

# **Schulformspezifische Religionsdidaktik – die Religionsdidaktik an berufsbildenden Schulen**

von

Roland Biewald und Andreas Obermann

## *Abstract*

*Ausgehend von einer Charakterisierung der berufsbildenden Schulen wird die Stellung des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU) unter den spezifischen Bedingungen dieser Schulformen dargestellt. Ein Blick auf empirische Untersuchungen zur Schülerschaft, deren Wertorientierungen und religiöse Prägungen sowie auf Lehrerinnen und Lehrer liefern ein Bild der anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen des BRU. Didaktische Profile des BRU werden anhand der Ziel-, Inhalts- und Kompetenzorientierung verschiedener Lehrplanbeispiele aufgezeigt. Schulische und außerschulische Lernorte, Lehrmaterialien, Institutionen der Forschung, der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der kirchlichen Unterstützung des BRU zeigen die vielfältige Verflechtung des BRU mit Theologie, Kirche, beruflicher Bildung und Ausbildungsträgern. Schließlich werden Perspektiven und Desiderate für die fachdidaktische Fortentwicklung des BRU aufgezeigt.*

## **1. Die berufsbildende Schule und die Stellung des Religionsunterrichts in ihr – eine generelle Beschreibung**

Der lebenslange Bildungsprozess beginnt in der BRD institutionell mit dem Kindergarten und differenziert sich nach der Vorschule bzw. Grundschule (Primarbereich) in weiterführende Schulen der Sekundarstufe I, an die sich dann die gymnasiale Oberstufe oder im Rahmen einer Berufsausbildung die Berufsschulen – als Schulen der Sekundarstufe II – anschließen.

Die klassische Berufsausbildung besteht aus einer für die Bundesrepublik Deutschland spezifischen Kombination aus der betrieblich-praktischen und der schulisch-theoretischen Ausbildung: Während die praktische Ausbildung in den Industrie- oder Handwerksbetrieben geschieht, hat sich mit der Berufsschule eine berufsbegleitende Pflichtschule im Rahmen anerkannter Ausbildungsberufe etabliert. In Anlehnung an ihre Bildungsabschlüsse gliedern sich Berufsschulen in gewerbliche, kaufmännische, haus- oder landwirtschaftliche Berufsschulen. Dieses Lernen der Auszubildenden in zwei Systemen hat dem deutschen Berufsbildungssystem den Namen „Duales System“ gegeben: Die Berufsschule soll den Auszubildenden „allgemeine und fachliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung [...] vermitteln.“<sup>1</sup> Die klassische Berufsschule und das „Duale System“ stellen eine der Öffentlichkeit weithin unbekannte Schulform dar,<sup>2</sup> obgleich sie nach der Primarstufe die höchsten Schülerzahlen aufweist:<sup>3</sup> „Die Berufsbildenden Schulen [...] sind das komplexeste, das nach Schülerzahlen knapp hinter der Grundschule größte, zugleich aber auch das am wenigsten bekannte schulische Bildungssystem in der Bundesrepublik. Etwa zwei Drittel eines Altersjahrgangs (gemessen an den 19jährigen) schließen eine Ausbildung im dualen System ab.“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> KLIE 2000, 25.

<sup>2</sup> Vgl. BUCHER 2000, 107.

<sup>3</sup> Der Gesamtzahl von 2.769.844 SuS an Berufsschulen stehen 3.176.915 SuS an allgemeinbildenden Schulen insgesamt und 2.431.958 SuS an Gymnasien gegenüber. Vgl. Online-Statistik des Statistischen Bundesamtes Deutschland. URL: <http://www.destatis.de> [Zugriff: 25.5.2010]

<sup>4</sup> KLIE 2000, 24-25.

