materielle Werte wie Geld, Gold oder Immobilien. Wir schätzen Werte wie Ehrlichkeit, Freundlichkeit und Zuverlässigkeit. Jede Gesellschaft hat Werte, häufig unterscheiden sie sich von Kultur zu Kultur, von Religion zu Religion. Darauf verzichten möchte niemand; sich an ihnen messen zu lassen, kann gelegentlich schwierig sein. Die hier vorgestellten Filme erzählen Geschichten von Werten in verschiedenen Bildungs- und Gesellschaftsschichten, von politischer Glaubwürdigkeit, ungewöhnlichen Freundschaften und davon, dass elementare Werte häufig einfach zu erkennen sind.

Die Filme können unter www.medienzentralen.de/hannover heruntergeladen oder entliehen werden.



**Lunana –
Das Glück liegt im
Himalaya**
Pawo Choyning Dorji
Bhutan 2022

Lunana – Das Glück liegt im Himalaya

Pawo Choyning Dorji
Bhutan 2022
Spielfilm 109 Min.
empfohlen ab 12 Jahren

Im kleinen Königreich Bhutan ist das Glück seiner Bewohner*innen ein Anspruch, der in der Verfassung festgelegt ist. Trotzdem suchen gerade jüngere Menschen ein Leben im Ausland: So auch der junge Lehrer Ugyen, der unbedingt nach Australien möchte. Doch sein Fünfjahresvertrag ist noch nicht erfüllt. Das Ministerium schickt ihn in eine abgelegene Schule an der chinesischen Grenze. Widerwillig begibt er sich auf einen mühsamen Weg in das entlegene Dorf und bekommt zunächst einen Kul-

turschock: Es gibt dort kein fließendes Wasser und Strom nur, wenn die Sonne scheint. Ugyen möchte sofort wieder gehen, aber die Kinder des Dorfes haben sehnsüchtig auf ihn gewartet. Als die junge Klassenchefin Pem Zam ihm erklärt, dass Lehrer die Zukunft berühren, kann sie den jungen Mann gewinnen: Für einen Sommer ohne Komfort, aber mit viel Erfahrungen vor der spektakulären Landschaft des Himalayas.

Der etwas kitschige deutsche Untertitel (Original: A Yak in the Classroom) führt die Zuschauenden zunächst in die Irre: Es geht in dem Spielfilm nicht darum, das vermeintliche Lebensglück zwingend in Askese und Einfachheit zu finden. Es geht aber sehr wohl um Bildung als Wert, der Möglichkeiten eröffnet, die zuvor nicht gegeben waren.

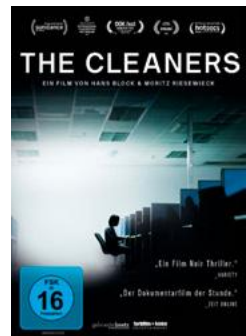
The Cleaners

H. Block und M. Riesewieck
Deutschland 2018
Dokumentarfilm 92 Min.
empfohlen ab 16 Jahren

Content Manager (Manager für Inhalt) heißen die überwiegend jungen Menschen, die in Manila für geringes Gehalt dafür sorgen, dass Websites und Social Media den gesetzlichen Vorgaben entsprechen. Nur Sekunden haben sie Zeit für die Entscheidung, ob ein geposteter Beitrag online bleibt oder gelöscht wird. Die Kriterien dafür legen die jeweiligen Plattformbetreiber, unter ihnen Google, META und You-

Tube, fest. In der Dokumentation berichten die jungen Angestellten davon, welche psychischen Folgen das massenhafte Sichten gewaltverherrlichender, pornografischer und brutaler Inhalte für sie hat.

The Cleaners regt zum Nachdenken über zentrale Werte der digitalen Gesellschaft an. Dazu gehören Begriffe wie Meinungsfreiheit und Zensur, die Verantwortung und Transparenz großer Technologieunternehmen, psychische Gesundheit und Menschenwürde sowie globale Ungleichheit. Diese Fragen gewinnen durch den zunehmenden Einsatz von künstlicher Intelligenz zusätzlich an Brisanz. ◆



The Cleaners
H. Block und M.
Riesewieck
Deutschland 2018

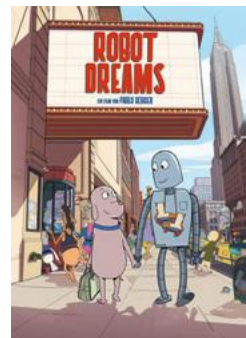
Robot Dreams

Pablo Berger
Frankreich/Spanien 2023
Animationsfilm 102 Min.
empfohlen ab 10 Jahren

Wenn man allein lebt, kann das Leben einsam werden. Diese Erfahrung macht auch ein kleiner Hund. Er bestellt sich online einen Roboter, mit dem er bald sehr glücklich die Tage verbringt. Nach einem Ausflug ans Meer zeigen sich allerdings Probleme: Das Salzwasser hat die Gelenke des Roboters beschädigt, allein ist er nicht mehr

mobil und sein tierischer Freund kann ihn nicht tragen. Doch am nächsten Tag ist der Strand für den Winter gesperrt: Die beiden Freunde werden bis zum Frühjahr getrennt. Sehnsüchtig warten beide auf ein Wiedersehen, während die Zeit langsam verrinnt.

Lässt sich Einsamkeit über Konsum lösen und was macht Freundschaft aus? Der Animationsfilm um „Dog“ und „Robot“ steht sinnbildlich für Themen wie Autonomie und Freundschaft, Trennung und Verlust sowie empathisches Verhalten gegenüber Mitmenschen und -geschöpfen. ◆



Robot Dreams
Pablo Berger
Frankreich/Spanien
2023

Wackersdorf – Wehrt euch, leistet Widerstand!

Oliver Haffner
Deutschland 2018
Spielfilm 122 Min.
empfohlen ab 14 Jahren

1980er-Jahre, Oberpfalz: Die Arbeitslosenzahlen steigen und Landrat Hans Schuierer steht unter Druck, Perspektiven für die Bevölkerung zu schaffen. Als ihm die Pläne der Bayerischen Staatsregierung vorgelegt werden, scheinen ihm diese wie ein Geschenk: In der Gemeinde Wackersdorf soll eine atomare Wiederaufbereitungsanlage gebaut werden, die wirtschaftlichen Aufschwung für die ganze Region verspricht.

Doch als sich eine Bürgerinitiative für den Erhalt der Natur in ihrer Heimat einsetzt und der Freistaat ohne rechtliche Grundlage mit Gewalt gegen die Proteste vorgeht, steigen in Schuierers Zweifel auf. Vielleicht ist die Anlage doch nicht so harmlos wie behauptet? So beginnt der Landrat nachzuforschen und sich mit der mächtigen Strauß-Regierung anzulegen.

Spielfilm mit Archiv-Einblendungen der „Tagesschau“ von Szenen am Bauzaun der WAA über demokratische Werte und Bürgerengagement, staatliche Willkür und zivilen Widerstand, Verantwortung gegenüber Umwelt, Mitmenschen und zukünftigen Generationen. ◆



Wackersdorf – Wehrt euch, leistet Widerstand!
Oliver Haffner
Deutschland 2018



Die leisen und die großen Töne

Emmanuel Courcol
Frankreich 2024

Die leisen und die großen Töne

Emmanuel Courcol
Frankreich 2024
Spielfilm 103 Min.
empfohlen ab 14 Jahren

In der Regel sind es elementare Einschnitte, die Menschen zwingen, sich intensiver mit der eigenen Person zu beschäftigen. So geht es auch dem berühmten Stardirigenten Thibaut, dem erst im Zuge einer Krebserkrankung bewusst

wird, welche Privilegien er genießt. Denn nur, weil er eine Stammzellentherapie benötigt, erfährt er, dass er ein Adoptivkind ist und einen Bruder hat. Dieser hat ähnliche Talente wie er selbst, ist aber in einfachen sozioökonomischen Verhältnissen aufgewachsen: Jimmy arbeitet in einer Schulküche und spielt Trompete in einer Blaskapelle.

Der französische Spielfilm ist eine moderne Parabel über Werte wie Gerechtigkeit, Solidarität und Chancengleichheit. ◆



Voicemail

Erec Brehmer
Deutschland 2015

Voicemail

Erec Brehmer
Deutschland 2015
Spielfilm 30 Min.
empfohlen ab 16 Jahren

Ein junges Mädchen ist verschwunden, die alleinerziehende Mutter ist außer sich vor Sorge. Die Polizei arbeitet in ihren Augen viel zu langsam. Ein Journalist sieht seine Chance, mit einer öffentlichkeitswirksamen Berichterstattung auf den Fall aufmerksam zu machen und das Mädchen zu finden. Es gelingt ihm mit illegalen Mitteln, die Mailbox der jungen Frau abzuhören, was für die Polizei als Lebenszeichen des Mäd-

chens gewertet wird. Auch wenn der Journalist seinen Fehler erkennt, klärt er jedoch nicht darüber auf, um seine eigene Karriere nicht zu gefährden.

Clickbaiting wird das Phänomen genannt, mit möglichst viel Aufmerksamkeit heischenden Titeln und Bildern auf einen Artikel oder Post aufmerksam zu machen. Journalist*innen stehen vor dem ethischen Dilemma, möglichst schnell, aber wahrheitsgemäß und sachlich über aktuelles Geschehen zu berichten. Der Film eignet sich, um über Veränderungen in journalistischer Berichterstattung, besonders im Hinblick auf digitale Veränderungen in den Blick zu nehmen. ◆



Selma, das Schaf

Alexandra Schatz
Deutschland 1998

Selma, das Schaf

Alexandra Schatz
Deutschland 1998
Animationsfilm 3 Min.
empfohlen ab 6 Jahren

Das Schaf Selma führt ein sehr geregeltes Leben: Mehrmals täglich frisst sie Gras, lehrt die Lämmer das Sprechen, führt Gespräche mit Freundinnen und schläft nachts tief und fest.

Als sie gefragt wird, was sich für sie ändern würde, wenn sie im Lotto gewänne, weiß Selma sofort eine Antwort: Sie würde Gras fressen, die Lämmer unterrichten, die Freundinnen sehen und tief schlafen...

Welche Ziele verfolgen Menschen und welche Werte tragen sie? Der Kurzfilmklassiker kann auch Kinder ins Nachdenken darüber bringen, was sie sich im und vom Leben wirklich wünschen. ◆

CAROLIN SCHAPER

Was macht den Wert einer guten Schule aus?

Die Frage ist eine immer wiederkehrende Frage meines beruflichen Lebens und ich freue mich, dass ich auch an dieser Stelle noch einmal darüber nachdenken kann. Ich schaue darauf aus der langjährigen „Perspektive der letzten Reihe“ als Lehrer*innenausbilderin und seit einer Reihe von Jahren zugleich als Prozessbegleiterin für Schulentwicklungsprozesse. Den Denkraum für die Auseinandersetzung mit dieser Frage leite ich dabei aus einer Fortbildung im Bereich Organisationsentwicklung für schulische Führungskräfte ab.

Mit meiner Kollegin Sibylle Engelke, Schulleiterin des Romain-Rolland-Gymnasiums in Dresden, biete ich seit einiger Zeit Seminare im Bereich Organisationsentwicklung an für Lehrer*innen aller Schulformen, die sich auf die Position einer schulischen Führungskraft vorbereiten wollen – das Land Sachsen hat hier eine beispielhafte Modulreihe von Reinschnuppern bis zur Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen aufgestellt. Die Lehrkräfte in diesen Kursen sind kompetent und hochmotiviert – es ist eine Freude, mit ihnen zu arbeiten. Sie erwarten auf der Ebene der Organisationsentwicklung viel effektiven Input, um in den jeweils eigenen schulischen Kontexten sicher und erfolgreich agieren zu können.

Als Referent*innenteam machen wir aber zunächst etwas ganz anderes mit ihnen: Wir bringen sie den ganzen ersten Tag dazu, sich zunächst unter verschiedenen Aspekten mit der Frage auseinanderzusetzen, was aus ihrer Sicht eine gute Schule ist. Erst danach kommen Instrumente und Praxiskonzepte. Das irritiert, aber es überzeugt auch: Nur mit einer eigenen Vorstellung und Vision vom Wert einer guten Schu-

le kann ich als zukünftige Führungskraft andere Beteiligte gewinnen und mich begründet für Veränderungsprozesse einsetzen.

