

Ethisches Lernen außerhalb des Religionsunterrichts – eine Spurensuche

Überblick über aktuelle Literatur

Zum Gegenstand der Religionspädagogik gehört neben der Reflexion schulischen Religionsunterrichts auch das Nachdenken über Lehr-/Lernprozesse an außerschulischen Lernorten wie Gemeinde, Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung.

Obwohl zahlreiche Literatur-Datenbanken zur Verfügung stehen, bleibt es beim Thema 'ethisches Lernen' eine Suche nach Spuren dieser Thematik. Die Recherche nach neuen (weitgefasst: ab 2007) Büchern und Artikeln zum Themenbereich 'ethisches Lernen' führt zunächst zu einer Neuerscheinung, die im Schnittfeld von Praktischer Theologie und Moralthologie steht: *Stefan Meyer-Ahlen* stellt in seiner Dissertation¹ Zugänge zu ethischem Lernen unter vier Kategorien vor: „Formalisiertes ethisches Lernen“ fasst Konzepte zusammen, die sich vor allem mit der Struktur ethischer Lernprozesse, weniger mit ethischen Inhalten beschäftigen; „psychologisch-psychoanalytische Zugänge“ beschreiben Entwicklungsprozesse ethischer Haltungen; „inhaltsorientiert-narratives ethisches Lernen“ stellt Konzepte von der Moralphädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts über das narrative-ethische Lernen bis zum Compassion-Projekt vor; und schließlich wird „ethisches Lernen als Enkulturation“ skizziert. Ohne auf die moralthologischen Ausführungen an dieser Stelle einzugehen, ist festzustellen, dass die gebündelte Darstellung der Zugänge einen guten Überblick über die verschiedenen Konzepte ethischen Lernens und die aktuelle Forschungslage gibt.

Die Suche nach Publikationen zum ethischen Lernen gezielt in Verbindung mit einem der oben genannten Lernorte führt nur im Fall von Erwachsenenbildung explizit zum Erfolg: Zwei Neuerscheinungen thematisieren auf der Basis empirischer Untersuchungen ethisches Lernen (vgl. *Kap. 1*).² Dagegen ist die Trefferquote unter Schlagworten wie 'Katechese bzw. Jugendarbeit – Ethik – Moral' gering. Erst die Recherche unter den Schlagwortverbindungen 'Diakonie – Katechese' oder 'Jugendarbeit – Engagement' führt zu Neuerscheinungen, die durchaus auch ethische Aspekte thematisieren. Dies mag ein erster Hinweis dafür sein, dass eine explizite Beschäftigung mit ethischem Lernen in den genannten Feldern lediglich nachrangig behandelt wird. Unter dieser Voraussetzung werden im folgenden Literaturbericht nicht Publikationen vorgestellt, deren Kernpunkt ethisches Lernen ist, sondern es wird der Frage nachgegangen, inwieweit Publikationen, neben anderen Schwerpunktsetzungen, sich auch implizit mit ethischen Fragen bzw. ethischem Lernen auseinandersetzen. Dazu werden die drei genannten Bereiche nacheinander betrachtet. Ergänzend geprüft wird Schule unter der Dimension von 'Schulpastoral' als Ort ethischen Lernens, da sich deren Zielsetzung und Hand-

¹ *Stefan Meyer-Ahlen*, Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn 2010.

² Vgl. *Helga Gisbertz / Gerhard Kruip / Markus Tolksdorf* (Hg.), Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung, Bielefeld 2010; *Ralph Bergold / Helga Gisbertz / Gerhard Kruip* (Hg.), Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse, Bielefeld 2007.

lungsformen von denen des Religionsunterrichts unterscheiden und teilweise von Überlegungen aus Jugendarbeit, Katechese und Diakonie herleiten.

1. Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung

Zwei Forschungsprojekte der *Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)* zum ethischen Lernen wurden interessanterweise nicht unter religionspädagogischer Federführung, sondern unter der des Sozialethikers *Gerhard Kruip* durchgeführt: Die Publikation „Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse“³ stellt die Auswertung von 70 Angeboten von über 25 Bildungseinrichtungen vor, die ethische Diskussionsprozesse fördern wollen. Ziel des Projekts war es, die Chancen der internetgestützten Kommunikation für milieu- und bereichsübergreifende Verständigungsprozesse über ethisch-moralische Fragen zu untersuchen. Leitend ist die Überzeugung, dass – in ähnlicher Weise wie bei der Wissensaneignung generell – Wertefindungs- und Wertevermittlungsprozesse häufig en passant erfolgen. Das Lernarrangement soll der Flexibilisierung der Lebenswelten Rechnung tragen und ethische Themen in die gesellschaftliche Diskussion einspeisen. Nach allgemeinen Überlegungen zur ethischen Bildung und der Darstellung der Grundlagen des Lernarrangements von Blended-Learning und der Plattform des Treffpunkt-Ethik-Servers werden verschiedene Praxisbeispiele beschrieben. Ergebnis ist, dass internetbasierte Lernarrangements es Lernenden ermöglichen, nicht nur Rezipienten, sondern auch Akteure zu sein. Gleichzeitig werden die Milieus der Zielgruppen erweitert. Das Internet eröffnet neue Wege der Vermittlung von Werten und Werthaltungen, aber neben dem intellektuellen Angebot sind affektive Prozesse nötig, die an soziale Kontakte geknüpft sind. Beim ‘blend’ aus Methoden und Medien steht der zu vermittelnde Gegenstand im Vordergrund. Hierbei bestimmen die technischen Möglichkeiten den Mitteleinsatz. Beim ‘learning’ ist es der Mensch. Auch wenn durch die Lernplattform mehr Nutzer erreicht werden, beantwortet dies noch nicht die Frage, ob eine Steigerung des individuellen ethischen Verhaltens damit einhergeht.⁴ Das vorliegende Lernarrangement fördert jedoch die Argumentations- und Urteilsfähigkeit und das individuelle Problembewusstsein. Dies entspricht dem emanzipatorischen Anspruch von Erwachsenenbildung, wenn auch bisher kaum erforscht ist, wie Moralentwicklung im Erwachsenenalter verläuft.

2007-2009 wurde das Forschungsprojekt „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ durchgeführt, das vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* gefördert wurde und nun als Publikation vorliegt.⁵

Entsprechend den Modellen ethischen Lernens werden im Anschluss an *Hans-Georg Ziebertz*⁶ folgende Dimensionen ethischen Lernens unterschieden:

³ Bergold / Gisbertz / Kruip 2007 [Anm. 2].

⁴ Vgl. *Ralph Bergold / Helga Gisbertz / Gerhard Kruip*. Ausblick: Grenzen, Chancen und Perspektiven des Projekts, in: ebd., 497-500.

⁵ Vgl. *Gisbertz / Kruip / Tolksdorf* 2010 [Anm. 2].

⁶ Zu den Grundmodellen vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Ethisches Lernen, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik, Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 434-452, 445.

- Wertübertragung: Menschen übernehmen die Werte und Normen der fremden Person;
- Werterhellung: Menschen setzen sich mit eigenen moralischen Einstellungen und Wertentscheidungen auseinander;
- Wertentwicklung: Menschen erhöhen durch die wiederholte Auseinandersetzung mit den Konflikten und Entscheidungen anderer Personen die eigene moralische Urteilskompetenz;
- Wertkommunikation: Menschen werden ethisch mündig, indem sie sich bei der Diskussion über die Werte und Normen fremder Personen mit den ethischen Argumenten anderer Jugendlicher und Erwachsener auseinandersetzen.

Kruip und *Katja Winkler*⁷ heben die gesellschaftlich wachsende Notwendigkeit von ethischer Kompetenz hervor, beschreiben ethisches Lernen als einen lebenslangen Prozess und benennen Entdecken, Initiieren, Begleiten und Abschließen als Schritte zur Gestaltung ethischen Lernens. *Helga Gisbertz*⁸ stellt aus erwachsenenbildnerischer Sicht die Chancen ethischen Lernens vor und *Reinhard Hohmann*⁹ skizziert ein Schulungsmodell zur Förderung ethischen Lernens, das Kursleitungen Hilfestellung leistet, um entsprechende Lernprozesse zu strukturieren und kompetent zu begleiten. Mittels qualitativer und quantitativer Verfahren wurden die Forschungsfragen nach der Förderung bzw. Behinderung des Aufgreifens implizit ethischer Themen und nach der Wirkung des Aufgreifens erhoben. Die von *Sylvia Breu* und *Uwe Fricke*¹⁰ vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass ethisch-moralische Fragen in verschiedenen Lehr- und Lernarrangements der Bildungspraxis zur Sprache kommen, dass sich die Formen ethischen Lernens unterscheiden und für die Lernprozesse neben dem Aktualitätsbezug atmosphärische Aspekte wichtig sind. Insgesamt zeigt die Untersuchung die erwachsenenbildnerisch bedeutsamen Faktoren auf, die es ermöglichen oder verhindern, dass das Profil religiöser Erwachsenenbildung grundsätzlich dem Anspruch gerecht wird, „Anwalt des Humanums“¹¹ zu sein.

