

Wie können wir uns gemeinsam der Lebenswirklichkeit zuwenden? Religionspädagogische Gedanken zur ethischen Bildung

Elisabeth Naurath

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth. 2013. "Wie können wir uns gemeinsam der Lebenswirklichkeit zuwenden? Religionspädagogische Gedanken zur ethischen Bildung." Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2): 64-70.
<https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-02/09.pdf>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC 4.0

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

CC-BY-NC 4.0: Creative Commons: Namensnennung - Nicht kommerziell
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>



Wie können wir uns gemeinsam der Lebenswirklichkeit zuwenden? Religionspädagogische Gedanken zur ethischen Bildung.

von
Elisabeth Naurath

Abstract

Eine der Lebenswirklichkeit zugewandte Ethik muss zunächst ein Desiderat hinsichtlich empirischer Daten zur Effektivität religionsbezogener ethischer Bildungsprozesse konstatieren. Gerade angesichts aktueller gesellschaftlicher Legitimationsprobleme des schulischen Religionsunterrichts ist zum Einen die Entwicklung religiös fundierter Werteinstellungen explizit zu beforschen, zum Anderen jedoch auch die Rezeption qualitativer wie quantitativer Forschung für die Systematische Theologie respektive die Fachwissenschaft der Theologischen Ethik zu fordern bzw. zu fördern. Insbesondere Ergebnisse der kinder- und jugendtheologischen Forschung sind in den ethischen Diskurs zu integrieren, um die Relevanz der Theologie im Kontext heutiger Bedingungen kindlichen und jugendlichen Aufwachsens zu erweisen und Rückschlüsse auf ethische Bildungsprozesse zu ermöglichen. Deutlich zeigt sich hier, dass eine dezidierte Subjektorientierung und insbesondere die Ermöglichung emotionaler Lerndimensionen für ethische Bildungsprozesse evident sind.

Wenn sich protestantische Ethik – wie wir es gerade gehört haben – mit der Frage beschäftigt, wie Freiheit in der Lebenswirklichkeit des Einzelnen praktisch werden kann, so knüpft mein Verständnis von Religionspädagogik hieran gerne an, indem sie der Freiheit verpflichtende und Freiheit garantierende religiöse Bildungsprozesse initiiert und konkretisiert. Dieses Grunddatum im Folgenden in den Blick nehmend, möchte ich eine religionspädagogische Replik an der Stelle starten, die möglicherweise weh tut, weil sie ins eigene Fleisch schneidet: nämlich hinsichtlich der eben gehörten These, dass es im öffentlichen Bildungswesen keinen Ort gibt, der die Funktion ethischer Bildung so gut wahrnimmt und wahrnehmen kann wie der Religionsunterricht.

Auch wenn sicherlich andere Fachdidaktiken jetzt protestieren, so hält sich doch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit das Argument einer grundlegenden Synergie von religiöser und ethischer Bildung bzw. die identitätsstiftende und damit wirkmächtige Funktion einer religiös fundierten Werte-Bildung. Natürlich hören und glauben Theologinnen und Religionspädagogen das gerne; gerade angesichts der gegenwärtigen, gesellschaftlich überdeutlichen Infragestellung des konfessionellen Religionsunterrichts. Wenn wir bereits in Kinderzeitschriften wie im Novemberheft 2011 der Zeitschrift ‚Geolino‘ die Frage diskutiert finden – die im Übrigen weder an Mathematik, Biologie oder Kunst gerichtet würde –, ob nämlich der RU abgeschafft werden sollte, werfen wir gerne angesichts einer gesellschaftlich verlierenden Kirchlichkeit und nicht mehr stattfindender religiöser Sozialisation das Argument in die Waagschale, dass religiöse Bildung zumindest eine für den gesellschaftlichen Frieden rudimentäre, aber unabdingbare ethische Grundbildung garantiere.

Doch wie hieß es gerade im vorausgegangen Referat aus systematisch-theologischer Sicht? Theologie ist immer der Lebenswirklichkeit zugewandt. Auch wenn wir hiermit das Komplexitätsproblem auf dem Tisch haben, versuchen wir eine Probe aufs Exempel. Wie hoch ist der Faktor gelingender ethischer Bildung durch den Religionsunterricht wirklich?