Das Modell, das im Hintergrund für diese seminarpädagogische Entscheidung steht, ist der *Golden Circle* von Simon Sinek (vgl. Abb. 1):¹ Schulentwicklung lässt sich ressourcenschonender betreiben, wenn von dem „Why“ (Was ist für uns gute Schule? Was soll sie bewirken? Wozu brauchen wir sie?) über das „How“ (Wie machen wir das? Welche Wege entsprechen uns?) zu dem „What“ (Was genau wollen wir planen, umsetzen, ändern?) vorgegangen wird. Viel zu oft geschieht dies genau andersherum – vor allem im Bereich der digitalen Bildung: z. B. erst die Geräte anschaffen, dann überlegen, was damit getan werden darf und was nicht, wobei die grundsätzliche Frage nach dem „Warum?“ oft offenbleibt und genau durch diese fehlende Klärung alle Prozesse behindert.

Wie die Abb. 2, 3 und 4 zeigen, kommen die Kolleg*innen in der gemeinsamen Verständigung immer sehr schnell auf einen Konsens, der gut nachvollziehbare Aspekte wie *Persönlichkeitsentwicklung, Lebensweltbezug, „Place to be“, Offenheit, Wertschätzung* und *gelingende Kooperation aller Beteiligten* umfasst. Manchmal werden auch Aspekte wie *Ressourcen* und *transparente Strukturen* benannt, die die Ebene der Schulentwicklung betonen. Manchmal, je nach Schulform, wird der lernförderliche Umgang mit Vielfalt besonders herausgestellt. Im letzten Durchgang² hatte eine Gruppe die Bezeichnung eines „egalitären Möglichkeitsraums“ aufgenommen.

¹ <https://kurzlinks.de/d2fv> (10.05.2026).

² Vgl. Abb. 3.

„
Gemeinsam
getragene
Schulentwick-
lungsprozesse
stärken
die ganze
Schule [...] Es
macht Schule
wertvoller,
bewusst
partizipativ
unterwegs zu
sein und sich
als lernende
Organisation zu
reflektieren.

“

GOLDEN CIRCLE

nach Simon Sinek



Abb. 1
Eigene Darstellung

„Why“:

Was ist für uns gute Schule?
Was soll sie bewirken?
Wozu brauchen wir sie?

„How“:

Wie machen wir das?
Welche Wege entsprechen uns?

„What“:

Was genau wollen wir planen,
umsetzen, ändern?

Der Wert von guter Schule: Drei Ebenen greifen ineinander

Mit Blick auf die Ausgangsfrage wird in den Antworten der Kolleg*innen sehr deutlich, dass das „Why“ in Bezug auf gute Schule immer auf unterschiedlichen Ebenen beantwortet wird:

- auf der Ebene des konkreten Benefits für die Adressat*innen, die Schüler*innen
- auf der Ebene der Werte, welche die Schule gestaltenden Menschen einbringen und die vor allem den unterrichtenden Lehrkräften am Herzen liegen, und
- auf der Ebene der zur Verfügung stehenden Prozessstrukturen.

Das Besondere am Handlungsraum Schule ist, dass im mentalen Mindset und in den Handlungen der Beteiligten diese Ebenen miteinander verschmelzen. Dies ist besonders gut nachzuvollziehen an den aktuellen Querschnittsaufgaben wie z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Demokratiebildung.

Beispiel Demokratiebildung: Auf der Ebene der Adressat:innen erleben Schüler*innen einer 6. Klasse, wie in einem gut funktionierenden Klassenrat ein konkreter Konflikt beigelegt werden kann. Damit dies stattfindet, braucht es Lehrer*innen, denen die Werte Mitbestimmung (Schüler*innen dürfen Entscheidungen mittragen), Gleichberechtigung (jede Stimme zählt gleich viel), Verantwortung (für die Klassengemeinschaft), Respekt (andere Meinungen anhören) und Gerechtigkeit (faire Lösungen finden)

wichtig sind und die sie aktiv vertreten. Und auf der Ebene der Prozessstrukturen braucht es eine konsensual getragene Verankerung dieses Modells in der Schulidentität, z. B. im Schulprogramm, und daraus resultierend verbindliche Zeiten im Stundenplan für alle Klassen. Eine Schule muss dieses Modell auf allen Ebenen wollen, damit es wirksam werden kann.

Die Adressatenebene – die Ebene der Schüler*innen

Leistung

Wenn die an der Fortbildung teilnehmenden Kolleg*innen in der nächsten Phase der Erarbeitung die eigenen Kriterien mit denen des Deutschen Schulpreises³ abgleichen, gibt es regelmäßig eine Überraschung. Eine Kategorie wird dort prominent als Kategorie herausgestellt, die eigentlich niemand im Gepäck hatte: die der Leistung. In der gemeinsamen Reflexion wird dann schnell deutlich, dass diese Kategorie für alle Schulformen äußerst relevant ist, allerdings auch umstritten, wenn sie vorrangig mit der Konnotation Druck und Versagen verbunden ist. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Studien wie der DAK-Studie (2025)⁴, der WHO-Studie (2024)⁵ sowie der Studie des Deutschen

³ <https://www.deutscher-schulpreis.de> (31.3.2026).

⁴ <https://kurzlinks.de/xf3> (10.05.2026).

⁵ <https://kurzlinks.de/y41n> (10.05.2026).

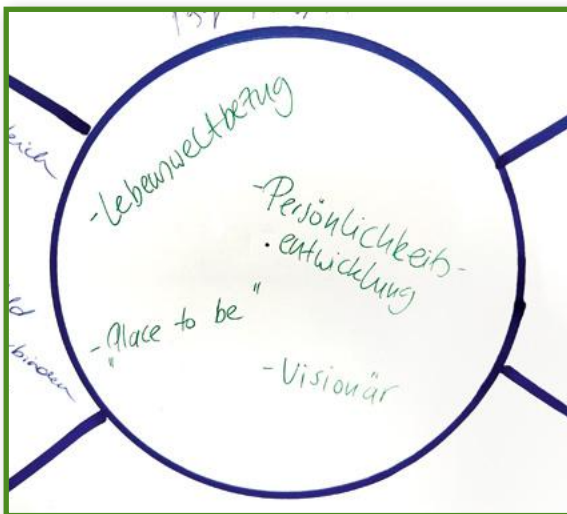
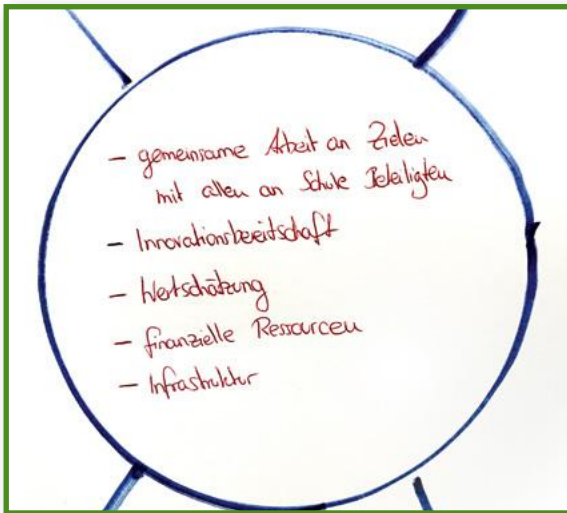


Abb. 2 und 4

Schulbarometers (März 2026) ⁶ zur psychischen Belastung von Schüler*innen.

Der Deutsche Schulpreis sucht dabei allerdings nach Schulen, die „gemessen an ihrer Ausgangslage besondere Schülerleistungen in den Kernfächern (Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen), im künstlerischen Bereich (z. B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z. B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen“.⁷ Dass Leistung dabei je nach schulischem Kontext alles bedeuten kann – von regelmäßig zur ersten Stunde anwesend zu sein über das Erreichen eines Schulabschlusses bis zum 2. Platz bei „Jugend forscht“ oder der Teilnahme am Empfang im Landtag durch die Kultusministerin für die Spitzenleistungen im Abitur –, ist den Lehrer*innen der anwesenden Schulformen besonders

⁶ <https://kurzlinks.de/dnbc> (10.05.2026).

⁷ <https://kurzlinks.de/83fu>, Stichwort: Leistungsverständnis (10.05.2026).

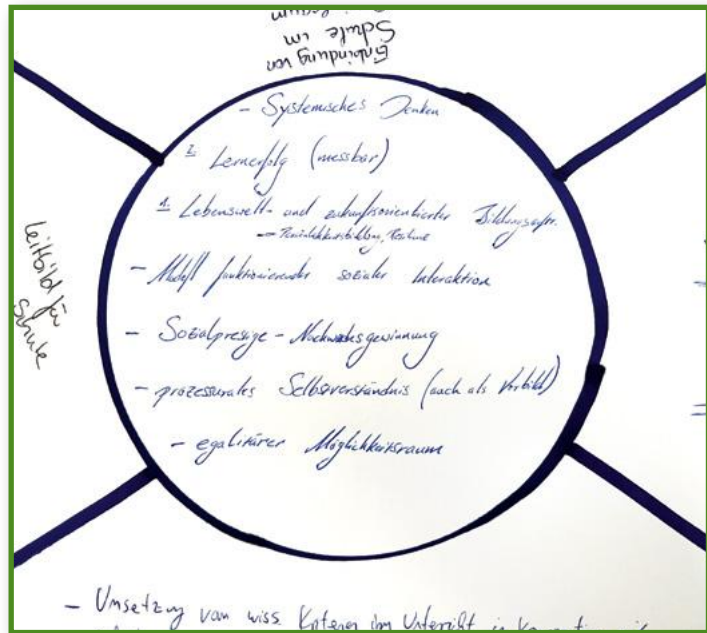


Abb. 3

wichtig. In der erweiterten Übersetzung von „Selbstwirksamkeitserfahrungen machen“ sind dann alle damit einverstanden: In dieser Form etwas leisten (schulischer O-Ton: „abliefern“) zu können und zu müssen, ist ein wichtiger Baustein von guter Schule.

Sich in fremdbestimmten Strukturen bewegen

Vielleicht kommt ein zweiter wichtiger Aspekt sozusagen im Handgepäck der Selbstwirksamkeit gleich dazu: Lernen, sich in fremdbestimmten Strukturen zu bewegen. Wer die Selbstwirksamkeitserfahrung innerhalb des Systems Schule anstrebt, wird sich mit der Anforderung von sozialer Anpassung und Akzeptanz von Regeln auseinandersetzen müssen. Einen besonders großen Sprung machen hier die Schüler*innen der Grundschule; die großartige Arbeit in dieser Altersgruppe legt oft erst die Grundsteine für das, was im weiteren Verlauf an guter Schule möglich ist.

Der egalitäre Möglichkeitsraum

Um noch einen Moment auf der Ebene zu verweilen, was gute Schule für die Adressaten bedeuten kann: Das Bild des egalitären Möglichkeitsraums, das aus dem Teilnehmer*innenkreis in der Fortbildung eingebracht wurde, hat mich noch weiter beschäftigt. Inzwischen weiß ich, dass der Begriff für eine Gesellschaftsordnung

Arbeitsergebnisse aus einer Fortbildung Organisationsentwicklung im März 2026
© Carolin Schaper



Egalitärer Möglichkeitsraum: Die Erfahrung, in einem Raum zu sein, in dem Gedanken als solche gehört und anerkannt werden unabhängig von der Person, macht Lernende gleich und besonders zugleich.
© Evgeny Atamanenko/iStock

steht, die der politische Philosoph Michael Walzer in seinem Werk „Spheres of Justice“⁸ beschreibt, in der alle Menschen reale, faire und vergleichbare Chancen haben, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Auf Schule übertragen deckt sich dies mit den besonderen Momenten, die ich in unzähligen Unterrichtsstunden hinten als Beobachterin sitzend machen durfte: Eine Schülerin oder ein Schüler äußert langsam und vorsichtig tastend einen Gedanken, dem sie oder er selber noch nicht ganz traut, der aber in der Unterrichtssituation von inhaltlicher Relevanz ist. Die Erfahrung, in einem Raum zu sein, in dem Gedanken als solche gehört und anerkannt werden unabhängig von der Person, macht Lernende gleich und besonders zugleich. Als Schüler*in bin ich damit mehr und anderes als z. B. mein Aussehen, meine materiellen Ressourcen und meine Herkunft. Der Wert von guter Schule liegt ganz sicher auch darin, solche Räume in kleinen und großen Formaten zu schaffen, offenzuhalten und möglichst viele Schüler*innen zu befähigen, sich in diesen einzubringen.

Freude an gutem Unterricht

Dass Unterricht Spaß macht, interessant ist und neue Denk- und Erfahrungsräume eröffnet, ist als Wert von guter Schule gesetzt und bei allen

⁸ Michael Walzer: Spheres of Justice. A defense of pluralism and equality, New York 1983; Dt: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Übers. v. Hanne Herkommer, Frankfurt 1992, Neuauflage mit einem aktuellen Vorwort, ebd. 2006.