Die Genese des Religionsunterrichts an Berufsschulen ist verknüpft mit der Gründung der merkantilistisch und am Arbeits- und Wirtschaftsleben ausgerichteten „gewerblichen Sonntagsschulen“ zur Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert.<sup>5</sup> Da diese Schulen allein die für den Beruf nötige Praxis nicht vermitteln konnten, wurde über Teilzeitschulen nachgedacht, „d.h. eine Schule, die die in der praktischen Berufsausbildung stehenden Jugendlichen außerhalb der Arbeitszeit zu besuchen hatten.“<sup>6</sup> Daraus entwickelten sich z.B. in Baden „Gewerbeschulen“ sowie auch „Einrichtungen zur kaufmännischen Berufsausbildung.“<sup>7</sup> Parallel entstanden „Industrieschulen“ – während die Industriewerkschulen ab dem 19. Jahrhundert als firmeneigene Einrichtungen ihre Belegschaft gewerblich-technisch ausbildete, wurden in den Arbeitsschulen sozial unterprivilegierte Kinder unterrichtet und deren fälliges Schulgeld durch textilgewerbliche Arbeiten („Hausfleiß“) abgegolten. Die direkten Vorläufer der Berufsschulen sind die Fortbildungsschulen des 19. Jahrhunderts (z.B. in Sachsen 1873, in Preußen und Hessen 1874 eingeführt), als die Entwicklungen im berufspädagogischen Bereich durch staatliche Reformen neu geordnet wurden. Religionsunterricht wurde zunächst nur in Bayern erteilt. In Preußen wurde erst per Gesetz 1897 der Religionsunterricht eingeführt.<sup>8</sup> Unter der besonderen Mitwirkung von *Georg Kerschensteiner*, dem ‚Begründer‘ der modernen Berufsschule, kam es zu den sogenannten Arbeitsschulen mit einer Hervorhebung des Werkunterrichts. Nach 1919 wurden auf der Basis des Artikels 149 Abs. 1 der Weimarer Verfassung die Berufsschulgesetze erlassen. Die Umwandlung der Fortbildungsschule zur fachbezogenen Pflichtschule erfolgte 1921. Der Religionsunterricht wurde als „ordentliches Lehrfach“ deklariert. 1938 fand die gesetzliche Festschreibung des in der Praxis bereits eingeführten dualen Systems statt; 1939 wurde durch das Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung der Religionsunterricht zugunsten der „eigentlichen Aufgaben der Berufsschule“<sup>9</sup> ausgesetzt. Schrittweise konnte nach dem 2. Weltkrieg der Berufsschulreligionsunterricht nach Art. 7,3 GG in (fast) allen Bundesländern eingeführt werden (Ausnahmen bilden die Hansestadt Bremen mit der „Bremer Klausel“, Berlin mit BRU-Projektunterricht innerhalb der Sozialkunde sowie die Sonderregelung LER in Brandenburg). Das duale System in heutiger Prägung wurde 1969 mit der Verabschiedung des Berufsausbildungsgesetzes (BBiG) ins Leben gerufen.<sup>10</sup>

Die Gegenwart der berufsbildenden Schulen – und mit ihr der Religionsunterricht – ist geprägt durch die Vielfalt der gesellschaftlichen und ökonomischen Umbrüche: Zuwanderungsgesellschaft, Massenarbeitslosigkeit, Globalisierung, Wissens- und Informationsgesellschaft, Politikverdrossenheit und revolutionäre Entwicklungen im Bereich der Biotechnologie sind exemplarische Schlagworte, von denen die beruflichen Schulen herausgefordert sind. Korrespondierend hierzu ergeben sich auch Neu- und Umorientierungen im System der dualen Ausbildung, das krisenhafte Symptome aufweist, sofern 45 % der Auszubildenden später nicht in ihrem Lehrberuf arbeiten, nur wenige Betriebe ausbilden, die Kooperation zwischen den Betrieben und Schulen zum Teil verbesserungsfähig ist und die Zahl der außerbetrieblichen Ausbildungsstätten zunimmt.<sup>11</sup> Die Krise der Berufsbildung hat den klassischen Be-

<sup>5</sup> Vgl. BLANKERTZ 1982, 179f. Zur Genese von Berufsschule und Religionsunterricht vgl. BLANKERTZ 1982; KLIE 2000, bes. 28-33 (zu Tendenzen bis in die Gegenwart siehe KLIE 2000, 33-44; PÄTZOLD 1993, 273-290).