Zunächst ein ernüchterndes Statement, das der Religionspädagoge Anton Bucher auf der Basis empirischer Studien bzw. auch fehlender empirischer Studien konstatiert:¹ Wir wissen es nicht wirklich. Hinsichtlich der Effizienz religiöser Bildung fischen wir noch weitgehend im Trüben. Dies gilt umso mehr für empirisch nachweisbare Lerneffekte im christlichen Religionsunterricht, die so genannten soft skills wie soziale Sensibilität, Verantwortungsbereitschaft – kurz eine ethisch relevante zu nennende Bildung – betreffen.² Es ist schwer auszumachen, was beispielsweise Abiturienten und Abiturientinnen nach ca. 1.000 Stunden Religionsunterricht ‚mitnehmen‘. Schwerer noch, wenn wir nicht nach abfragbaren Wissensständen, sondern Werteinstellungen oder gar Verhaltensänderungen fragen.

Dennoch ist es ja – wie wir eben gehört haben – auch die Aufgabe der Religionspädagogik, die Ethik gewissermaßen vom Kopf auf die Füße zu stellen, konkret: der Ethik als Reflexionswissenschaft genaue Beschreibung der jeweiligen Lebenssituationen zu liefern. Auch wenn ich diese vermeintlich dienende Funktion nicht hierarchisch verstehe, möchte ich dieser Spur insbesondere im Blick auf den Religionsunterricht folgen: Wie kommt eigentlich die ethische Bildung durch den Religionsunterricht bei den Schülerinnen und Schülern an?

Zuvor muss sich jedoch die Ethik als theologische Reflexionswissenschaft die Frage gefallen lassen, inwiefern derartige praktisch-theologische Einblicke in die Lebenswirklichkeit denn wirklich rezipiert werden? Möglicherweise auch dergestalt, dass – in einem Bild ausgedrückt – eingetretene Pfade verlassen werden, um im Dickicht der das Leben ausmachenden situativen und kontextuellen Bedingungen wirklich nah am Menschen zu sein und damit Theologie erfahrungsbezogen zu konkretisieren und alltagsbezogen zu buchstabieren? Nach meinem Geschmack geschieht es zu selten, dass empirische Studien der Praktischen Theologie – beispielsweise zu altersbezogenen oder auch geschlechtsbezogenen religiösen Einstellungen – einen systematisch-theologischen Niederschlag finden. Wie schwer tut sich beispielsweise die Systematische Theologie mit dem Programm der Kinder- und Jugendtheologie? Anders gesagt: Wo findet eine lebensgeschichtlich konturierte Theologie von heranwachsenden Menschen wirklich Eingang in systematische Reflexionen?

Das Gemeinte soll ein Beispiel verdeutlichen, das einen gewissen Optimierungsbedarf aufzeigt: In einer 2011 im Rahmen der Masterarbeit von Jutta Dittmer an der Uni Osnabrück durchgeführten Umfrage zur umweltethischen Einstellung von Realschülern und Realschülerinnen wurden mittels eines dreiseitigen Fragebogens 102 Schülerinnen und Schülern aus zwei neunten und drei zehnten Klassen im RU befragt.³ In einem ersten Fragenkomplex steht das persönliche Interesse der Jugendlichen am Umwelt- und Naturschutz im Vordergrund bzw. deren in diesem Kontext stehendes Alltagsverhalten. Im Anschluss hieran wurden einige Fragen zum Verantwortungsgefühl der Jugendlichen gestellt, die ich jetzt aus Zeitgründen nicht entfalte.

Ausgehend von der Betonung umweltethischer Impulse in der Religionsdidaktik im Niedersächsischen Kerncurriculum zielen die weiteren Fragen der Untersuchung auf den Stellenwert des Religionsunterrichts bei der Behandlung von Umweltfragen. Ein äußerst interessantes Ergebnis der Befragung stellt die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler dahingehend dar, dass sowohl für den Religionsunterricht als auch

¹ Vgl. BUCHER 2011, 46-59.

² Ebd., 59.

³ Vgl. NAURATH 2012, 59-69.

in der Behandlung biblischer Texte kaum ein Bezug zu umweltethischen Fragestellungen wahrgenommen wird und sich dieses auch in der Meinung der Befragten hinsichtlich der Kirche als vermeintlich weltfremder Institution gesehen wird.