Beteiligten anerkannt. Dabei ist die ständige Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität eines der Hauptziele struktureller Schulentwicklung. Und: Eigentlich sind alle wesentlichen Parameter dafür bekannt, werden aber immer wieder neu akzentuiert. In Deutschland bleibt dabei an vielen Schulen vor allem das Problem des Umgangs mit Heterogenität ein Entwicklungsfeld. Neu und herausfordernd ist die Zusammenarbeit mit KI hinzugekommen – sich mit beidem intensiv auseinanderzusetzen, Spielräume auszuloten und Neues auszuprobieren, gehört auf jeden Fall zu den Merkmalen

von guter Schule. Beide Entwicklungsfelder hängen eng mit der Weiterentwicklung von Prüfungsformaten zusammen – hier können die Schulen oft mehr gestalten, als sie es bisher tun; aber natürlich gibt es hier auch über die Einzelschule hinaus Handlungsbedarf.

Die pädagogische Beziehungsebene

Neben der Unterrichtsqualität betrifft ein weiterer Punkt auf der Adressat*innenebene den pädagogischen Beziehungsaufbau. Wie kommen Sozialarbeiter*innen und Lehrer*innen mit Schüler*innen in Kontakt, die unter psychischen Problemen leiden? Wie kann ein pädagogischer Konsens durchgesetzt werden, der einen Verhaltenskodex absichert, der Sicherheit für alle Beteiligten bietet?

Auf der Adressat*innenebene (hier seien die Eltern ganz ausdrücklich einbezogen) geht es dabei um die größtmögliche Unbeschwertheit zwischen Schüler*innen untereinander und in der Kommunikation mit ihren Lehrer*innen, um das Recht, angstfrei mit einem sicheren Gefühl zur Schule gehen zu können. Auf der Ebene der Schulstrukturen und Ressourcen geht es um wirksame Mobbingkonzepte, Schutzkonzepte und genügend ausgebildete Ansprechpartner*innen auch in Bereichen wie z. B. Traumapädagogik.

Auch Gymnasien, vor allem aber viele nicht-gymnasiale Schulen investieren hier richtig, um individuelle Lösungen in die eigene Schulstruktur zu integrieren. Als Beispiel seien Schulen genannt, die ihre Schulentwicklung nach dem

Konzept der „Neuen Autorität“⁹ weiterentwickeln, sei es über Pädagogische Tage oder auch mit langfristiger externer Begleitung.

Diese grundlegende Absicherung der pädagogischen Beziehungen mit der ganzen Schulgemeinschaft lässt an vielen Schulen mit herausfordernden Schüler*innen qualitätsvolle Unterrichtsangebote überhaupt erst möglich werden. Dass Lehrer*innen und Schulleitung dies anerkennen und gemeinsam hinschauen, macht für die Adressat*innen den entscheidenden Unterschied und stellt auf der Ebene der Schulgemeinschaft in der geteilten Haltung von Verantwortung einen wichtigen Wert von Schule dar.



*Die pädagogische Beziehungsebene: Wie kommen Sozialarbeiter*innen und Lehrer*innen mit Schüler*innen in Kontakt, die unter psychischen Problemen leiden?*

© Ridofranz/iStock

Die Ebene der Werte und der zu gestaltenden Prozessstrukturen

Dem Modell des Golden Circle folgend, hat sich dieser Beitrag in der Beantwortung der Ausgangsfrage im ersten Teil – ebenso wie die Fortbildung für die Führungskräfte – vor allem mit dem „Why“ befasst und dabei den Fokus bewusst auf das gelegt, was für die Schüler*innen von Seiten der Schule möglich gemacht werden kann. Denn: Schulentwicklung hat keinen Selbstzweck. Allerdings macht ein engagierter und professionell gestalteter Schulentwicklungsprozess die benannten Erfolge in den Bildungsangeboten einer Schule häufig erst möglich.

Eigentlich ist es einfach: Die Verantwortung für die Schulentwicklung trägt die Schulleitung. In der Umsetzung muss sie diese teilen, mit allen, die Schule mitgestalten, idealerweise auch mit Schüler*innen und Eltern. Der charismatische Top-down-Schulleiter ist eine aussterbende Spezies, was nicht heißen soll, dass Schulleiter*innen nicht klare Positionen und Visionen vertreten dürfen und sollen.

Falls es passt: In einem Leitbildprozess, egal ob erstmalige Erstellung oder Update 2030, kann die Ausrichtung der Schule auf der Ebene der Werte und des Profils in der Schulgemeinschaft miteinander ausgetauscht, diskutiert und neu befestigt werden. Der wesentliche Wert liegt dabei in dem inneren Austausch der

Beteiligten über das, was ihnen an ihrer Schule wichtig ist, aber auch für außenstehende Kooperationspartner*innen wird die Schule oft deutlich sichtbarer. Und es gibt in aller Regel richtig Schwung für den zweiten Schritt der Umsetzung: Überführung der wichtigsten gemeinsamen Veränderungsideen in Schulprogramm und Maßnahmenplan. Dazu kann es nützlich sein, eine Schulentwicklungsgruppe zu installieren, die das Vertrauen der Schulgemeinschaft hat, den Überblick bewahrt und die einzelnen Projektgruppen unterstützt. Je nach schulischer Tradition und Rahmenbedingungen kann dies aber auch ganz anders gestaltet werden – diese Entscheidung sollte nicht dogmatisch, sondern eher pragmatisch vor Ort gefällt werden. Egal wie: Transparenz für alle an Schule Beteiligten ist dabei das A und O in der Umsetzung.

Hilfreich sind Fortbildungen für engagierte Kolleg*innen in Sachen Teamentwicklung und Prozessmanagement – für bestimmte Teile des Gesamtprozesses hat sich eine externe Moderation in enger Abstimmung mit einem schulischen Vorbereitungsteam als sehr sinnvoll und hilfreich erwiesen.

Gemeinsam getragene Schulentwicklungsprozesse stärken die ganze Schule, selbst wenn sie nicht sofort erfolgreich sind oder in einer Schleife nachgesteuert werden müssen. Entscheidend ist die aktive, gemeinsam wahrgenommene Auseinandersetzung mit der eigenen Situation. Es macht Schule wertvoller, bewusst partizipativ unterwegs zu sein und sich als lernende Organisation zu reflektieren.

⁹ Vgl. das Themenheft „Neue Autorität“, Zeitschrift für Pädagogik 2025, Heft 6.



CAROLIN SCHAPER ist OstDin in der Kollegialen Seminarleitung des Studienseminars Hildesheim für das Lehramt an Gymnasien und arbeitet als Referentin für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Was eine Schule und ihre Entwicklung noch stärken kann

- Differenzierter Umgang mit Widerständen: Man unterscheide zwischen Informationsmangel, Unsicherheit, begründete Zweifel, subjektive Befürchtungen und notorische Nörgelei.
- Ein erweitertes Verständnis von Ressourcen: Die „weichen“ Ressourcen wie z. B. Vertrauen, Identifikation und Fehlerkultur sind in der Praxis oft wirkmächtiger als materielle Ausstattung.
- Kluge Alternativen zu den gängigen Abstimmungsprozessen: Für die Arbeit mit Mehrheitsbeschlüssen zahlt man oft einen hohen Preis.

Diese drei Punkte werden auch von den zukünftigen schulischen Führungskräften der Fortbildung zu Recht angefragt, und die kritische Auseinandersetzung mit ihnen bietet im besten Fall so etwas wie Leitplanken für die eigenen, immer kurvigen Wegstrecken.

Ein letzter Gedanke zum Abschluss: Das Größte am Handlungsraum Schule ist vielleicht, dass sie – auf allen drei skizzierten Ebenen – Möglichkeiten zum Erproben, Reflektieren und zur eigenen wie institutionellen Weiterentwicklung bietet: fast wie im echten Leben, aber überschaubarer und im Grundsatz wohlwollend. ◆

KARSTEN DAMM-WAGENITZ

„Ich möchte einfach Mensch sein“



Ev.-luth. Landeskirche Hannovers (Hg.)

„Ich möchte einfach Mensch sein“

Arbeitshilfe für eine gendersensible und queerfreundliche Praxis Hannover 2025 pdf-Download unter <https://kurzlinks.de/z10h>

Queer, homosexuell, Transgender, LGBTQ+ – das sind Begriffe, die uns immer wieder begegnen. Wir haben mehr oder weniger Ahnung, worum es geht, sind aber oft auch unsicher, was das alles genau bedeutet. Noch mehr Unsicherheit besteht im Umgang mit Menschen, die sich als queer bezeichnen. Helfen möchte hier die neue „Arbeitshilfe für eine gendersensible und queerfreundliche Praxis in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers“ mit dem Titel „Ich möchte einfach Mensch sein“.

Auf fast 200 Seiten werden nicht nur Begriffe erläutert. Es gibt viele Informationen rund um das Thema Queerness und Gender, um erst einmal verstehen zu helfen, worum es geht. Dafür werden theologische Aspekte beleuchtet, Rechtsfragen geklärt, und ganz wichtig: Betroffene kommen selber zu Wort.

Einen großen Teil nehmen Beispiele aus der und Tipps für die Praxis ein. Wie möchten Menschen angesprochen werden, für die übli-

che Einordnungen in „Mann“ oder „Frau“ nicht passen? Worauf sollten wir achten, wenn wir gendersensibel sprechen möchten?

Zehn Gebote sowie Bausteine für queersensible Gottesdienste finden sich hier ebenso wie Beiträge aus vielen kirchlichen Arbeitsbereichen wie Jugendarbeit, Konfi-Arbeit, Frauen- und Männerarbeit, Schule, Diakonie und Seelsorge.

Auch interkulturelle und interreligiöse Aspekte werden aufgenommen.

Die über 50 relativ kurzen Beiträge versuchen, das ganze Spektrum des Themas aufzufächern. So ist die Arbeitshilfe eine Fundgrube für alle, die sich informieren oder bemühen möchten, in Sprache und Verhalten nicht länger verletzend zu sein gegenüber queeren Menschen. ◆



KARSTEN DAMM-WAGENITZ ist am RPI Loccum Dozent für Konfi-Arbeit.



© Bistum Mainz/Pfarrbriefservice; falco/pixabay; Jürgen Blume/epd-bild/gemeindebrief; Anja Lehmann/gemeindebrief.de (2); United4Rescue/EKD; fotoerich/pixabay.

Welche Werte vertreten Sie?

Landeswettbewerb Evangelische Religion 2026/27: Werte! Kurzausschreibung

Wer?

Schüler*innen des 10. Jahrgangs, der Einführungsphase und gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Beruflichen Gymnasien in Niedersachsen, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen

Was?

Der Landeswettbewerb steht unter dem Thema Werte! Der Wettbewerbsbeitrag besteht aus ei-

nem Portfolio, das sowohl als Einzelbeitrag als auch als Gruppenbeitrag (max. fünf Personen) eingereicht werden kann.

Wann? Wichtigste Termine:

- Anmeldeunterlagen: ab 31. August 2026
- Anmeldeschluss: 2. Oktober 2026
- Einreichen der Beiträge: bis 15. Februar 2027 (Poststempel)
- Die Prämierung findet am 24. Juni 2027 in Hannover statt.



Herzliche Einladung
an **alle** Religionslehrkräfte zur Fortbildung
„Werte!“



<https://kurzlinks.de/rc7s>



DIE VOLLSTÄNDIGE AUSSCHREIBUNG

mit Ideen und Bewertungskriterien finden Sie unter <https://kurzlinks.de/4ilz> sowie im Loccumer Pelikan 1/2026.



Koordiniert durch:



Linda Frey
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Tel. 05766 81-139
Linda.Frey@evlka.de
www.rpi-loccum.de

Initiiert und gefördert durch:



Gefördert durch:



Das Wettbewerbsthema „Werte!“ ermöglicht den Schüler*innen, sich mit unmittelbar lebensrelevanten Fragen intensiver und in der Tiefe auseinanderzusetzen. Dadurch machen sie sich mit fundamentalen Wertediskursen vertraut und werden für die unbedingte Notwendigkeit einer eigens begründeten Position in den vielen Diskussionen sensibilisiert. So fördert die Aufnahme dieses Themas religionspädagogisch das Erwachsenwerden in einer Kultur des Wertpluralismus, über Orientierung hinaus begründete Positionierungen und die dazugehörigen Argumentationsweisen und kann darüber hinaus die Relevanz des Faches Religion in all diesen gesellschaftspolitischen Diskussionen deutlich machen.

In ihrem Portfolio sollen sich die Schüler*innen aus religiöser, bestenfalls theologisch-ethischer Perspektive mit einer von ihnen selbst gewählten Fragestellung auseinandersetzen, die sich nachvollziehbar im Kontext von „Werte!“ verorten lässt. Das Portfolio als Ergebnis der eigenständigen Projektarbeit dokumentiert und reflektiert den Prozess dieser Auseinandersetzung.

Machen Sie sich mit Ihrem Wettbewerbsbeitrag auf die Suche nach Werten!