<sup>6</sup> BLANKERTZ 1982, 180.

<sup>7</sup> So BLANKERTZ ebd.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu BOGE 2006, 179.

<sup>9</sup> Ebd., 180.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu auch ausführlicher KLIE 2000, 28-33.

<sup>11</sup> Vgl. VERHÜLSDONK 2001, 52 (vgl. auch STRATMANN 1995, 25f.).

rufsschulen in den letzten Jahren eine Vielzahl von Bildungsgängen im Rahmen der so genannten „Übergangssysteme“ beschert, in denen die SuS, die keine Lehrstelle gefunden haben, vollzeitlich auf eine mögliche spätere Berufsausbildung vorbereitet werden sollen.<sup>12</sup>

Auf europäischer Ebene gilt die Modularisierung der Berufsausbildung als erprobte Lösung des Problems – d.h. die Fraktionierung der Ausbildung in kleinere Einheiten, die dann in verschiedenen Modellen<sup>13</sup> individuell und entsprechend der wirtschaftlichen Bedürfnisse länderübergreifend angewendet werden können. Modularisierungskonzepte haben für berufsübergreifende Fächer wie Sport oder Religion erhebliche Konsequenzen, sofern diese in der – an der Ökonomie orientierten und nicht bildungstheoretisch interessierten – Modularisierung nicht integriert sind.<sup>14</sup> Es besteht von daher die Gefahr eines steigenden Legitimationszwangs und einer weiteren Marginalisierung des Religionsunterrichtes.

Zudem fordern pädagogische Perspektivwechsel die Berufsschulen und den BRU heraus, sofern heute der Erwerb von Handlungskompetenzen und Erfahrungsbezügen wesentlich zum Anforderungsprofil von Erwerbstätigen dazu gehören: Gefordert sind neben der Sachkompetenz auch Methoden-, Sozial- und Lernkompetenzen sowie eine umfassende Kompetenz zur Lebensbewältigung, die ein berufsbegleitendes Lernen erst ermöglicht und den Religionsunterricht nicht nur einschließt, sondern ihm eine zentrale Rolle zuschreibt: „Der Erwerb von Handlungskompetenz als zentrales Ziel beruflicher Bildung erfordert Lernprozesse, in denen sich die Schülerinnen und Schüler auch hinsichtlich ihrer emotionalen Kompetenzentwicklung ernst genommen und herausgefordert fühlen. [...] Im Religionsunterricht muss es um die Erweiterung und den Ausbau von emotionaler Kompetenz, um die Erweiterung und den Ausbau von Beziehungsfähigkeit gehen.“<sup>15</sup>

In Nordrhein-Westfalen sind die klassischen Berufsschulen und Kollegschulen seit dem 1. August 1998 unter der Bezeichnung „Berufskolleg“ zusammengefasst.<sup>16</sup> Nach einem langjährigen Schulversuch ist mit dem „Berufskolleg“ eine Schulform entstanden, in der eine Doppelqualifikation in Form eines Berufsabschlusses und der Allgemeinen Hochschulreife (bzw. der Fachhochschulreife) erlangt werden kann: „Das Berufskolleg vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereitet sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vor.“<sup>17</sup> Für den BRU sind angestrebte Kompetenzen des berufsübergreifenden Lernbereichs wesentlich: „Die Fächer des berufsübergreifenden Lernbereichs ergänzen die berufliche Qualifizierung und tragen darüber hinaus zur allgemeinen Kompetenzentwicklung bei, indem sie zentrale gesellschaftliche, kulturelle, ethische und religiöse Fragen in die Ausbildung einbeziehen.“<sup>18</sup>