Auf die Frage 6 („Soll über Themen des Umwelt- und Naturschutzes im Religionsunterricht gesprochen werden und warum / warum nicht“) antworten 53% der Jugendlichen, dass sie keinen Zusammenhang zu Gott bzw. Religion sehen. Diese Themen passten eher in den Biologie- und Erdkundeunterricht. Ihrer Einschätzung nach sollten im Religionsunterricht eher die Kirche und andere Religionen sowie Glaubensfragen besprochen werden. Dass umweltethische Fragestellungen für so eine große Zahl Jugendlicher so fern von theologischen Zusammenhängen gesehen wird, ist aufschlussreich: Neben der individuellen Vorstellung, dass Glaube nichts mit Politik und insofern auch wenig mit gesellschaftspolitischen Themen zu tun hat, scheint hier die Verbindung einer ethischen Beziehungsstruktur Gott-Mensch, Mensch-Mensch und Mensch-Natur kaum zum Tragen zu kommen. Schöpfungstheologische Implikationen werden anscheinend bei diesen Neunt- und Zehntklässlern – selbst im Religionsunterricht – nur rudimentär wahrgenommen und als wenig plausibel oder handlungsleitend eingeschätzt. Auch die Frage, ob biblische Texte bei der Diskussion umweltethischer Themen eine Rolle spielen sollten, wird von der Hälfte (genau 51%) der Jugendlichen verneint.

Insofern wirkt es angesichts einer fast seit zehn Jahren erfahrenen religiösen Bildung via Religionsunterricht durchaus ernüchternd, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Frage „Welche biblische Erzählung könnte in diesem Zusammenhang wichtig sein und warum?“ ihre Vorkenntnisse kaum aktivieren konnten bzw. wollten. Obwohl die Schöpfungsthematik seit der Grundschule immer wieder aus verschiedenen Perspektiven im Lehrplan Thema ist, können 88% der Neunt- und Zehntklässler keine Antwort auf diese Frage geben. Lediglich von 12% der Jugendlichen wird der Begriff ‚Schöpfung‘ genannt, genauere Erläuterungen zu den Texten fehlen jedoch auch hier.

Zusammen: Wenn beispielsweise gemäß dem Niedersächsischen Kerncurriculum ‚Werte aus dem Glauben‘ folgen, so ist dies einerseits plausibel und wünschenswert, andererseits jedoch ohne eine erweiterte Perspektive nicht mehr zeitgemäß, weil sich die Bedingungen religiöser Sozialisation in einer plural ausgerichteten Gesellschaft eben fundamental verändert haben. Wenn also der Argumentationszusammenhang christlich-ethischer Bildung auf explizit dogmatischen Aussagen beruht und diese damit als konstitutiv vorausgesetzte theologisch fundierte Beziehungsebene für alle religionspädagogischen Handlungsbereiche gesehen wird, werden sich große Teile der nachwachsenden Generation nicht angesprochen respektive einbezogen fühlen. Bezugsgröße ethischen Fühlens, Denkens und Handelns ist aus Sicht gegenwärtiger religiöser Sozialisationsforschung also weniger der Glaube im Sinne einer konfessionell geprägten und gelebten Gottes- als Glaubensbeziehung oder einer als normativ adaptierten Handlungsorientierung. Vielmehr gehen die meisten Jugendlichen in ihrer Sensibilität für ethische Probleme zunächst von ihrem individuell bestimmten Weltbild, von ihren gefühlten, gedachten und reflektierten Sichtweisen aus. Wenn es also im Programm der Kinder- und Jugendtheologie, in dem ich eine große Chance zur Erforschung der Lebenswirklichkeit sehe, um die Erhebung von kindlich bzw. jugendlich gelebten Sichtweisen geht, dann bedarf es m.E. im Blick auf die Systematische Theologie einer größeren Offenheit, diese in ihrer Theologizität zu rezipieren; im Blick auf die Religionspädagogik aber einer ethischen Bildung mit dezidierter Sub-

jektorientierung. Hinsichtlich des didaktischen Anspruchs forschenden Lehrens und Lernens ließen sich hier auf der Basis einer so verstandenen Kooperation beider theologischer Fachwissenschaften konstruktive und zukunftsweisende Synergie-Effekte erwarten.