Im Folgenden seien Anregungen und Beispiele für Themen genannt:

- Toleranz – ein Wert, der in der Gesellschaft angekommen ist?
- Wie werden in der Kita Werte vermittelt?
- Welche Werte werden in neueren Kinderbüchern / Literatur vermittelt?
- Inklusion – in der Schule als Wert angekommen !?
- Zwischen Selfie und Nächstenliebe – Werte der evangelischen Jugend heute
- Werte leben – Evangelische Jugend und Nachhaltigkeit
- Wie haben sich in den letzten Jahren die Werte von Jugendlichen verändert?
- Nächstenliebe – ein umsetzbarer Wert?
- Mit welchen Werten machen Parteien Werbung?
- Welche Werte sind für Juden und Muslime wichtig, welche für Christen?
- Was ist im Leben wichtig?
- Ist Religionsunterricht für die Werte-Bildung überhaupt noch wichtig?
- ... Weitere Anregungen in der ausführlichen Ausschreibung online unter <https://kurzlinks.de/4ilz> sowie im Loccumer Pelikan 1/2026.

Formale Vorgaben

1. Das **Portfolio** besteht aus einer Einleitung, den eigentlichen Einlagen und dem abschließenden Reflexionsbericht.
2. Die **Einleitung** muss den Titel „Meine/unserre Fragen an mein/unser Thema“ tragen und bei Gruppenbeiträgen von allen Beteiligten in gemeinsamer Verantwortung verfasst sein; Mindestumfang: zwei DIN A4-Seiten.
3. Das Portfolio muss mind. fünf und darf max. zehn **Einlagen** verschiedener Art enthalten. Darunter kann sich auch eine PPP (max. 15 Folien) oder ein kurzes Film- oder Tondokument (max. fünf Minuten) befinden. Jede Einlage muss mit einem **Deckblatt** versehen sein. Die schriftlichen Einlagen dürfen einen **Gesamtumfang von 15 DIN A4-Seiten** nicht überschreiten. Dazu zählen weder die Deckblätter noch eventuelle PPP-Folien.
4. Der **abschließende Reflexionsbericht** ist bei Gruppenbeiträgen von allen Beteiligten in gemeinsamer Verantwortung verfasst; Mindestumfang: zwei DIN A4-Seiten.
5. Für alle geschriebenen Seiten gilt: Zeilenabstand 1,5 und Schriftgröße 12 pt.
6. Das Portfolio enthält ein Inhaltsverzeichnis, ein vollständiges und korrektes Quellenverzeichnis sowie Seitenzahlen. Auf der ersten Seite müssen der Name der Schule sowie der Verfasser*innen des Portfolios vermerkt sein.
7. Falls Personen beschrieben oder interviewt werden, müssen die Namen anonymisiert werden.
8. Das Portfolio ist in dreifacher Ausführung als Hefter, Ringbuch in gebundener Form oder einem **schmalen** Ordner einzureichen. Diese Vorgabe ist aus organisatorischen Gründen unbedingt zu beachten!
9. Die Abgabe von reinen Facharbeiten führt zur Disqualifikation.
10. Der Einsatz von nicht gekennzeichnete Verwendung von Künstlicher Intelligenz und von Plagiaten führt zur Disqualifikation.

Preise

Es werden insgesamt sieben Geldpreise in den Sparten Einzelbeitrag und Gruppenbeitrag vergeben. Die Preisgelder liegen zwischen 150 € und 600 € und haben einen Gesamtwert von 2500 €. Zusätzlich werden bis zu 80 Buchpreise vergeben. Alle Teilnehmenden erhalten eine Urkunde.

JULIA WILLIE HAMBURG

Der Wert religiöser Bildung in der demokratischen Gesellschaft

Zur Bedeutung des Religions- und Ethikunterrichts in Niedersachsen

Wertebildung als gesellschaftliche Aufgabe

Eine offene, vielfältige und demokratische Gesellschaft braucht Bürger*innen, die miteinander Grundwerte teilen und gleichzeitig in der Lage sind, tolerant und konstruktiv mit vielfältigen Wertorientierungen und Lebensstilen umzugehen. Dafür bedarf es einer Wertebildung in der Gesellschaft, deren Ort unter anderem die Schule ist. Was den gesellschaftlichen Konsens ausmachen soll, beschreibt das Niedersächsische Schulgesetz in § 2. Demzufolge sollen dafür das Christentum, der europäische Humanismus sowie die Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen die Grundlage bilden. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Niedersächsische Verfassung stecken den Rahmen der Wertvorstellungen ab, den Schule zu vermitteln hat: Konkret nennt das Schulgesetz die Grundrechte, die staatsbürgerliche Verantwortung und die demokratische Gestaltung der Gesellschaft, die sich u.a. im Handeln nach ethischen Grundsätzen, in der Anerkennung religiöser und kultureller Werte, in Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz, Gleichberechtigung, Verständigung, Verantwortung für die Erhaltung der Umwelt und einem vernunftgemäßen Umgang mit Konflikten realisiert.



Gelingsbedingungen demokratischer Erziehung

Zu den Gelingsbedingungen schulischer Werte-Erziehung gehört, dass Kinder und Jugendliche als selbsttätig und eigenverantwortlich Agierende ernst genommen werden. Werte-Erziehung ist kein einseitiger Top-down-Prozess. Daher kann es hier nicht nur um einseitige Vermittlung gehen, sondern vielmehr muss eine Anregung zur selbstständigen Aneignung von Werten und zu Dialog, Austausch und Auseinandersetzung erfolgen. Demokratische Wertevermittlung bedarf des Erlebens von Selbstwirksamkeit und Mitgestaltung – nicht nur als Bildungsziel, sondern als essenzieller und fort-

© Christian Ohde/
picture alliance/
CHROMORANGE

laufender Bestandteil des Unterrichts. Wertebildung kann insbesondere dann gelingen, wenn sie auf die Lebenswelt und den Alltag der Kinder und Jugendlichen Bezug nimmt und ihre Interessen und Ressourcen berücksichtigt. Dazu bedarf es angemessener kompetenzorientierter Ansätze, die es ermöglichen, verschiedene Positionen zu reflektieren, wertorientiertes Handeln zu üben und sich in ein eigenes, begründetes Verhältnis zu ihnen zu setzen, affirmativ oder ablehnend.

Den eigenen Standpunkt in der Vielfalt finden

Eine so verstandene Wertebildung für Kinder und Jugendliche bildet eine Grundlage für sozialen Zusammenhalt, ein gutes Miteinander und letztlich auch für eine lebendige Demokratie. Dies ist umso wichtiger, als dass unsere Gesellschaft sich in den letzten Jahrzehnten tiefgreifend gewandelt hat. Globalisierung, Digitalisierung, die Klimakrise, demographischer Wandel, soziale Ungleichheiten, Kriege und Konflikte verändern unser Leben, unsere Wirtschaft, Politik und Kultur. Auch im Leben jedes Einzelnen machen sich die zunehmende Komplexität der Welt, die Vielfalt der Gesellschaft, weltweite Migration und Flucht, rasant wachsende Veränderungen in der Arbeitswelt und zunehmende Mobilitätsanforderungen bemerkbar. Zugleich wandeln sich die sozialen Beziehungen und Familienstrukturen, die Individualisierung nimmt zu. Christian Grethlein zufolge hat dieses Leben in einer „Zeit der Übergänge“ tiefgreifende Konsequenzen: „Bisher Selbstverständliches in der Lebensführung [...] wird diskutiert und steht regional sowie global zur Disposition. In einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft entsteht dadurch die Notwendigkeit für die Einzelnen, die Gestaltung ihres Lebens zu reflektieren und eventuell neu auszurichten, also zu verantworten. Es geht um die angemessene Lebensform.“¹

Ziel der Wertebildung muss es deshalb sein, unseren Kindern und Jugendlichen das Rüstzeug für die selbstständige Entwicklung von Orientierungsmaßstäben und Kompetenzen im Umgang mit Komplexität und Vielfalt zu vermitteln. Dazu gehören das Finden einer eigenen Position, das Anerkennen gemeinsamer Grundwerte und die Fähigkeit, mit Vielfalt und

daraus resultierenden Konflikten umzugehen. Und das gilt selbstverständlich auch auf religiösem Gebiet.²

Wertebildung im Religionsunterricht

Das Niedersächsische Schulgesetz fordert von den Schulen, den Schüler*innen die für diese Werteorientierung erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln (§ 2 Abs. 2). Diese Aufgabe erfüllen die Schulen in der Gestaltung des gesamten Schullebens und in allen Unterrichtsfächern – eine herausfordernde Aufgabe, die aber existenziell ist für unser Zusammenleben. Dabei sind es insbesondere die Fächer Religion und Werte und Normen, in denen diese Bildungsziele nicht nur in den Unterricht einfließen, sondern in denen sie Gegenstand der Reflexion und Auseinandersetzung sind. Spätestens seit den 1970er-Jahren hat der Religionsunterricht keine katechetische Ausrichtung mehr, sondern eine aufklärerische, emanzipatorische Funktion übernommen, ist religiöse Bildung am Ort von Schule.³

In dieser Situation zunehmenden Bedarfs an Orientierung einerseits sowie des schwindenden konfessionellen Bewusstseins und allgemeiner Säkularisierungsprozesse andererseits haben die evangelischen (Landes-)Kirchen

„
Demokratische
Werte-
vermittlung
bedarf des
Erlebens von
Selbstwirk-
samkeit und
Mitgestaltung.
[... Dazu]
gehört, dass
Kinder und
Jugendliche
als selbsttätig
und eigenver-
antwortlich
Agierende
wahrgenommen
werden.“

² [...] gerade darauf kommt es an: andere auch dann anzuerkennen und wertzuschätzen, wenn sie anders bleiben und anders bleiben wollen. Dabei kommt es nicht nur auf die Wahrnehmung der anderen an, sondern muss das Ziel immer mehr darin bestehen, die Stimme der anderen zu hören – sie also selbst zu Wort kommen zu lassen. [...] Dialoge im Bereich von Religion und Religionen dienen nicht dem in anderen Zusammenhängen sinnvollen Ziel, Unterschiede aufzulösen. Dialoge sind vielmehr gerade deshalb sinnvoll, weil es zumindest in vieler Hinsicht um Unterschiede – bis hin zu einander widersprechenden Glaubensüberzeugungen – geht, die sich nicht auflösen lassen. Doch muss immer wieder neu ausgelotet werden, wo es wirklich bei Unterschieden bleiben muss und wo sich neue Gemeinsamkeiten erkennen oder auch gewinnen lassen (Friedrich Schweitzer/Fahimah Ulfat/Reinhold Boschki (Hg.): Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht, Münster 2023, 9).

³ „Analog dazu verliert der konfessionelle Religionsunterricht in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend seine Schlüssigkeit. Auch hier fragen immer mehr Menschen an, warum man die Schüler*innen nach Konfessionen trennt, wo es heute doch gerade darum geht, über religiöse Grenzen hinweg miteinander ins Gespräch zu kommen. Zudem wird faktisch in vielen Regionen ein substanzieller Teil des Religionsunterrichts im Widerspruch zur gesetzlichen Regelung bereits im Klassenverband erteilt“ (Ulrich Riegel / Mirjam Zimmermann: Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie. Stuttgart 2022, 5).

¹ Christian Grethlein: Christliche Lebensform. Eine Geschichte christlicher Liturgie, Bildung und Spiritualität. Berlin 2022, IX (Vorwort).



und die katholischen (Erz-)Bistümer in Niedersachsen einen historischen Schritt gewagt: die Entwicklung eines neuen Faches Christliche Religion, das von beiden Kirchen gemeinsam verantwortet und schrittweise den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht ersetzt wird. Über die Entstehung und Konzeptentwicklung werden im »Loccumer Pelikan« und zahlreichen anderen Publikationen von Anfang an kirchliche und wissenschaftliche Beiträge veröffentlicht. Auch an dieser Stelle möchte ich diesen historischen Schritt ausdrücklich würdigen und den Kirchen dafür danken, dass sie dieses Mammutprojekt trotz der dafür notwendigen umfangreichen Planungen, angesichts der zu leistenden Überzeugungsarbeit und der Rechtfertigung dieses Projekts auf den verschiedensten kirchlichen und schulischen Ebenen, der ökumenisch-theologischen, religionspädagogischen und -didaktischen Herausforderungen und damit verbundenen Arbeit, angestoßen haben und jetzt konsequent gemeinsam mit Vertreter*innen des Landes Niedersachsen umsetzen.