2. Jugendarbeit zwischen Engagement und Ästhetik

Die bekanntesten Studien zum Jugendalter sind in Deutschland die seit fünfzig Jahren von der Mineralölgesellschaft *Shell Deutschland Holding* regelmäßig unterstützten *Shell-Jugendstudien*.¹² Aufgrund der Ergebnisse der Studie von 2006¹³ sieht *Elmar*

⁷ *Gerhard Kruip / Katja Winkler*, Moraltheologische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens, in: Gisbertz / Kruip / Tolksdorf 2010 [Anm. 2], 15-55.

⁸ *Helga Gisbertz*, Ethisches Lernen in der Praxis der Erwachsenenbildung, in: ebd., 57-84.

⁹ *Reinhard Hohmann*, Wie kann ethisches Lernen gefördert werden?, in: ebd., 85-112.

¹⁰ *Sylvia Breu / Uwe Fricke*, Forschungsergebnisse aus der Erprobung von Konzepten ethischen Lernens, in: ebd., 113-180

¹¹ Vgl. *Jan Woppowa*, Anwalt des Humanums. Geistiger Widerstand als Profil religiöser Erwachsenenbildung, in: RpB 61/2008 101-110.

¹² Die aktuellste ist die 16. Studie von 2010. Vgl. *Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010.

Nass¹⁴ in der Renaissance von Gemeinschaftswerten wie Familie und Freundschaft und von Tugenden wie Treue, Fleiß und Ehrlichkeit ethische Ansatzpunkte.¹⁵ Dies setzt jedoch voraus, dass die Inhalte der christlichen Ethik in der öffentlichen Wahrnehmung weniger im Profil einer kirchlichen als vielmehr einer personalen Ethik präsentiert werden.

Inzwischen liegen sowohl für Erwachsene als auch für Jugendliche Milieu-Studien des *Sinus-Sociovision-Instituts*¹⁶ vor. Spätestens seit ihrem Erscheinen (in der ersten Fassung 2005) wird in der Praktischen Theologie in Deutschland diskutiert, wie die Kirche auf die Tatsache reagieren soll, dass sich die Pluralität von Wertorientierungen, ästhetischen Vorlieben, Alltagseinstellungen und sozialer Lage auf die Einstellung gegenüber der Kirche und die Identifikation mit kirchlichen Sozialformen und Inhalten auswirkt.¹⁷ 2008 erschien die von *BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend)* und *Misereor* herausgegebene *Jugendstudie U 27*¹⁸, die einen Zugang zur Lebenswelt von drei Altersgruppen bietet: Kinder (9 bis 13 Jahre), Jugendliche (14 bis 19 Jahre) und junge Erwachsene (20 bis 27 Jahre). Die katholischen Teilnehmer/innen wurden nach Grundorientierung, Vergemeinschaftung, Engagement und Einstellung zu Religion/Kirche untersucht. Grundsätzlich ist in allen Milieus eine Bereitschaft zu Engagement zu konstatieren, aber die Formen differieren vom Engagement ausschließlich im privaten Umfeld über Vereine bis zu politischen Bewegungen. Tendenziell sind Jugendliche und junge Erwachsene eher bereit, sich für ein zeitlich begrenztes Projekt als über einen langen Zeitraum zu engagieren. Darüber hinaus legen sie Wert darauf, dass ein Engagement im Sinne einer Qualifikation für ihr weiteres Fortkommen nützlich ist.¹⁹ Im kirchlichen Rahmen engagieren sich Jugendliche aus den Milieus der 'Traditionsverwurzelten', der 'Bürgerlichen Mitte' und der 'Postmateriellen', während die Milieus der 'Modernen Performer', 'Hedonisten', 'Experimentalisten' und 'Konsummaterialisten'²⁰ – und damit die Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen – in Distanz zu kirchlichen Vergemeinschaftungsformen stehen.