Hier konkretisiert sich nach meinem Verständnis das von meinem Vorredner eingebrachte protestantische Proprium christlicher Freiheit: Subjektorientierung als didaktisches Prinzip intendiert Bildung als Selbstbildung. Anders: Die aufgrund der Gottebenbildlichkeit unhinterfragbare Würde als Person begründet die Freiheit zur Subjektwerdung, die sich in ständigem Weltzusammenhang als Übernahme von Rollen und Funktionen und der Möglichkeit zur Distanzierung von eben diesen vollzieht. Hier korreliert der Bildungsgedanke mit dem rechtfertigungstheologisch begründeten Freiheitsverständnis. Bildung meint eben beides: Den *Prozess* und das *Resultat*. Demgemäß sind alle pädagogischen Vorstellungen und Methoden auszuschließen, die zwar die Subjektwerdung von Menschen zum Ziel haben, aber auf dem Weg dahin den Subjektstatus der Teilnehmenden ignorieren wollen.

In den Zeiten der Pluralität und heterogener Bedingungen des Schulalltags impliziert eine dezidierte Subjektorientierung, dass sich die Lehrenden intensiver auf die Perspektiven der Lernenden einlassen und sich die Relevanz der Theologie im wechselseitigen Diskurs erweisen muss – oder eben auch nicht. In diesem Sinn ist auf den konstruktiven Zusammenhang von Lehr- und Lernprozessen zu verweisen, der den Gegenwartsbezug der Lehrziele, wenn es solche dann überhaupt noch gibt, mit der situations- und kontextbedingten Offenheit für das Subjekt des Lernens abgleicht. Doch wie kann dann ethische Bildung im Religionsunterricht optimiert werden? Um den unabdingbaren Subjektbezug ethischer Bildung zum Ausdruck zu bringen, soll im Folgenden von Werte-Bildung gesprochen werden, um mit dem Stichwort der ‚Wertschätzung‘ eine theologisch fundierte und damit religionspädagogische Grundhaltung einzufordern.⁴

Der Gewinn in einer der Werte-Bildung inhärenten Beziehungsdimension, wird deutlich, wenn wir von ‚Werten‘ als ‚werten‘ sprechen, das heißt weniger im Sinne von Substantiven als von Verben. Denn hierbei wird in stärkerem Maß der Prozesscharakter deutlich, indem Menschen immer wieder aufgefordert sind, entsprechend der jeweiligen Lebenssituation die Werthaftigkeit des Moments neu zu bestimmen; hierbei spielt – bewusst oder unbewusst – die durch den Lebenskontext mitbestimmte Beziehungsdimension zu Dingen, Geschehnissen oder Personen eine entscheidende Rolle, wobei als ein wesentliches Fundament des Vorgangs von (Be)Wertung des Selbst-Wert-Gefühl zu sehen ist.

Demgemäß ist ethische Bildung als Werte-Bildung ein interaktiver Vorgang bei dem das, was für eine Person wertvoll ist, für sie auch zum Wert wird. Dies geschieht natürlich nicht in völliger Selbstbezogenheit, sondern im sozialen Kontext familiären, politischen, religiösen, kulturellen u.a. Bewertungen. Auch die Erfahrungen von Wertschätzung sind in der Dynamik einer Internalisierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung einzubeziehen. Konkret: Welcher Schüler oder welche Schülerin hat während der Schulzeit nicht die Erfahrungen gemacht, dass es Momente des Nicht-Könnens, Nicht-Gelernt-Habens, des Versagens in Klassenarbeiten oder (Ab)Fragssituationen gibt, die uns oft ein Leben lang in Erinnerung bleiben? Mangelnder Erfolg in einer die Leistungsfähigkeit bemessenden Situation wird als fehlende

⁴ Vgl. NAURATH 2013, 29-42.

Wertschätzung unserer Person durch andere oder auch uns selbst in uns – oft auch in unserem Leibgedächtnis – abgespeichert. Dem stehen – je nach Verlauf der Schulkarriere mehr oder weniger – wertschätzende Erfahrungen gegenüber, in denen wir aufgrund besonderer Leistungen gelobt und vor den Mitschülern und Mitschülerinnen anerkennend herausgehoben wurden. Die pädagogische Relevanz liegt darin, dass Heranwachsende aus diesen Erfahrungen signifikanter Fremdwahrnehmung Rückschlüsse auf ihre Selbstwahrnehmung ziehen. Die ‚Be-wertung‘ als Person wird intern als ‚Ab- oder Auf-wertung‘ konkretisiert. Das Besondere steht in der Gefahr, zum Allgemeinen zu werden, wenn die Notwendigkeit einer Distanzierung nicht oder nicht (genügend) gelingt. Dies aber bedeutet, dass die Wertungen anderer in die Selbst-Bewertungen mit hineinspielen, so wie auch Individualität und Sozialität ineinander verwoben sind.