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht seit 1998

Niedersachsen ist schon seit Langem Vorreiter in Sachen ökumenischer Kooperation im Reli-

gionsunterricht. Bereits seit 1998 kann christlicher Religionsunterricht auf der Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG in Niedersachsen als Evangelische oder Katholische Religion auch konfessionell-kooperativ erteilt werden.⁴ Katholische und evangelische Schüler*innen können im gemeinsamen Unterricht miteinander und voneinander lernen. Seit 2007 wird die Teilnahme am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, dem sogenannten KokoRU, statistisch erfasst: Seitdem hat sich der Prozentwert der teilnehmenden Schüler*innen von 6,4 auf 28,4 Prozent gesteigert – ein Indiz für die enorm gestiegene Akzeptanz unter allen an Schule Beteiligten, von den Schüler*innen über die Erziehungsberechtigten bis zu Lehrkräften und Schulleitungen.

Ausgehend vom Erfolg des niedersächsischen KokoRU und den damit gemachten Erfahrungen, die vielfältig wissenschaftlich evaluiert wurden, gehen die Kirchen und das Land Niedersachsen gemeinsam ab dem kommenden Schuljahr einen nächsten Schritt: die Einführung des Faches mit dem etwas sperrigen, aber verfassungsrechtlich notwendigen Namen „Christliche Religion nach evangelischen und katholischen Grundsätzen“, das sicher zukünftig genau

*„Statt von theologischen Kategorien wird die Neukonzeption der Kerncurricula nun von den existenziellen Lebensfragen der Schüler*innen ausgehen.“*
© Martin Jehnichen/
ekd.de

⁴ Vgl. Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen, RdErl. d. MK v. 10.5.2011, Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen (SVBl.) 7/2011, 226.

wie bisher im Schulalltag schlichtweg „Reli“ genannt werden wird. Dieses Fach soll nicht nur als Pflichtfach für alle evangelischen und katholischen Schüler*innen erteilt werden, sondern offen für alle anderen an religiösen Fragen interessierten Kindern und Jugendliche sein.

dem eigenen Lebensentwurf (Kompetenzbereich „Identität“), nach Zugehörigkeit und Abgrenzung („Gemeinschaft“), nach Sinndeutungen und Religion („Sinn und Glaube“), individuellen Handlungsoptionen und den dazugehörigen Werten („Handeln“) und nach

Transzendenz sowie der Gestaltung des individuellen und des gesellschaftlichen Lebens („Freiheit und Zukunft“). Diese Lebensfragen werden in Beziehung zur christlichen Religion gesetzt, insbesondere durch die Vermittlung christlicher Ressourcen (biblische Texte, theologische und kirchliche Grundüberzeugungen und Traditionen, Begegnungen mit Orten gelebter Religion sowie Biografien engagierter Christinnen und Christen). Weiter werden in diesem Fach die „interreligiösen“ sowie die gesellschaftlichen und interdisziplinären Perspektiven zur Geltung gebracht. So wird den Schüler*innen, unabhängig von ihrer eigenen Religion oder Weltanschauung, eine religiöse Bildung gerade durch

die Vermittlung von Kenntnissen, Reflexion, kritische Auseinandersetzung und schließlich eine begründete Positionierung ermöglicht. Die Bekenntnisgebundenheit und Konfessionalität dieses Faches auf Basis „der evangelischen und katholischen Grundsätze“ wird für Schüler*innen durch diese Wechselbeziehung zwischen ihren eigenen existenziellen Fragen und den Antworten des Christentums im Kontext sowohl anderer Religionen und Weltanschauungen als auch gesellschaftlicher Themen neu zur Sprache gebracht.

Die Clickbait-Artikel in einigen Zeitungen (März 2026) suggerierten, in den neuen Kerncurricula würden christliche Inhalte an den Rand gedrängt. Wer die in den KC intendierte ernsthafte interreligiöse Auseinandersetzung auf die Formel „Scharia statt Jesus“ reduziert, diskreditiert das Anliegen des Landes und der Kirchen, die nachfolgende Generation zu Verständnis und gegenseitiger Toleranz zu erziehen. Diese Berichterstattung hat leider völlig unnötig viele Lehrkräfte, Eltern und Bürger*innen ver-



„Diese Lebensfragen werden in Beziehung zur christlichen Religion gesetzt, insbesondere durch die Vermittlung christlicher Ressourcen.“

© Tobias Frick / fundus-medien.de

Ein neuer didaktischer Zugriff auf religiöse Bildung

In diesem Unterricht wird sich das vollziehen, was einleitend ausgeführt wurde: Um auch die zunehmend nicht kirchlich sozialisierten Schüler*innen zu adressieren, stimmen Kirchen und Land darin überein, dass das neue Fach an den Lebensbezügen der Schüler*innen orientiert sein soll, die weltweite kirchliche und religiöse Ökumene und religiöse und weltanschauliche Pluralität der Gesellschaft in den Blick nehmen wird. Insofern hatten die von Land und Kirchen ausgewählten Mitglieder der entsprechenden Kommissionen völlig neue Kerncurricula (KC) zu entwickeln und nicht nur zwei bereits bestehende miteinander zu verbinden. Statt von theologischen Kategorien („Mensch“, „Gott“, „Jesus Christus“, „Ethik“, „Kirche und Kirchen“, „Religionen“) wird die Neukonzeption nun von den existenziellen Lebensfragen der Schüler*innen ausgehen, von Fragen nach

unsichert.⁵ Bei genauem und sorgfältigen Lesen zeigt sich jedoch schnell, dass christliche Inhalte, Themen, Handlungsperspektiven und Glaubenserfahrungen in Geschichte und Gegenwart im Fokus des Faches stehen werden. Dabei ist es beispielsweise bei der Beschäftigung mit den biblischen Schöpfungserzählungen konsequent, auch die Auseinandersetzung mit der Verantwortung des Menschen für die Nachhaltigkeit menschlichen Handelns angesichts der Klimakrise zu thematisieren; genau darin wird die Wechselbeziehung zwischen Schüler*innenorientierung und einer christlichen Grundorientierung sichtbar. Wer dies bewusst negiert, hat nicht das Gelingen des Religionsunterrichts, sondern andere politische Ziele im Blick und schadet der Sache.

Zugleich nimmt das Fach Christliche Religion eben auch die Verpflichtung ernst, ein Verständnis anderer christlicher Konfessionen (Orthodoxie und Freikirchen) und monotheistischer Religionen wie insbesondere dem Judentum und dem Islam zu ermöglichen und den notwendigen interreligiösen Dialog zu fördern. Persönlich bin ich den beiden Kirchen dankbar, dass sich die religiöse Landschaft ebenso wie die gesamtgesellschaftlichen Fragenstellungen in Niedersachsen auch in den Kerncurricula abbildet. Aufgrund der großen auch religiösen Heterogenität der Schülerschaft ist es wichtig, beim Thema der Zehn Gebote (Dekalog) auf die Thora insgesamt, die Halacha, die Fünf Säulen des Islam oder eben auch die Scharia als Beispiele für interreligiöse Perspektiven zu verweisen.

Tatsächlich nimmt entgegen früheren Prognosen vergangener Jahrzehnte die Religiosität in unserer Gesellschaft nicht ab. Auch die Schulen sind Orte multikulturellen Zusammenlebens und bilden damit die religiöse, weltanschauliche und kulturelle Diversifizierung unserer Gesellschaft in Deutschland oder Europa ab. Für viele Menschen spielt Religion in ihrer Biografie und für ihre Identität eine nicht zu unterschätzende Rolle. Gerade vielen muslimische, alevitische oder jesidische Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bedeutet Religion oder tradierte, religiös gefärbte kulturelle Identität nach wie vor Verwurzelung in der Diaspora, in der sie in Deutschland leben. Daher ist es sehr wertvoll, wenn der christliche Religionsunterricht auch eine kritische und wertschätzende Auseinandersetzung mit anderen Religionen ermöglicht. Der zu Recht geforderte Dialog hat hier ebenso sei-

nen Platz wie die Einübung in Ambiguitätstoleranz⁶, also die Aufgabe, mit unüberbrückbaren Unterschieden friedlich und konstruktiv umzugehen. Gerade im Religionsunterricht kann diese Auseinandersetzung, die dem demokratischen Miteinander dient, stattfinden. Religiöse Konflikte sind nicht zuletzt oft ein Bildungsproblem, und nur im Religionsunterricht können diese Konflikte, wenn nicht gelöst, so doch zumindest thematisiert werden.

Die Zusammenarbeit von Land und Kirchen hat sich bewährt

Die evangelischen (Landes)Kirchen und katholischen (Erz-)Bistümer in Niedersachsen haben mit dem Land Niedersachsen im Sinne der res mixta gemeinsam und in enger Abstimmung ein wegweisendes Modell für einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht entwickelt, das bundesweit Beachtung findet. Die Arbeit der Kerncurricula-Kommissionen wurde von einem Lenkungskreis flankiert, bestehend aus den Kirchen und dem Kultusministerium, um einen intensiven und effizienten Austausch zu gewährleisten. Ich bin stolz darauf, dass ich für das Land Niedersachsen mit den Kirchen einen gemeinsamen Vertrag zur Etablierung dieses Unterrichts in Niedersachsen unterschreiben durfte – auch die Fraktionen aus SPD, CDU und Bündnis 90/Die Grünen sowie damals auch die FDP haben dieses Vorhaben von Anfang an begrüßt und unterstützt.

Die Komplexität der Aufgabe, dieses neue Fach zu entwickeln, zeigt sich nicht zuletzt auch in der regen Teilnahme von Verbänden, Institutionen und Einzelpersonen an den beiden öffentlichen Anhörungen. Ich bedanke mich für die Arbeit der Kommissionen, die Stellungnahmen in den Anhörungen und den Vertreter*innen der (Landes)Kirchen und (Erz-)Bistümer für ihr großartiges Engagement.

Nicht zuletzt danke ich den Religionslehrkräften an den Schulen, die auf der Grundlage dieser Kerncurricula alltagsnah werteorientierende religiöse Bildung vermitteln werden und damit einen wichtigen Beitrag zu einem verständnisvollen Miteinander in unserem Land leisten. ◆

⁶ Dieser Begriff wird in den interreligiösen Diskursen vor allem seit den Veröffentlichungen von Thomas Bauer verwendet (Thomas Bauer: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams. Verlag der Weltreligionen, Berlin 2011; ders.: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen 2018).

⁵ Das niedersächsische Kultusministerium haben nach dem Erscheinen dieser Artikel zahlreiche Anfragen in dieser Sache erreicht.



JULIA WILLIE

HAMBURG ist stellvertretende Ministerpräsidentin und Kultusministerin des Landes Niedersachsen.

KERSTIN GÄFGEN-TRACK UND KATRIN GLADEN

Vom Wert des Religionsunterrichts an Schule

Zur Einführung des neuen Faches Christliche Religion nach evangelischen und katholischen Grundsätzen

Der Ruf nach Werten und Orientierung in Schule und Gesellschaft

In einer Zeit tiefgreifender gesellschaftlicher Umbrüche wird immer häufiger die Frage gestellt, was unsere Gesellschaft „im Innersten“ zusammenhält. Viele Menschen empfinden, dass Verbindendes verloren geht: Gemeinsame Werte scheinen zu verblassen, Orientierungsmuster lösen sich auf, und das Gefühl von Zusammengehörigkeit wird brüchig. Die Soziologie beschreibt tiefgreifende Veränderungen in der Gesellschaft: als drohenden Verlust des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch Spaltungen, Unterhöhlen der Demokratie, Exklusion statt Inklusion, Mobbing, Diffamierung, Hass und Hetze im Netz und ebenso als Kriegstüchtigkeit statt Friedenserziehung. Bedrängende gesellschaftliche Probleme sind der zunehmende Antisemitismus und Antiislamismus. Diese Themen beschäftigen aber nicht nur die Soziologen, sie beschäftigen Politik, Gesellschaft und Kirche ebenso wie die Schule. Immer mehr Menschen haben aber auch das Gefühl, dass sie nicht gesehen und wahrgenommen werden; nicht wenige vereinsamen, haben kaum soziale Kontakte. Andere dagegen leben in einer immer stärker medialen Welt, in der die Selbstinszenierung großgeschrieben wird, Kontakte in sozialen Netzwerken stattfinden und die KI genutzt wird, damit das Leben scheinbar leichter, die Arbeit einfacher und das Denken weniger anstrengend wird. Zwischen digitalen Lebenswel-

ten, wachsender Vereinzelung und gesellschaftlichen Spannungen wächst die Sehnsucht nach neuer Orientierung, Halt und Anerkennung. Was ist es wert, mein Leben? Likes, Follower, Datings – was sind sie in der realen Welt wert?