In anderen Bundesländern ist das Berufsschulwesen eher „klassisch“ gegliedert. Als Beispiel mag Sachsen dienen: Hier gliedern sich die berufsbildenden Schulen in

---

<sup>12</sup> Vgl. hierzu jüngst HEINEMANN, Schwerpunkt: Gescheiterter Übergang? Lehrstellenmangel und Berufsbildung in der Krise, in: WDR 5. Leonardo - Wissenschaft und mehr (Sendedatum: 25. Mai 2010).

<sup>13</sup> Zu nennen sind hier das Erweiterungskonzept, das Differenzierungskonzept sowie das Singularisierungskonzept (vgl. dazu VERHÜLSDONK 2001, 53).

<sup>14</sup> Vgl. hierzu und zum europäischen Vergleich vor allem EULER 1998, 38f.

<sup>15</sup> LOHKEMPER-SOBIECH 2002, 8f.

<sup>16</sup> Vgl. dazu das Berufskolleggesetz vom 25. November 1997 (GABl. NW. 1, 1998, 2, eingearbeitet im Schulverwaltungsgesetz / BASS 1-2).

<sup>17</sup> APO-BK § 1.1 vom 26.5.1999.

<sup>18</sup> APO-BK § 6.2 vom 26.5.1999.

sechs verschiedene Schularten. Die *Berufsschule* (duales System einschließlich BVJ) und *Berufsfachschule* (Vollzeitschule) schließt an den Haupt- oder Realschulabschluss an. Die *Fachschule* vermittelt aufbauend auf den Berufsabschluss eine höhere Qualifizierung. Die *Fachoberschule* (je nach vorherigem Abschluss ein- oder zweijährig) führt zur Fachhochschulreife. Das *berufliche Gymnasium* ist die Möglichkeit für Schüler mit gutem Realschulabschluss die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. *Berufsbildende Förderschulen* ermöglichen Schülern einen Berufsabschluss, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen. Außer an den Fachschulen ist in Sachsen der BRU überall ordentliches Lehrfach. Freilich wird er in der Praxis nur an beruflichen Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsschulen unterrichtet. Da sich die dreijährige gymnasiale Oberstufe eng an der zweijährigen des allgemeinbildenden Gymnasiums orientiert, findet „BRU“ im engeren Sinne, also wirklich mit Berufsbildung verbunden, nur an den Berufsschulen und Berufsfachschulen statt. Er erreicht hier momentan nur 3 % der Auszubildenden. Ähnlich ist die Situation in den anderen ostdeutschen Bundesländern, wobei der BRU in Sachsen, in Thüringen und in Teilen von Sachsen-Anhalt die meisten Schüler erreicht. Der Hauptgrund für die so geringe Unterrichtsversorgung ist der Mangel an Lehrkräften.

## **2. Die soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen der Schülerschaft**

Mit welchem „Klientel“ haben es Lehrerinnen und Lehrer im BRU zu tun? Die differenzierte Schullandschaft der berufsbildenden Schulen lässt unschwer erkennen, dass die Schülerschaft sehr unterschiedlich ist und daher für die Lehrkräfte eine breite didaktische Differenzierung erforderlich macht. Das Alter der Schülerinnen und Schüler bewegt sich in der Regel zwischen 16 und 20 Jahren, an Fachschulen auch darüber. Nicht berücksichtigt sind dabei fort- und weiterbildende Berufsqualifizierungen, weil hier kein BRU stattfindet. Die Unterschiede liegen daher weniger am Alter als vielmehr an der sozialen Herkunft und den vorhergehenden Bildungsabschlüssen. Die Spanne zwischen einer BVJ- oder BGJ-Klasse und einer Klasse am beruflichen Gymnasium markiert die pädagogische, didaktische und fachliche Herausforderung für die Lehrkräfte sehr eindrücklich. Im Folgenden sollen daher die Schülerinnen und Schüler der beruflichen Gymnasien weniger im Blick sein. Sie haben in der Regel einen mindestens guten Realschulabschluss und erreichen in den drei Jahren der Oberstufe die allgemeine Hochschulreife. Folglich ist der Religionsunterricht dem des Gymnasiums sehr ähnlich. Gegenüber der zweijährigen Oberstufe des „G-8-Gymnasiums“ ist ein Jahr mehr Zeit, in dem die Schüler an die Leistungsanforderungen des Abiturs herangeführt werden können. In den allgemeinbildenden Fächern wie Religion ist ein Berufsbezug marginal und allenfalls durch die Verortung des beruflichen Gymnasiums am Berufsschulzentrum gegeben. Daher ist kaum von einem „BRU“ im eigentlichen Sinn zu sprechen.