¹³ Vgl. *Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006.

¹⁴ Vgl. *Elmar Nass*, Welcher Glaube ist heute gefragt? Anstöße aus der Shell-Jugendstudie für das ethische Profil der Kirche, in: *Amosinternational* 2 (1/2008) 50-54.

¹⁵ Vgl. ebd., 51.

¹⁶ Vgl. *Sinus Sociovision*, Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus, Heidelberg 2005.

¹⁷ Vgl. die Überarbeitungen der Studien und die Differenzierungen; aktuell *Carsten Wippermann*, Milieus in Bewegung. Werte, Sinn, Religion und Ästhetik in Deutschland, Würzburg 2011.

¹⁸ Vgl. *Bund der Deutschen Katholischen Jugend / Bischöfliches Hilfswerk Misereor* (Hg.), Wie ticken Jugendliche? SINUS-Milieustudie U 27, Düsseldorf 2007.

¹⁹ Vgl. *Hans Hobelsberger*, „Wie sehe ich mit der Kirche aus?“ Lebenswelten junger Menschen in der Sinus-Milieustudie U 27, in: *HK* 62 (6/2008) 295-299.

²⁰ Diese Begriffe sind Kategorien der *Sinus-Milieu-Studien*.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt der im Auftrag des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* von *Thomas Gensicke* erarbeitete Freiwilligensurvey.²¹ Die Erhebung belegt, dass das tatsächliche Engagement Jugendlicher leicht rückläufig ist, die grundsätzliche Bereitschaft jedoch gestiegen ist. Die Bereitschaft zum Engagement wächst mit dem Bildungsniveau. Jedoch scheinen Ganztagschulen, achtjähriges Gymnasium und die Umstrukturierung des Studiums (Bachelor, Master) die Bereitschaft und die Zeit zum Engagement möglicherweise zu verringern. Diese Ergebnisse führten in den vergangenen Jahren zu einer Diskussion zwischen Vertretern eines diakonisch orientierten Ansatzes kirchlicher Jugendarbeit und Vertretern einer ästhetischen Orientierung. Während *Hans Hobelsberger* eine „Jugendpastoral des Engagements“²² fordert, betont *Matthias Sellmann* die Notwendigkeit eines „ästhetischen turns“,²³ der ästhetische Vorlieben Jugendlicher berücksichtigt. Dieser Auseinandersetzung stellen sich beide Autoren und weitere Verantwortliche in der kirchlichen Jugend(verbands)arbeit in der von *Marianne Brandl u.a.* 2007 herausgegebenen Publikation „Engagement & Performance“²⁴, um am Ende beide Aspekte als notwendig zu erachten.

3. Diakonisches Lernen in der Katechese

3.1 Katechese allgemein

Im vergangenen Jahr legte *Monika Jakobs*²⁵ grundsätzliche Überlegungen zur Katechese angesichts der heutigen Situation von Kirche und Gesellschaft vor. Die ethische Dimension im allgemeinen Sinn wird hier ebenso wenig ausgeführt wie die diakonische. *Monika Scheidler*, *Claudia Hofrichter* und *Thomas Kiefer* stellen sich den Herausforderungen an die Katechese angesichts der multikulturellen Situation auch in Gemeinden.²⁶ Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund und der katechetischen Ansätze mit Personen verschiedener Kulturen. Ethische bzw. diakonische Aspekte spielen in diese Überlegungen hinein²⁷, treten jedoch hinter interkulturellen Fragen in den Hintergrund und werden nicht explizit thematisiert.

²¹ Vgl. *Thomas Gensicke*, *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 - 2004 - 2009: Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement* (Kurzbericht des 3. Freiwilligensurveys), Berlin 2010, 27-29.

²² Vgl. *Hans Hobelsberger*, *Jugendpastoral des Engagements. Eine praktisch-theologische Reflexion und Konzeption des sozialen Handelns Jugendlicher*, Würzburg 2006; *ders.*, *Kirchliches Ehrenamt und Bürgerschaftliches Engagement*, in: LS 57 (3/2006) 165-169.