Die Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen, das Inklusionsgesetz par excellence, bedingt, dass alle Fragen, Themen und Herausforderungen ungefiltert an Schule ankommen. Schule soll es richten: ein differenziertes Bildungsangebot, möglichst individuell für jedes Kind und jeden Jugendlichen zugeschnitten, Inklusion, multikulturelle Bildung, Medienpädagogik, Pluralitätsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz, gender- und queersensibel, Demokratie- und Friedenserziehung, aber auch Wehrtüchtigkeit. Schule gegen Rassismus, Antisemitismus und Antiislamismus. Die Liste wird immer länger. Auch durch den zunehmenden Einsatz von KI in der Schule wird gefragt, welche Bedeutung noch der klassische Fächerkanon und das durch ihn vermittelte Wissen besitzen. Welche Kompetenzen brauchen Kinder und Jugendliche für ihr Leben und wie sieht Lernen in der Zukunft aus?

Schule braucht beides: den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen

Und mittendrin der konfessionelle Religionsunterricht, der angefragt wird, welchen Raum er überhaupt noch in Schule einnehmen sollte und

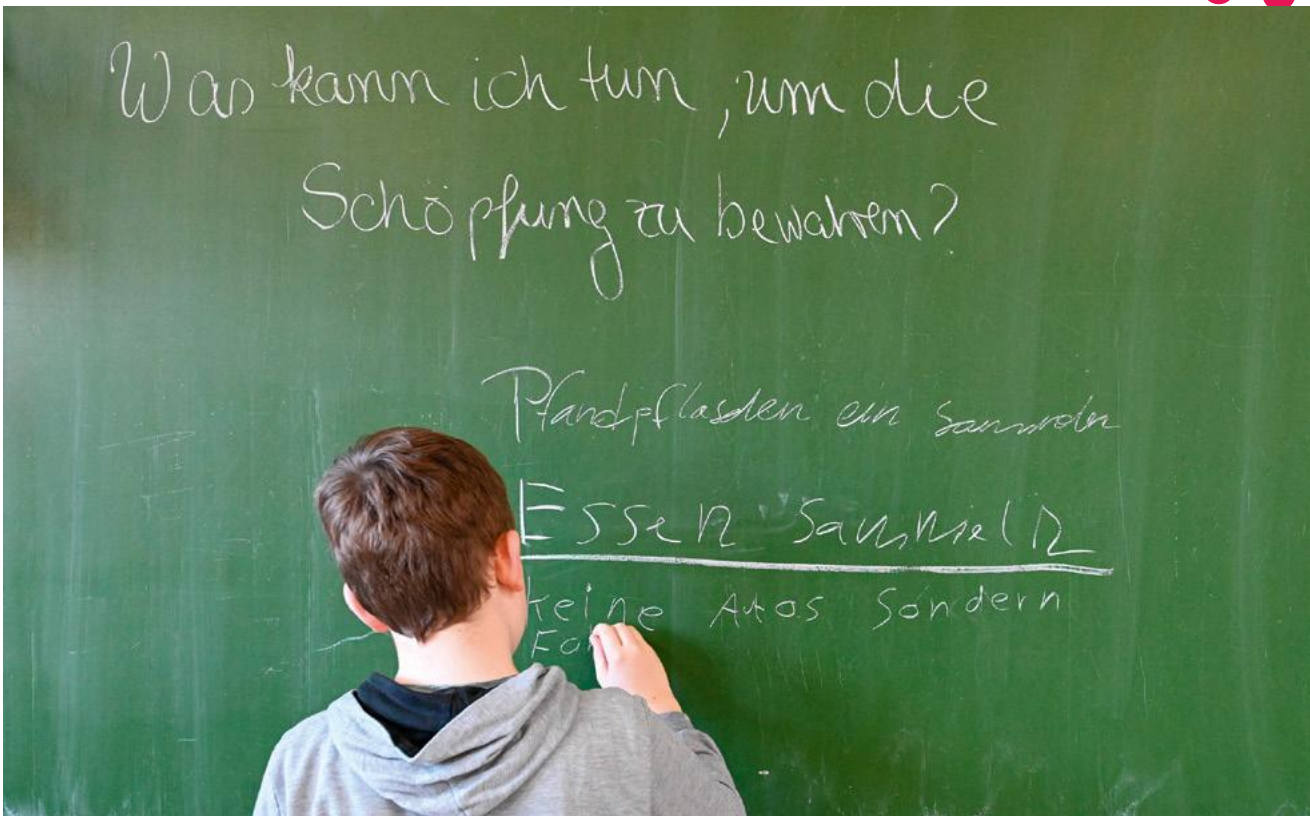


DR. KERSTIN GÄFGEN-TRACK

ist als Oberlandeskirchenrätin Bevollmächtigte der Konföderation ev. Kirchen in Niedersachsen sowie Leiterin der Bildungsabteilung im Ev.-luth. Landeskirchenamt Hannover.

KATRIN GLADEN

leitet die Abteilung Schule und Hochschule im Bistum Hildesheim.



welchen Sinn er dort macht. Mittendrin zugleich die Religionslehrer*innen, die erleben, wie (sehr) ihr Fach immer wieder angefragt wird, wie sie es immer wieder begründen müssen und nicht zuletzt, wie oft sie als Vertreter*innen der Kirchen verstanden werden und sich deshalb der Kritik an Kirche stellen müssen. Wir sind als Vertreterinnen von Kirchen den Religionslehrerinnen sehr dankbar dafür, wie engagiert und kompetent sie den konfessionellen Religionsunterricht erteilen und wie sie sich engagiert an den Schulen dafür einsetzen.

In Niedersachsen trifft zum Schuljahr 2026/2027 die verbindliche Einführung des Faches Werte und Normen auch an Grundschulen mit der Einführung des Faches Christliche Religion anstelle der bisherigen Unterrichtsfächer Evangelische Religion und Katholische Religion zusammen. Ist ein Werte und Normen-Unterricht bzw. Ethik/Philosophie-Unterricht für alle nicht viel zeitgemäßer und schulorganisatorisch allemal einfacher? In dieser Situation gilt es für das neue Fach in zweifacher Hinsicht zu argumentieren, wieso es einen neuen konfessionellen, bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, also das Fach Christliche Religion, gibt und wieso es überhaupt Religion als ordentliches Unterrichtsfach in Schule braucht, vielleicht angesichts der oben gestellten Fragen mehr

denn je. Alle anfangs aufgezeigten Themen suchen Antworten im Hinblick auf Orientierung, Sinn, Wahrheit, Gemeinschaft und Hoffnung für die Zukunft – und letztlich auch nach etwas, das über die vorfindliche Wirklichkeit hinausgeht. Damit beschäftigen sich Evangelische Religion und Katholische Religion schon immer und das neue Fach Christliche Religion wird es noch ausgeprägter tun; ausgehend von der Schüler*innenorientierung will es christliche Überzeugungen, Haltung, Werte, ethische Leitlinien und Hoffnung vermitteln und die Frage nach der Transzendenz und dem Göttlichen wachhalten.

Die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft, die eingangs gestellten Fragen und aufgezeigten Themen, lassen sich auch in einem Werte und Normen- bzw. Ethik-Unterricht behandeln; dabei bleibt es im Fach Werte und Normen offen, welche weltanschauliche oder philosophische Basis im je konkreten Unterrichtsgeschehen diesem zugrunde liegt. Es gibt philosophisch gesehen keine Werte, auch keine Normen, die neutral sind. Sie haben alle eine sie begründende Basis, seien es der Kantische Imperativ oder die Goldene Regel, die Diskursethik oder der Utilitarismus. Werte sind nie neutral oder allgemein gültig. Sie brauchen eine akzeptierte Begründung, um anerkannt zu

*„Ausgehend von der Schüler*innenorientierung will das neue Fach Christliche Religion christliche Überzeugungen, Haltung, Werte, ethische Leitlinien und Hoffnung vermitteln und die Frage nach der Transzendenz und dem Göttlichen wachhalten.“*

*© Harald Oppitz/
picture alliance/KNA*

werden entweder durch das Individuum, eine Gruppe oder Gesellschaft. Hier leistet das Fach für die Kinder und Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern keine religiöse Bildung wünschen, einen wichtigen Beitrag. Der Beitrag des Faches Werte und Normen macht aber keinesfalls das Fach Christliche Religion oder den Religionsunterricht insgesamt obsolet. Die Fächer dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, sie bilden zwei unterschiedliche Zugänge

europas und unserer Gesellschaft. Das Christentum prägt: Menschenbild (Ebenbild Gottes), Ethik (Nächstenliebe, Menschenwürde), Zeit- und Festkultur, Sprache, Literatur, Kunst, Musik sowie politische Ordnungsvorstellungen. Deshalb ist Christentum nicht nur „Sache der Kirche“, sondern kulturelle Ressource einer säkularen Gesellschaft. Religiöse Bildung ermöglicht es, diese kulturellen Codes zu lesen und zu reflektieren.

Dafür gilt es, die Beziehungen zu anderen Religionen, zu säkularen Weltbildern und zu gesellschaftlichen Debatten ebenso wie erweiterte konfessionelle Perspektiven in den Unterricht einzutragen. Neben den evangelischen und katholischen Traditionen kommen in diesem Fach auch orthodoxe und freikirchliche Stimmen zur Geltung und es werden zudem die Perspektiven konfessionsloser und andersreligiöser Lernender ernstgenommen. Die heterogene Schüler*innenschaft erfordert einen Religionsunterricht, der interreligiöse Dialogkompetenz fördert, Grundzüge anderer Religionen und Weltanschauungen thematisiert sowie philosophisch-anthropologische Zugänge integriert. Dabei bleibt das Fach christlich verankert, öffnet sich aber dialogisch für andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen. Damit entsteht eine neue ökumenische

Perspektive, die Gemeinsamkeiten betont, Unterschiede transparent macht und dialogisch fruchtbar werden lässt. Dies ist die Grundlage für die Bearbeitung der Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft durch den Religionsunterricht im schulischen Kontext.

Im Fach Christliche Religion wird transparent gemacht, dass er auf der Basis des Christentums bzw. der christlichen Grundüberzeugungen erteilt wird. Die sich daraus ergebenden christlichen Werte und Normen haben unsere Gesellschaft jahrhundertlang geprägt und prägen sie auch heute noch. Auch um Architektur, Literatur, Kunst genauso wie die Charta der Menschenrechte oder das deutsche Grundgesetz zu verstehen, ist es unabdingbar, die Geschichte der christlichen Religion zu kennen. Aber auch – das soll nicht verschwiegen werden – um die problematischen Seiten der Geschichte des Christentums kennenzulernen und zu überwinden: Antisemitismus, Antiislamismus, Kolonia-



„Christentum ist nicht nur ‚Sache der Kirche‘, sondern kulturelle Ressource einer säkularen Gesellschaft. Religiöse Bildung ermöglicht es, diese kulturellen Codes zu lesen und zu reflektieren.“

Foto: Die Kampagne „Unerhört!“ der Diakonie will an den Rand gedrängten Menschen eine Stimme geben.

© Diakonie / Kathrin Harms

zur Wirklichkeit und zum Verstehen von Welt ab. So wie es möglich ist, sich selbst oder das eigene Kind vom Religionsunterricht abzumelden, genauso darf umgekehrt nicht aus schulorganisatorischen oder anderen Gründen das Fach Werte und Normen allein für alle angeboten werden. Religiöse Bildung ist ein hohes Gut für den Fächerkanon an Schule. Sie ist prinzipiell nicht exklusiv für die Kinder und Jugendlichen einer bzw. beim christlichen Religionsunterricht zweier Religionsgemeinschaften und darf auch nicht für eine bestimmte Religionsgemeinschaft vereinnahmend sein.

Ein Plädoyer für das Fach Christliche Religion

Denn das Fach Christliche Religion versteht Christentum nicht nur als individuelle Glaubensoption, sondern als kulturelle Tiefenstruktur Eu-

lismus oder das kirchliche Bestreben, weltliche Macht zu erringen. Ein kritisch-konstruktiver Umgang auch mit der eigenen Geschichte des Christentums, der die Religion nicht verdammt oder für überholt erklärt, ist zentral für ein Gelingen des Zusammenlebens in einer multireligiösen Gesellschaft wie unserer deutschen.

Wenn wir als Gesellschaft die Frage nach den Werten und ethischen Grundüberzeugungen insgesamt wieder neu ausbuchstabieren wollen, ist Schule ein Ort, an dem dafür ethische Grundfragen wie die nach Werten, Nor-

men und Tugenden unterrichtlich vermittelt werden. In Schule können die Fragen nach Orientierung, Sinn und Wahrheit gestellt werden – ebenso wie spezifisch im Religionsunterricht nach Transzendenz, entweder an Lehre und Bekenntnis einer bzw. zweier Religionsgemeinschaften oder weltanschaulich bzw. philosophisch gebunden. Dass wir ein besonderes Plädoyer für den Religionsunterricht und hier für das neue Fach Christliche Religion halten, ist unserer christlichen Überzeugung geschuldet, und dies wollen wir keinesfalls verschweigen. ◆

DAS EPD-GESPRÄCH

Neuer Reli-Unterricht ist „gelungen und zeitgemäß“

Urs Christian Mundt im Gespräch mit Andreas Kubik-Boltres

Der evangelische Theologieprofessor Andreas Kubik-Boltres hat den Lehrplan des neuen niedersächsischen Schulfachs „Christliche Religion“ gegen konservative Kritik verteidigt. Er könne zwar nachvollziehen, dass sich traditionellere kirchliche Gruppen eine stärkere Gewichtung christlicher Inhalte gewünscht hätten, sagte der Religionspädagoge von der Universität Osnabrück dem Evangelischen Presbiterium (epd). „Ich halte das Curriculum aber insgesamt für gelungen und zeitgemäß.“

Das Angebot richtet sich an evangelische und katholische Schüler und soll in Niedersachsen künftig den konfessionell getrennten Religionsunterricht ersetzen. Das neue Fach wird von August an zunächst in den Klassen 1 und 5 unterrichtet.