Warum kommt dem Religionsunterricht hierbei eine besondere Rolle zu? Und nun schließt sich der Kreis zur Einstiegsfrage: Gerade der Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, eine Haltung der Wertschätzung sowohl auf der Inhalts- als auch der Beziehungsebene, aber auch mit der ihm eigenen Methodik zum Ausdruck zu bringen. Insbesondere Wege zur Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion bieten Impulse dazu, den inhaltlichen Diskurs zu christlichen Wertvorstellungen auch selbstreflexiv zu verankern und damit in die Persönlichkeitsentwicklung zu integrieren. Eine so verstandene Werte-Bildung wird die religiöse Entwicklung in einem unauflösbaren Zusammenhang von kognitiver, emotionaler und letztlich prosozialer, d.h. auch handlungsorientierter Kompetenzentwicklung sehen.

Selbstverständlich impliziert dies in religiösen Bildungsprozessen theologische Inhalte anzubieten und die Ermöglichung von dezidierten Antworten einzubeziehen: allerdings auf Fragen, die auch wirklich von Kindern und Jugendlichen gestellt wurden. Gemeint ist, dass Religionslehrkräfte als theologisch gebildete und sich bildende Subjekte in der Verantwortung stehen, Inhalte christlichen Glaubens einzubringen und authentisch zu vertreten. Meines Erachtens ist die Authentizität das entscheidende Kriterium eines an die Religionslehrkraft gestellten Anspruchs an Professionalität. Als Subjekte ihres Glaubens und Theologisierens geht es um Wahrhaftigkeit, die sich in christlicher Freiheit begründete: sowohl das persönliche Bekenntnis zu Inhalten christlichen Glaubens als auch der Zweifel und die fragenden Suchbewegungen sind möglich, erlaubt, nützlich und in der für alle Didaktik entscheidende Beziehungsfähigkeit zu den Schüler und Schülerinnen zentral.

Hierbei ist die Integration emotionaler Lerndimensionen in den bisherigen Konkretionen zur Werte-Bildung viel zu kurz gekommen. Ethisches Lernen vollzieht sich als Bildungsgeschehen im Religionsunterricht in einem Zusammenspiel der Bewusstseins- und Beziehungsdimensionen, d.h. kognitiv, emotional und pragmatisch. Neben dem Kennenlernen von Kriterien christlicher Urteilsbildung brauchen die Schüler und Schülerinnen Möglichkeiten, eigene Erfahrungen, Fragen, Eindrücke und Gefühle im Unterrichtsprozess zum Ausdruck zu bringen. Die emotionale Dimension des Lernens, die häufig nur für den Bereich der Grundschuldidaktik vorgesehen ist, ist auch für die weiterführenden Jahrgangsstufen weiter zu entwickeln. Dies besonders aus dem Grund, dass dezidiert ethische Themen häufig in höheren Jahrgangsstufen verhandelt werden. Dies begründet sich mit dem Anspruch an ein höheres Reflexionsniveau, das den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, auf der Basis elaborierter kognitiver Kompetenzen ethische Kriterien zu kennen, zu diskutieren und so zu einer rational begründeten ethischen Urteilsfindung zu kommen. Besonders häufig ge-

schiebt dies methodisch über die Erarbeitung von Dilemmageschichten: ein Konflikt wird als moralisch ambivalent zu sehender Problemfall geschildert und aufgrund ethischer Kriterien (mit theoretischen Begründungszusammenhängen) bewertet, um schließlich Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Doch muss kritisch gefragt werden: Auch wenn sich auf diesem Weg ethisches Denken und Urteilen schulen lässt, bilden sich so auch Werte? Werte, die sich im Selbstkonzept der Schüler und Schülerinnen so verankern, dass sie zu dezidierten Einstellungen respektive Haltungen werden?