²³ Vgl. *Matthias Sellmann*, „... denn Gott ist schön.“ Begründung und Chancen eines ästhetischen turns der Jugendpastoral, in: LS 58 (2/2007) 103-108.

²⁴ Vgl. *Marianne Brandl u.a.* (Hg.), *Engagement & Performance. Kirchliche Jugend(verbands)arbeit heute*, Düsseldorf 2007.

²⁵ *Monika Jakobs*, *Neue Wege der Katechese*, München 2010.

²⁶ *Monika Scheidler / Claudia Hofrichter / Thomas Kiefer*, *Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis*, München 2010.

²⁷ Z.B. *Paulo Nicoló Menezes*, „Ter sol“-Gruppen. Therapeutisches solidarisches Handeln mit Migranten im Kontext muttersprachlicher Gemeinden, in: ebd., 169-179.

3.2 Firmung zwischen Event und diakonischem Projekt

Während *Jesaja Langenbacher* Firmung „als Initiation in Gemeinschaft“²⁸ definiert, bezeichnet *Patrik C. Höring* „Firmung als Sendung zum Apostolat aus einem entfalteten Taufbewusstsein“²⁹ heraus. Einige der theoretischen Überlegungen zur Firmkatechese benennen jedoch auch ethische Aspekte, meist auf Diakonie zugespielt. Einen fundierten Überblick über die Akzentsetzungen in der Firmkatechese gibt die sakramententheologische Arbeit von *Höring*.³⁰ Ausführlicher stellt der Autor die Konzepte der „Diakonagogischen Firmkatechese“ von *Christiane Arendt-Stein* und *Kiefer*³¹, der „Perlen des Glaubens“ von *Jens Ehebrecht-Zumsande* und *Bernhard Kassens*³² und der Firmung als „Abenteuer“ von *Knut Waldau* und *Helmut Betz*³³ vor. Der letztgenannte Ansatz ließe sich vor allem dem Aspekt ‘Event’ zuordnen. Die Themen werden mithilfe des Ansatzes der ‘Abenteurpädagogik’ ganzheitlich erarbeitet und fördern die Identitätsbildung; die Reflexion der eigenen Erfahrung vor dem Hintergrund der christlichen Botschaft wird jedoch nur angerissen. So fehlt bei den Themen „Verantwortung – Gleichgültigkeit“, „Fairness – Unfares Verhalten“ und „Grenze – Grenzüberschreitung“ eine vertiefte Auseinandersetzung mit ethischen Glaubensinhalten.³⁴ Das Modell der ‘diakonagogischen Firmkatechese’³⁵ rezipiert das ursprünglich von *Lothar Kuld u.a.* für den schulischen Kontext entwickelte Modell „Compassion“³⁶ und stellt mehr als zehn Beispiele erprobter und gelungener Kooperationen von Gemeinden mit sozialen Einrichtungen vor Ort vor.

4. Schulpastoral als Beitrag zu einer menschlichen Schulkultur

Der Begriff ‘Schulpastoral’ benennt sowohl ein Tätigkeitsfeld (‘Pastoral’) als auch den Ort (‘Schule’), d.h. Pastoral ist hier unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass sie in der Schule stattfindet, deren Spezifikum nicht einer religiösen oder kirchlichen Logik folgt, sondern einer pädagogischen und bildungstheoretischen. Die *deutschen Bischöfe* sehen Schulpastoral „als neue Herausforderung“ an kirchliches Handeln und „als kirch-

²⁸ So der Titel der Dissertation: *Jesaja Langenbacher*, Firmung als Initiation in Gemeinschaft. Theologie von Firmlingen – eine Herausforderung und Bereicherung für die Lebens- und Glaubenskommunikation in der Kirche, Münster 2010.

²⁹ *Patrik C. Höring*, Firmung – Sakrament zwischen Zuspruch und Anspruch. Eine sakramententheologische Untersuchung in praktisch-theologischer Absicht, Kevelaer – Düsseldorf 2011, 203.

³⁰ Vgl. ebd., 203-226.