Urs Christian Mundt: Herr Professor Kubik-Boltres, warum brauchen wir überhaupt einen neuen Religionsunterricht?

Andreas Kubik-Boltres: Vielerorts tun sich die Schulen schwer, evangelischen und katholischen Religionsunterricht verlässlich anzubieten,

weil nicht überall genug Schüler beides nachfragen. Die Schülerschaft ist heterogener geworden. Für mich gehört das neue Schulfach zu der Suche nach gut begründeten Wegen, wie religiöse Bildung in einer demokratischen und pluraler werdenden Gesellschaft stattfinden kann.

Mundt: Der Verband der katholischen Religionslehrkräfte an Gymnasien im Bistum Hildesheim hat kritisiert, dass zentrale christliche Inhalte, etwa zu Jesus Christus oder zur Gotteslehre, im Lehrplan zu kurz kommen. Ist diese Kritik berechtigt?

Kubik-Boltres: Die Lehrpläne für Religionsunterricht werden stets um zwei Pole gestaltet. Das eine ist die christliche Lehre, das andere sind die Interessen von Schülerinnen und Schülern sowie gesellschaftliche Orientierungsbedarfe. Die grundlegende religionspädagogische Idee besteht darin, beides so aufeinander zu beziehen, dass es sich gegenseitig erklärt. Ich kann zwar nachvollziehen, dass sich traditionellere kirchliche Gruppen eine andere Gewichtung gewünscht hätten. Ich halte das Curriculum aber insgesamt für gelungen und zeitgemäß.

„Die Lehrpläne für Religionsunterricht werden stets um zwei Pole gestaltet: die christliche Lehre und die Interessen von Schülerinnen und Schülern sowie gesellschaftliche Orientierungsbedarfe.“

© Harald Oppitz / picture alliance / KNA



Das neue Fach gewichtet gesellschaftliche und interreligiöse Perspektiven zwar stärker als bisherige Lehrpläne, im Vergleich zum bisherigen Religionsunterricht ist der Schritt aber klein. Seit mehr als fünfzig Jahren findet bereits eine allmähliche Gewichtsverlagerung in den Lehrplänen hin zum gesellschaftlichen Pol statt. Deshalb ist auch die Kritik nicht neu, der Religionsunterricht laufe Gefahr, sich in ein unverbindliches Reden über gesellschaftliche Fragen auszulösen. Aber der neue Lehrplan ist weiterhin klar als Lehrplan für christliche Religion erkennbar.

Mundt: Konservative Christen beklagen einen allgemeinen Niedergang der Frömmigkeit und des Wissens um das Christentum. Sie wünschen sich mehr Verbindlichkeit. Finden diese Stimmen Gehör?

Kubik-Boltres: Die Inhalte des Schulfachs „Christliche Religion“ werden von den katholischen Bistümern und evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen gemeinsam verantwortet. Die Debatte müsste deshalb innerhalb der Kirchen geführt werden. Nun kann man natürlich für konservative Anliegen eintreten, damit ist man aber heute in den Kirchen in der Minderheit. Diese entscheiden daher eher in die andere Richtung.

Mundt: Die „Bild“-Zeitung hat nach der Vorstellung des Lehrplans getitelt: „Weniger Jesus, dafür mehr Scharia und Klima“. Was halten Sie davon?

Kubik-Boltres: Das Interesse an Jesus ist bei der „Bild“ natürlich vorgeschoben. In diesem Bericht ging es offenbar darum, kulturkämpferische Talking Points wie Anti-Gender, Anti-Klima und Anti-Islam zu bedienen. Über diese Themen muss man aber theologisch diskutieren: Denn wie sich die Kirchen zu Inklusion und Umweltfragen heute positionieren, dafür gibt es gute theologische Gründe. Und natürlich gehört es zu zeitgemäßer religiöser Bildung, dass Kinder in der Schule lernen, was die Scharia ist.

Mundt: Wie schätzen Sie das Interesse von Schülerinnen und Schülern am christlichen Glauben ein?

Kubik-Boltres: Familien sind heutzutage zurückhaltender mit der religiösen Sozialisation. Auch Kirchengemeinden sind in Zeiten hoher Kirchenaustrittszahlen nicht mehr die Orte, an denen alle Kinder mit dem christlichen Glauben verlässlich in Berührung kommen. Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die religiöse Bildung hat deshalb enorm zugenommen.

Schülerinnen und Schüler sind durchaus aufgeschlossen für religiöse Fragen, ich würde es als Interesse an Religion in Halbdistanz bezeichnen. Diesem Interesse entspricht der Religionsunterricht in guter Weise - weil man sich erprobend und reflektierend frei zu Glaubensinhalten verhalten kann. Einen Unterricht, der rein Bibel und Katechismus vermitteln wollte, würden Kinder und Jugendliche nicht mehr akzeptieren. Sie hätten da das Gefühl: „Das hat mit meinem Leben nichts zu tun“.



DAS EPD-GESPÄCH ist auf der Website der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers erschienen unter <https://kurzlinks.de/wih6>

IN EIGENER SACHE

Das war vieles!

Zum Ruhestand von Dr. Matthias Surall

Unterschiedliche berufliche Stationen haben sein Profil geprägt: Zeiten als persönlicher Referent westfälischer Präses, im gemeindlichen Pfarrdienst, an kirchlichen Bildungsorten, vor allem am PI Villigst, in der evangelischen Akademie- und Familienbildungsarbeit, als Studierendenpfarrer der ESG; dann sieben Jahre in der Landeskirche Hannovers als Beauftragter für Kunst und Kultur im Haus kirchlicher Dienste. Vom 1.2.2023 bis zum 31.1.2026 war Matthias Surall bei uns als Dozent für Medienpädagogik und Kunst, Kirchenpädagogik und nicht zuletzt auch für die Redaktionsleitung des Loccumer Pelikan am RPI Loccum tätig – mit Fade out: Letztere hat er im Rahmen eines Gastdienstes auch nach seiner Pensionierung noch einige Monate lang übernommen.

„Er ist viele“, sagt Matthias Surall von Bob Dylan, und das gilt auch für ihn selbst: Mit seiner theologischen und kulturwissenschaftlichen Expertise, deren Fundamente in der Promotion zu Nick Cave „And God is Never Far Away“ und anderswo publiziert sind, hat er im RPI und auf dem gesamten Loccumer Campus Kunst – auch die von Outsidern –, Popmusikkultur und Theologie zu religionskulturellen Lebens-Mitteln verknüpft.

Sein Blick für moderne Kunst und Theologie hat thematische Tagungen, Sommerwerkstätten und Ausstellungen Türen geöffnet für neue Farben, Formen, sichtbare Jazz-Musik und Kunst in Lost Places, in denen sich Endlichkeit und Unendlichkeit spiegeln. In der kirchenpädagogischen Arbeit hat Matthias Surall Netzwerke mit Beauftragten und Engagierten gepflegt und die Bandbreite sakraler Räume für schu-

lich Tätige erweitert. Seine Vorliebe für Nachkriegskirchbauten, sein Sinn für Friedhofskultur, wo Tod und Leben zusammenkommen, haben das RPI und die kirchenpädagogische Arbeit mit Lehrkräften bereichert. In etlichen weiteren Zusammenhängen mit der Ev. Akademie und dem Pastoralkolleg, mit der EKD und dem Deutschen Evangelische Kirchentag und darüber hinaus hat er ergiebig und mit Leidenschaft gewirkt.

Seine sorgfältige Redaktionsarbeit in stets gutem Stil mit viel Sprachgespür und eigener Note hat dem Loccumer Pelikan die nötige Flugsicherheit gegeben und seine thematische Breite erweitert.

Matthias Surall nimmt sein Knowhow, seine Perspektiven und sein Leben als Pensionär nun mit nach Köln. Und wir sind dankbar für einige Jahre Teilhabe an seinem klugen, anregenden und kreativen Denken, für seine hohe Kollegialität, Freundlichkeit und den Humor, mit denen er das Team und das Institut geprägt hat. In Erinnerung behalten wir seinen schwungvollen Gang, seine klugen Beiträge und Kommentierungen, den schlagfertigen Humor, seine hohe Kollegialität und Zuverlässigkeit – und auch den goldenen Engel, der bis vor kurzem im Fenster des Medienhauses gewacht hat.

Lieber Matthias, dir wünschen wir einen lebendigen und gesunden Ruhestand im Westen samt gutem Ankommen in Köln und neuen Perspektiven für Leben und Wirken – And that God is Never Far Away!



© Isabell_Massel

Silke Leonhard



*Die Evangelische Akademie in Hermannsburg (li.) und Gründungs-
direktor Johannes Doehring. © Evangelische Akademie Loccum*

FLORIAN KÜHL

Auf Hoffnung gebaut!

Fotoausstellung auf dem Campus Loccum
anlässlich des 80. Jubiläums der Ev. Akademie Loccum

Seit September 2025 befindet sich die Evangelische Akademie Loccum im 80. Jahr ihres Bestehens und plant deshalb für den 5. und 6. Juni 2026 eine festliche Veranstaltung. Grund genug, auf die bewegte Geschichte der Akademie zurückzublicken.

Dies wird auch mit einer großen Fotoausstellung in den Räumlichkeiten der Tagungsstätte ab Mitte April 2026 geschehen. Schwarz-Weiß-Fotos aus den Tiefen des Archivs – und zum Teil noch nie gezeigt – werden dann im Foyer, auf der Galerie und in den Gängen der Tagungsstätte ausgestellt. Im Gebäude des RPI wird diese Ausstellung durch Motive aus der Geschichte des Religionspädagogischen Instituts Loccum ergänzt.

Was wird zu sehen sein? Bilder von Bundespräsidenten, die die Akademie besuchten, Tagungsteilnehmende, die unter den kargen Verhältnissen der Anfangsjahre in Loccum die Demokratie in Deutschland lernten und vertei-

digten, sowie Fotos vom Baugeschehen, der medialen Berichterstattung aus Loccum und vielem mehr. Kurze Texte neben den Bildern werden die Zusammenhänge erklären.

Einen Vorgeschmack auf die Ausstellung bietet jetzt schon eine Serie von bebilderten Anekdoten zur Geschichte der Akademie, die seit September 2025 online auf der Website und den Social-Media-Kanälen der Akademie veröffentlicht wird. Diese Fotos und Anekdoten werden auch einen Teil der Ausstellung bilden.

Eine Kostprobe gefällig? Die erste Anekdote nimmt die Gründung der Akademie in den Blick, aber nicht die offizielle Version, nach der die Akademie 1946 in Hermannsburg gegründet wurde und dann später nach Loccum umzog. Sie geht noch einen Schritt weiter zurück ins Frühjahr 1945 und beschreibt, wie der spätere Gründungsdirektor Johannes Doehring auf die Idee einer Akademie kam.

Johannes Doehring befand sich im Frühjahr 1945 als Militärpfarrer in der Tschechoslowa-

kei. Dort sollte er im Chaos des Rückzugs der Wehrmacht 28 Sanitätsschwestern vor dem Vormarsch der Roten Armee in Sicherheit bringen, als er von einer russischen Panzertruppe überrascht wurde. Er konnte den Frauen gerade noch zurufen, sie sollen nach Westen flüchten, als auch schon die russischen Soldaten erschienen. „Der Arzt neben mir wurde auf der Stelle erschossen. [...] Wir wurden in Dreierreihen aufgestellt [...] [und] rechneten jeden Augenblick mit unserer Exekution.“¹

In dem Moment trat Doehring vor das Exekutionskommando, drehte ihm den Rücken zu und betete in Richtung der Gefangenen laut das Vaterunser. Dann geschah das Wunder: Statt der Erschießung ereigneten sich Verge-

bung und Rettung. Ein russischer Soldat bot den Durstigen seine Feldflasche an und sein Vorgesetzter rief den Gefangenen zu: „Abhauen, abhauen.“ Daraufhin flohen die Gefangenen. Doehring schlug sich bis nach Hannover durch. Dieses Wunder der Rettung durch Jesus Christus gab für ihn „einen Blick nach vorne frei.“

Auf seiner Flucht entwickelte er die Idee einer Akademie, in der „erschütterte Menschen in erschütterten Positionen neu aufeinander zugehen“ könnten. Das alles unter Anbindung an die „kosmische Gestalt“ und „letzte Autorität“ Jesu Christi. Doehring: „Das alles ergab eine unglaubliche Freude und Zuversicht und Siegesgewissheit, dass ich wusste, dies ist richtig.“

Doehring's ganze Gründungsgeschichte der Akademie und weitere Anekdoten finden sich auf der Website der Akademie unter <https://www.loccum.de/aktuelles>. ◆



FLORIAN KÜHL

leitet die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit an der Ev. Akademie Loccum.