Zwei ausschlaggebende Gründe sprechen aus meiner Sicht dagegen:

- Ein Zuwachs an kognitiven Erkenntnisinhalten alleine führt selten zu Verhaltensänderungen, wie wir alle aus eigenen Erfahrungen wissen und wie dies beispielsweise für die Umweltbildung verifiziert ist. Zur Umsetzung ethischer Maßstäbe kann und darf die motivationale Ebene nicht ignoriert werden. Auf den Punkt gebracht: Ein ethisches Lernen ohne die Einbeziehung motivationaler und damit emotionaler Lerndimensionen verliert an Subjektbezug und damit an Bildungsrelevanz. Meines Erachtens ist daher gerade im Blick auf die Werte-Bildung der Zusammenhang von Denken und Glauben, Verstehen und Gefühl, Theorie und Praxis stärker zu sehen.
- Dies gilt insbesondere für religiöse Bildungsprozesse und eine auf religiösen Fundamenten fußende ethische Bildung: Stehen doch auch – theologisch ausgedrückt – Gabe und Aufgabe in einem unabdingbaren Zusammenhang. Weil nach christlichem Verständnis Nächstenliebe und Gottesliebe nicht zu trennen sind, kann Ausgangspunkt christlich-ethischer Bildung nicht nur der vernunftbegabte und auf sich selbst bezogene Mensch sein. Im Religionsunterricht kann auch den Fragen des Menschen Raum gegeben werden, die sich mit der These eines ‚etsi deus daretur‘ (als ob es Gott gäbe bzw. was wäre, wenn es Gott gibt) in all ihren Lebensbezügen auseinandersetzen (wollen). Aus der *Gabe* der den Menschen zugeeigneten Würde (Gottesbildlichkeit) ergibt sich im Glauben die *Aufgabe*, diese Würde unabhängig aller weiterer Kriterien (wie Religion, Geschlecht, Nation, Sozialstatus etc.) im Blick auf alle Mitmenschen zu achten. Insofern geht es in einer christlich fundierten Werte-Bildung um eine innere Kohärenz zwischen Emotion und Kognition. Aus diesem Grund wird gegenwärtig eine Erweiterung des entwicklungspsychologischen Bezugsrahmens gefordert, so dass die bislang vorherrschende Rezeption der Theorien der kognitiv-strukturalistischen Sichtweise (beruhend auf Piaget, Kohlberg, Oser / Gmünder bzw. z.T. auch Fowler) als *Mainstream* in Aus- und Weiterbildung vor allem durch emotionspsychologische Erkenntnisse ergänzt bzw. korrigiert werden. Damit ist eine höhere Effektivität ethischer Bildung im Religionsunterricht intendiert, da der Interdependenzzusammenhang von emotionalen, kognitiven und pragmatischen Lerndimensionen die Lebensrelevanz des Stoffes erhöht und die Wirksamkeit des Gelernten vertieft.

Zusammen lässt sich also konstatieren: Ethische Bildung, die sich auf ein religiöses Fundament bezieht, sollte in ihrem ureigensten Sinn (und dies im Unterschied zu einer anthropologisch begründeten oder auf humanistischen Idealen basierenden Wertorientierung) die emotionale Dimensionen theologischer Kernaussagen der jeweiligen konfessionellen Botschaft des Glaubens nicht ausblenden, sondern einbeziehen. Dies umso mehr als sich die für eine ethische Bildung charakteristische Problemlage der Gegenwart nicht als Wissensdefizit ausmachen lässt, sondern vielmehr als wachsende Orientierungslosigkeit angesichts einer Wissensexplosion, die

auch und vor allem Heranwachsenden via ‚Neue Medien‘ jederzeit zur Verfügung steht. Gemeinsam der Lebenswirklichkeit zugewandt sein schließt dann auch im Blick auf die Heranwachsenden eine Reflexion des Lebens in den Räumen der Virtualität ein. Vielleicht liegt gerade hier eine für die Theologie konstruktive wie kritische Verbindungslinie von Möglichkeitssinn und Wirklichkeitssinn, denn die Fragen ‚was dürfen wir hoffen?‘ und ‚was können wir tun?‘ bedingen einander.

Literatur

- BUCHER, ANTON A. (2011), ‚Irgendwas ist schon hängen geblieben...‘ Empirische Studien zu den Lerneffekten im Religionsunterricht, in: JRP 27, 46– 59.
- NAURATH, ELISABETH (2012), Umweltethik als Weg zu einer praxisrelevanten Jugendtheologie, in: SCHLAG, THOMAS / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – Kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn, 59– 69.
- NAURATH, ELISABETH (2013), Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung, in: NAURATH, ELISABETH / BLASBERG-KUHNKE, MARTINA / GLÄSER, EVA / MOKROSCH, REINHOLD / MÜLLER-USING, SUSANNE (Hg.), Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung, Osnabrück, 29– 42.

Dr. Elisabeth Naurath, Professorin für Religionspädagogik an der Universität Augsburg.