Die spezifische BRU-Klientel bilden also die Auszubildenden und Schüler der Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen (sofern hier BRU erteilt wird). Mit gleichaltrigen Schülern anderer Schularten gibt es Gemeinsamkeiten, die eine nicht unerhebliche Schnittmenge bilden und im Wesentlichen vom Lebensalter her bestimmt sind:

- die Lebensplanung als selbstständige Erwachsene,
- eine Sinn- und Werteorientierung,
- die Partnersuche bzw. das Gestalten einer gemeinsamen Beziehung,

- die Beheimatung in einer Kirche (Religionsgemeinschaft).

Die oben erwähnten Unterschiede zu Schülern anderer Schularten lassen sich eigentlich nur mit einem Stichwort charakterisieren, nämlich mit der Berufsorientierung und der damit verbundenen nahe bevorstehenden Allokation in der Gesellschaft. Das geht einher mit einem vergleichsweise niedrigeren Bildungsabschluss, der die beruflichen Optionen zunächst einschränkt. Andererseits bestehen viele Möglichkeiten der Weiterqualifizierung – bis hin zu einem Hochschulstudium aufgrund der Meisterprüfung. Voraussetzung ist jedoch, dass man sich anstrengt und mindestens gute Leistungen bringt. Diese Haltung ist, wenn man den Erfahrungen der Berufsschullehrer und den Klagen der Handwerks- und Industrieverbände glauben darf, unter den Auszubildenden jedoch nicht sehr verbreitet. Gerade Jugendliche, die zunächst keinen Ausbildungsplatz bekommen haben – was oft ursächlich mit einem schlechten Haupt- oder Realschulabschluss zusammenhängt – sind wenig motiviert, konsequent ein höheres Bildungsziel zu verfolgen.<sup>19</sup> Hier kann und muss der BRU stützend und begleitend wirken, weil es ihm um den Menschen und sein Lebensglück geht. Ein glückliches Leben ist der Wunsch der allermeisten Jugendlichen, jedoch die konventionellen Wege dorthin sind ihnen oft zu mühsam. Im BRU wird man einerseits deutlich machen, dass es ohne Anstrengung nicht geht. Theologisch ließe sich das als schöpfungstheologische und verantwortungstheologische Linie entfalten; Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen zum Erhalt und zur Gestaltung der Mitwelt und der menschlichen Gemeinschaft eingesetzt werden. Andererseits wird man neue Perspektiven eröffnen, nach individuellen Lösungen für individuelle Biografien suchen und den Geschenkcharakter des Lebens aufzeigen. Diesen Aspekt könnte man gnadentheologisch und verheißungstheologisch begründen.