¹ Doehring über die Anfänge der Akademiearbeit, in: Forum Loccum 1/1987, 15f.

Buch- und Materialbesprechungen

ERFOLG IM RELI-ABI

„Können sie mir eine Buchempfehlung für die Vorbereitung aufs Religionsabitur geben?“ Diese Frage motivierte André Jeromin, ein passgenaues Buch für das niedersächsische Oberstufen-Kerncurriculum (KC) Evangelische Religion zu schreiben. Aber nicht nur für niedersächsische Abiturient*innen ist es ein solides Grundlagenwerk, sondern auch für Lehrkräfte, die sich noch einmal kurz theologisch einlesen möchten. Jeromin setzt sich in seinem Buch nach und nach mit allen inhaltlichen Kompetenzen auseinander, die sich im Oberstufen KC Evangelische Religion befinden. Sein Ziel ist es, „die in der Qualifikationsphase zu behandelnden Inhalte mit präzisen Quellenangaben zu allen Themenkomplexen für Lehrer*innen und Referendar*innen zu präsentieren, um die fachwissenschaftlichen Inhalte für sie zu komprimieren und ihnen mit Literaturangaben einen Weg zu Quellen zu weisen, auf deren Basis Unterrichtsmaterial erstellt“ werden kann (8). Das Buch folgt von Kapitel zwei bis einschließlich Kapitel sieben dem Aufbau der inhaltlichen

Kompetenzbereiche des niedersächsischen KC: Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche und Kirchen und Religion und Religionen. Im Kapitel 8 werden drei exemplarische mündliche Prüfungen vorgestellt. Auch das anschließende Literaturverzeichnis – insbesondere die verwendeten Quellen – könnte für Lehrkräfte zur Vorbereitung des eigenen Unterrichts interessant sein.

In den einzelnen Kapiteln geht der Autor kurz und bündig auf die einzelnen Kompetenzen ein, indem er passend zu diesen Grundwissen erläutert. Hier ein kleines Beispiel, wie im Buch vorgegangen wird: Bei der Kompetenz „[SuS ...] erläutern die Botschaft Jesu vom Reich Gottes“ erläutert er zuerst kurz den Begriff „Reich Gottes“ und thematisiert danach Gleichnisse, um dann den eschatologischen Vorbehalt und die präsentische Eschatologie zu entfalten. Im Weiteren greift er sich unterschiedliche Gleichnisse heraus und geht noch einmal genauer auf sie ein. Das Unterkapitel schließt mit einem Blick auf die Wunder Jesu. Zu kniffligen Stellen (z.B. Kreuzigung Jesu), die z.B. antisemi-



André Jeromin

Erfolg im Reli-Abi

Grundwissen zur Abiturprüfung im Fach Evangelische Religion aus praktisch-theologischer Perspektive

Lit-Verlag, Berlin 2024
ISBN 978-3-643-15551-1
224 Seiten, 24,90 €

tische Mindsets weitertragen könnten, weist er dezidiert darauf hin.

Im letzten Teil des Buchs werden drei thematisch unterschiedliche mündliche Prüfungen vorgestellt. Gerade für Lehrkräfte, die neu im System sind, ist dies eine gute Hilfestellung und Orientierung. Aber ebenso Lehrkräfte, die schon länger im Dienst sind, können sich noch einmal in das Format einfühlen. Auch Impulse für das weitere Prüfungsgespräch hat der Autor für seine Lesenden integriert. Hier wird besonders deutlich, wie wichtig es ist, sich vor der Prüfung über die unterschiedlichen Anforderungsbereiche Gedanken zu machen und sich im Voraus den Semesterübergreif zu überlegen. Darüber hinaus kann das Buch für Schüler*innen, die

Evangelische Religion als mündliches Prüfungsfach gewählt haben, eine Orientierung bieten. Hier erhalten sie Einblick in komplette mündliche Prüfungen und können eventuell besser einschätzen, was von ihnen erwartet wird und wie eine Verknüpfung zwischen den einzelnen Halbjahresthemen hergestellt werden kann.

Die vorliegende Untersuchung – so beschreibt der Autor selbst sein Werk – stellt Orientierung für sowohl niedersächsische Lehrkräfte als auch Schüler*innen der Qualifikationsphase dar. Das Buch ist eine solide Hilfestellung und gute Ergänzung zu Schulbuch und Unterricht. ◆

Linda Frey

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

KRIEG, FRIEDEN UND DIE HALTUNG JUNGER MENSCHEN

Frieden ist keine Selbstverständlichkeit. Er muss immer wieder neu errungen, bewahrt und gestaltet werden – von der Politik, von der Gesellschaft und von jedem einzelnen Menschen. Gerade in Zeiten großer Unsicherheiten, geopolitischer Spannungen und militärischer Aufrüstung stellt sich die Frage: Welche Verantwortung tragen wir für den Frieden?

Die Broschüre „Finde DEINEN Weg“ der evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Kriegsdienstverweigerung und Frieden (EAK) richtet sich vor allem an junge Menschen, die sich mit der Frage nach Krieg, Frieden und ihrer eigenen Haltung dazu auseinandersetzen.

Die Broschüre kann unter <https://www.eak-online.de> bestellt und als pdf-Datei heruntergeladen werden. ◆



Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Kriegsdienstverweigerung und Frieden (Hg.)

Finde DEINEN Weg!
Wahrdienst oder Kriegsdienstverweigerung?

Magdeburg 2025, 32 Seiten, kostenfrei.
Bestellung: <https://www.eak-online.de>;
pdf-Download: <https://kurzlinks.de/q0lc>

WIE SPRICHT MAN MIT KINDERN ÜBER TOD UND TRAUER? THEMENHEFT „TOD – WAS IST DAS?“ NEU AUFGELEGT

Mit Kindern über den Tod zu sprechen ist nicht einfach. Bilderbücher können eine gute Unterstützung sein, um in das Thema einzuführen, einen Gesprächsanlass zu eröffnen oder einen konkreten Trauerfall zu bearbeiten. In der aktualisierten Neuauflage des Themenhefts „Tod – was ist das?“ hat eine fachkundige Arbeitsgruppe aus über 100 Titeln ihre Bestenliste zusammengestellt, die inhaltlich und ästhetisch

überzeugt. In der Broschüre werden 39 Titel mit Angaben zu Inhalt, thematischem Schwerpunkt und Zielgruppe vorgestellt.

Das Heft wendet sich an alle, die in Kitas und Familie, in der Gemeinde, der Bibliothek oder Schule mit Kindern zum Thema Tod ins Gespräch kommen wollen oder die im Krankenhaus, Hospiz oder Bestattungsunternehmen fragenden Kindern begegnen. ◆



Evangelisches Literaturportal e.V. (Hg.)

Tod – was ist das?
Bilderbücher über Abschied, Trauer und Tod

Göttingen, aktualisierte Neuauflage 2026,
2,50 € zzgl. Versandkosten.
Bestellung unter <https://kurzlinks.de/5cv9>

IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts Loccum und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 057 66/81 - 136

E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: dreimal im Jahr
Auflage: 8.500
Druck: Strube Druck & Medien, Felsberg

Redaktion:

Felix Emrich, Linda Frey, Prof Dr. Silke Leonhard, Sabine Schroeder-Zobel, Dr. Matthias Surall

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen

vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autor*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber*innen der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Abonent*innenbetreuung:

Dörthe Klüsener, Telefon: 057 66/81 - 1 40
E-Mail: Doerthe.Kluesener@evlka.de

Layout & Bildredaktion:

Anne Sator
Moderation & Kommunikation Anne Sator,
Tel.: 01 71/3 20 47 80, mail@anne-sator.de

Titel: © Dominik Schaack / Pfarrbriefservice

MITARBEITER*INNEN DIESES HEFTES

Marie Briese, Technische Universität
Dresden, Schaufler Lab@TU Dresden,
01062 Dresden, marie.briese@tu-dresden.de

Dr. Philipp Buchallik, Evangelische Akademie
Loccum, Münchehäger Straße 6,
31547 Rehburg-Loccum,
philipp.buchallik@evlka.de

Karsten Damm-Wagenitz, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
karsten.damm-wagenitz@evlka.de

Berthold Bodo Flaig,
Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH,
Adenauerplatz 1, 69115 Heidelberg,
bodo.flraig@sinus-institut.de

Linda Frey, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum, linda.frey@evlka.de

Dr. Rusanna Gaber, Sinus Markt- und
Sozialforschung GmbH, Adenauerplatz 1,
69115 Heidelberg, rusanna.gaber@sinus-
institut.de

Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Konföderation ev.
Kirchen in Niedersachsen, Geschäftsstelle,
Rote Reihe 6, 30169 Hannover,
kerstin.gaefgen-track@evlka.de

Katrin Gladen, Bischöfliches Generalvikariat
Hildesheim, Domhof 24, 31134 Hildesheim,
katrin.gladen@bistum-hildesheim.de

Michael Grönefeld, Gesamtschule Schinkel,
Windthorststraße 79-83, 49084 Osnabrück,
michael.groenefeld@gesamtschule-online.de

Julia Willie Hamburg, Niedersächsisches
Kultusministerium, Hans-Böckler-Allee 5,
(Postfach 161), 30173 Hannover,
poststelle@mk.niedersachsen.de

Christina Harder, IGS Osterholz-Scharmbeck,
Mensingstr. 56, 27711 Osterholz-
Scharmbeck, christina.harder@evlka.de

Kerstin Hochartz, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
kerstin.hochartz@evlka.de

Melanie Jacobi, Gesamtschule Schinkel,
Windthorststraße 79-83, 49084 Osnabrück,
melanie.jacobi@gesamtschule-online.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Margot Käßmann,
Postfach 690338, 30612 Hannover,
buerokaessmann@gmail.com

Dr. Jan Kingreen, Stiftung Garnisonkirche
Potsdam, Breite Str. 7, 14467 Potsdam,
kingreen@garnisonkirche-potsdam.de

Anja Klinkott, Evangelische Agentur
der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers,
Archivstr. 3, 30169 Hannover,
anja.klinkott@evlka.de

Florian Kühn, Evangelische Akademie
Loccum, Münchehäger Straße 6,
31547 Rehburg-Loccum,
florian.kuehl@evlka.de

Prof. Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
silke.leonhard@evlka.de

Gert Liebenehm-Degenhard, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
gert.liebenehm@evlka.de

Konrad Magirius,
Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands
gem. e.V., Teckstraße 23, 73061 Ebersbach,
konrad.magirius@cjd.de

Prof. Dr. Jürgen Manemann,
Forschungsinstitut für Philosophie Hannover,
Gerberstraße 26, 30169 Hannover,
assistenz@fiph.de

Prof. Dr. Elisabeth Naurath, Lehrstuhl für
Religionspädagogik und Didaktik des
Religionsunterrichts, Universität Augsburg,
Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg,
elisabeth.naurath@uni-a.de

Felix Paul, Evangelische Agentur der Ev. luth.
Landeskirche Hannovers, Archivstr. 3,
30169 Hannover, felix.paul@evlka.de

Bianca Reineke, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
bianca.reineke@evlka.de

Prof. Dr. Matthew Ryan Robinson,
Institut für Ethik und Theologie,
Universität Lüneburg, Universitätsallee 1,
21335 Lüneburg,
matthew.robinson@leuphana.de

Carolin Schaper, Studienseminar Hildesheim
für das Lehramt an Gymnasien, Otto-
Franziskus-Strasse 4, 31137 Hildesheim,
poststelle@seminar-hi-lgym.niedersachsen.de

Sabine Schroeder-Zobel, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
sabine.schroeder-zobel@evlka.de

Kreske van Wezel, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
kreske.vanwezel@evlka.de

Werte!



Hal dir den

TAP



Das ist dein Bibelvers.



Dein Motto. Dein Vers.
Deine Andacht. Deine Chance.



Teilnahmeschluss: **5. Juli 2026**

Alle Infos unter: jugendandachtspreis.de

JugendAndachtsPreis

für Schülerinnen und Schüler
der Evangelisch-lutherischen
Landeskirche Hannovers



„Alles neu“

Offenbarung 21,5