³¹ *Christiane Arendt-Stein / Thomas Kiefer*, Firmvorbereitung mit Herz. Sozialpraktika im Rahmen der Firmkatechese. Ein beispielhaftes Modell-Projekt im Pfarrverband Neustadt-Weinstraße, München 2006.

³² Vgl. *Jens Ehebrecht-Zumsande / Bernhard Kassens*, Wie das perlt! Firmvorbereitung mit den „Perlen des Glaubens“, München 2008.

³³ Vgl. *Knut Waldau / Helmut Betz / Ulrich Krauß*, Abenteuer Firmung. Firmvorbereitung mit Sport, Spiel und Erlebnispädagogik, München 2006.

³⁴ Vgl. ebd., 51-64 bzw. 107-112.

³⁵ Vgl. *Arendt-Stein / Kiefer* 2006 [Anm. 31].

³⁶ Vgl. *Lothar Kuld / Stefan Gönzheimer*, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart 2000.

liche Diakonie im Lebensraum Schule“³⁷. In den vergangenen Jahren erschienen mehrere wissenschaftliche Arbeiten zur Schulpastoral: *Ulrich Kumher* erarbeitet einen „Konzeptentwurf für eine interreligiös engagierte Schulpastoral“³⁸. *Carsten Roeger* entwickelt eine „mystagogische Schulpastoral“³⁹ auf der Basis der liturgischen Mystagogie von *Odo Casel* und der transzendentalen Mystagogie von *Karl Rahner*. *Philipp Görtz* entwirft eine „Konzeption ignatianischer Schulpastoral“⁴⁰. *Markus Seibt* erforscht „Qualitätskriterien für eine gelingende Schulpastoral an Berufsschulen“⁴¹. Im Unterschied zu den anderen Entwürfen gehen *Kumher* und *Seibt* empirisch vor und stützen ihre Ergebnisse auf die Analyse der Befragungen von Berufsschüler/innen. Als Ergebnis kann auch hier festgehalten werden: die diakonische Dimension wird zwar auf zwei verschiedenen Ebenen mehrfach genannt – als diakonisches Handeln der Kirche in der Schule und als diakonische Handlungsformen in der Schulpastoral – aber umfassendere ethische Aspekte einer Schulpastoral als „Beitrag zur Schulkultur“⁴² – und damit auch einer ethischen Kultur – werden nicht expliziert.

5. Fazit

Der Literaturüberblick belegt die Annahme, dass eine explizite Beschäftigung mit ethischem Lernen – mit Ausnahme der diakonischen Dimension – an außerschulischen Lernorten nachrangig ist. Umfassendere Überlegungen z.B. zu Fragen moralischer Entscheidungen angesichts ethischer Konfliktsituationen in der Gesellschaft werden kaum explizit zur Sprache gebracht, sondern – wie im Rahmen der Studien der *KBE* konstatiert – erfolgen Wertefindungs- und Wertevermittlungsprozesse eher en passant. Die disparate Situation im Blick auf Literatur und Themenschwerpunkte an den verschiedenen Lernorten weist auf das Desiderat einer stärkeren Vernetzung der Theorieentwicklung hin. Wie der Literaturbericht von *Konstantin Lindner*⁴³ belegt, ist Theorieentwicklung im Bereich schulischen Lernens stärker ausgearbeitet und hiervon könnten Akteure an anderen Lernorten profitieren.

³⁷ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, Bonn 1996, 19.

³⁸ *Ulrich Kumher*, *Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität*, Würzburg 2008, 208.

³⁹ Vgl. *Carsten Roeger*, *Mystagogische Schulpastoral. Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten*, Berlin 2009.

⁴⁰ *Philipp Görtz*, *Nach den Sternen greifen. Ignatianische Schulpastoral und Kollegsseelsorge. Konzeptionelle Erwägungen und Konkretisierungen*, Bonn – Bad Godesberg 2010, 8.

⁴¹ Vgl. *Markus Seibt*, *Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualitätskriterien für eine gelingende Schulpastoral an Berufsschulen*, Berlin – Münster 2008.

⁴² Vgl. *Joachim Burkard*, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Eine theologisch-pneumatologische Handlungsorientierung*, Freiburg/Br. (www.freidokuni-freiburg.de/volltexte/484).

⁴³ Vgl. *Konstantin Lindner*, *Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, in diesem Heft*.