In verschiedenen Umfragen<sup>20</sup> unter Berufsschülerinnen und -schülern wurden in den letzten Jahren Daten zu unterschiedlichen Aspekten erhoben, die deren Sinn- und Werteorientierungen, Glücksvorstellungen, Religiosität, Kirchenbindung u.v.a. widerspiegeln und diese zum Teil in Beziehung zu den Erwartungen an den BRU setzen. Einige ausgewählte Daten und Interpretationen sollen im Folgenden zur Charakterisierung der Klientel des BRU angeführt werden. Freilich gibt es zu empirischen Untersuchungen immer Kritik an der Untersuchungsmethode, an einzelnen Fragestellungen und an den gezogenen Schlüssen. Auf diese Diskussion kann hier nicht eingegangen werden. Sie kann anhand der Literatur nachvollzogen werden.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Die Zahl der „nicht ausbildungsreifen“ Jugendlichen hatte 2005 den Höhepunkt bei 55,0 % und sank 2008 wieder auf 47,3 %, gemessen an der Anzahl Jugendlicher, die eine berufsvorbereitende Grundbildungsmaßnahme besuchen (Quelle: Berufsbildungsbericht 2010 des BMBF S. 23). In IHK-Veröffentlichungen wird gern von „Ausbildungsunfähigkeit“ gesprochen und die vorangehende Schulbildung kritisiert.

<sup>20</sup> Bezogen wird sich im Folgenden insbesondere auf: GERBER / HÖHMANN / JUNGNITSCH 2002; FEIGE / GENNERICH 2008; BOGE 2006, 461-465. Daten zur Religiosität Jugendlicher sind auch aus der 15. Shell-Jugendstudie „Jugend 2006“ (vor allem Kap. 5 und 6) ersichtlich.

<sup>21</sup> Vgl. NIPKOW 2008, 41-44; GERBER 2009, 38-40.

## *Der kirchliche Hintergrund – die religiöse Sozialisation*

Die Shell-Jugendstudien von 2006 und 2010<sup>22</sup> bieten einerseits eine statistische Momentaufnahme zur Konfessionszugehörigkeit von Jugendlichen, andererseits auch Trendbeschreibungen zur „Religiosität“, die von Konfessionszugehörigkeit unterschieden und stärker an inhaltlichen Kriterien gemessen wird. Deutschlandweit gaben 2006 75 % der befragten 12- bis 25-Jährigen an, zu einer Religionsgemeinschaft zu gehören. 31 % davon sind katholisch, 35 % evangelisch (einschließlich 1 % aus evangelischen Freikirchen), 5 % sind islamische Jugendliche, 3 % gaben eine „andere“ christliche Gemeinschaft an. Allerdings sieht das Bild in den ostdeutschen Bundesländern deutlich anders aus: 15 % sind hier evangelisch (West: 39 %), 4,5 % katholisch (West: 37 %), 79 % sind konfessionslos (West: 12 %). „Die neuen Länder sind damit, abgesehen von kleinen Enklaven (z.B. das katholische Eichsfeld), ein weitgehend konfessionsfreies Gebiet und bringen damit eine völlig andersartige Komponente in die religiöse Kultur Deutschlands ein.“<sup>23</sup> Allein diese Zahlen machen deutlich, dass der BRU in Ostdeutschland kaum zustande käme, würde er sich nur auf die „klassische“ Klientel der Konfessionsgebundenen stützen. Die Stichproben unter den BRU-Teilnehmern in Sachsen bestätigen, dass eine erhebliche Anzahl davon konfessionslos ist.<sup>24</sup> Der BRU wird also diese Schülerinnen und Schüler und ihre Erwartungen besonders im Blick haben müssen.

Neben der eigenen Zugehörigkeit zu einer Kirche oder Religionsgemeinschaft spielt die Haltung eine wichtige Rolle, die die Jugendlichen gegenüber den Kirchen einnehmen. Wie beurteilen sie diese, wie sehen sie deren gesellschaftliche Rolle, welche „Kraft“ trauen sie ihnen zu? Sowohl die Untersuchung von Gerber/Höhmann/Jungnitsch („G/H/J“) als auch jene von Feige/Gennerich („F/G“) liefern hier Einblicke. Man wird sich hüten müssen, generelle oder pauschalierende Aussagen daraus abzuleiten. G/H/J machen darauf aufmerksam, dass es innerhalb der Zugehörigkeitsgruppen (also evangelisch, katholisch usw.) eine große Varianz der Antworten gibt. Dennoch lassen sich einige Charakteristika herausarbeiten. Wenn auch viele Antworten auf eine indifferente Haltung gegenüber den Kirchen schließen lassen, findet doch zunehmend eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Religionsgemeinschaften statt. Die grundsätzlich distanzierenden Aussagen liegen unter 10 %, aber viele Jugendliche wünschen sich die (bzw. ihre) Kirche anders, meistens liberaler. Bemerkenswert ist, dass inhaltliche Kriterien (hier: Gottesglaube, Kommunikation über religiöse Themen, Glaube an den Tod als endgültiges Ende) zu Antworten führen, die darauf schließen lassen, dass dafür Kirche und Religionsgemeinschaften eine eher geringe Rolle spielen. Konkret heißt das: Glaubensvorstellungen und religiöse Kommunikation finden bei den Jugendlichen zunehmend außerhalb der Kirchen statt. Die Verfasser kommen daher hinsichtlich der Legitimationsfrage für den BRU zu folgendem Urteil: „Fasst man die Ergebnisse des Abschnitts insgesamt zusammen, so stehen sie zunächst in Differenz zu den legitimatorischen Funktionen, mit denen der Religionsunterricht zuweilen überhöht

---

<sup>22</sup> Shell 2006, 203-239; Shell 2010, 204-207. Die Jugendstudie 2010 hat nur einen vierseitigen Abschnitt zur Religiosität im Kapitel Werteorientierungen, wobei es um qualitative Aspekte (Bedeutung des Gottesglaubens) geht. Es wird daher auch auf statistische Details aus der Studie von 2006 zurückgegriffen.

<sup>23</sup> Shell 2006, 205.

<sup>24</sup> Z.B. waren 47 % der Teilnehmer an der Befragung im Rahmen der Werte-Studie (FEIGE) in Sachsen konfessionslos. Vgl. auch Anm. 26.

wird, was seiner Aufgabe als Schulfach eher schadet als nützt [...]. Im Religionsunterricht erfolgt weder eine ethische noch eine tiefergehende religiöse Sozialisation. Damit verbunden ist zugleich, dass sich religiöse und säkulare Weltbilder nicht, oder nicht mehr gegenüberstehen, sondern in unterschiedlicher Weise miteinander verwoben sind. Vielleicht trägt die Tatsache, dass sich religiöse und nicht-religiöse Menschen durch ihren Glauben, nicht aber durch ihre Werte oder ihren jeweiligen Gesellschaftsbezug unterscheiden, mit dazu bei, dieses Schulfach in Zukunft mit etwas milderem Augen zu betrachten.“<sup>25</sup>

Die in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und mit geringeren Fallzahlen in Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg und Sachsen durchgeführte Studie aus dem Jahr 2008 (F/G) bescheinigt den BRU-Teilnehmern ein überwiegend positives Bild von Kirche, auch wenn bei weitem nicht alle Kirchenmitglieder sind. Besonders bei den Teilergebnissen für Sachsen fällt das auf.<sup>26</sup> 367 Schülerinnen und Schüler wurden hier befragt, ca. 36,0 % davon waren evangelisch (einschl. Freikirchen), 8,7 % katholisch, 1,9 % gehörten einer anderen Religionsgemeinschaft an, 7,1 % wussten nicht, ob sie einer Konfession angehören und 34,9 % bezeichneten sich als konfessionslos (11,4 % gaben nichts an). Weniger als 50 % haben also eine religiöse Zugehörigkeit angegeben. Dennoch gibt es unter ihnen eine Art „Vertrauensvorschuss“ für Kirche und Christentum. Z.B. bejahen 39 % der Befragten, dass das Christentum einen Wert für die Gesellschaft darstelle, 36 % antworten indifferent, 25 % sehen diesen Wert nicht. Demgegenüber bringt nur eine Minderheit der BRU-Schüler die Lenkung ihres Lebensverlaufes mit Gott in Verbindung: ca. 44 % sagen „ganz sicher nicht“, nur 16 % sagen „ganz bestimmt“. 61 % lehnen diesen Gedanken überwiegend ab, 22 % bejahen ihn überwiegend, 17 % sind indifferent. Nimmt man das mit anderen, ähnlichen Aussagen zusammen, so lassen sich diese Ergebnisse durchaus mit G/H/J deuten: Die BRU-Schüler denken selbstständig über Gott und die Welt nach, der Autonomiegedanke überwiegt gegenüber einem deterministischen Gottesbild, auch Sinnstiftung und Wertebildung sind überwiegend eine Sache der eigenen Verantwortung. Den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften werden ein Wert und eine gesellschaftliche Funktion zugebilligt, sie spielen aber für die eigene Sozialisation nicht unbedingt die entscheidende Rolle.

### *Sinn- und Werteorientierungen*

Die Autoren Feige und Gennerich halten sich in der Auswertung der gesamten Studie mit quantitativen Zuordnungen der Berufsschüler bewusst zurück. Sie ordnen sie typologisch vier „prototypischen Konfigurationen“ („Wertetypen“) zu: den *Autonomen*, den *Statussuchenden*, den *Integrierten* und den *Humanisten*.<sup>27</sup>

Wertehaltungen und Weltdeutung werden dazu in Form eines Wertefeldes mit jeweils zwei Polen (Beziehungsorientierung – Selbstorientierung und Autonomieorientierung – Traditionsorientierung) korreliert. Es ergibt sich daraus – erwartungsgemäß – ein komplexes Bild von sehr unterschiedlichen Haltungen, wobei einige Tendenzen über die vorgeschlagene Typologie beschreibbar sind. Typologien sind immer anfechtbar. Sie helfen jedoch, eine gewisse Überschaubarkeit in die differenzierten Antworten der Schülerinnen und Schüler zu bringen. Zusammenfassend lassen sich einige Charakteristika für die untersuchte Klientel benennen:

---

<sup>25</sup> GERBER / HÖHMANN / JUNGNITSCH 2002, 125.

<sup>26</sup> Auszüge aus den sächsischen Ergebnissen vgl. BIEWALD 2008, S. 35-48.

<sup>27</sup> Vgl. FEIGE / GENNERICH 2008, 186-189.

- Trotz eines ausgeprägten Autonomiedenkens – z.B. „den Lebenssinn selber schaffen“ – haben die Jugendlichen ein Bewusstsein für die „Vorausgesetztheit des eigenen Daseins“<sup>28</sup>.
- Beruf und Berufsorientierung fungieren kaum als Sinngerber, ebenso wenig die Hinwendung zu (religiösem) Fundamentalismus.<sup>29</sup>
- Es gibt „religiöse Flaneure“, die zwar soziale Bindungen suchen, diese aber kaum in konventionellen kirchlichen Gruppen finden.<sup>30</sup>
- Einen hohen Stellenwert im Wertespektrum der Auszubildenden nehmen Vertrauen und verlässliche soziale Beziehungen ein. Die Verletzung dessen wird teilweise als Sünde interpretiert, jedoch sind theologische Interpretationen immer davon abhängig, inwieweit sie die Erfahrungen der Jugendlichen tatsächlich widerspiegeln.<sup>31</sup>
- Erfahrungen und Gefühlshaltungen spielen eine große Rolle, wenn Jugendliche Auskunft über Werte, Sinn und Religion geben. Daher ist es nötig, nicht nur in einer (rationalen) theologischen Terminologie, sondern in einer den Gefühlsäußerungen angemessenen Sprache mit ihnen zu kommunizieren.<sup>32</sup>

### *Erfahrungen mit und Erwartungen an den BRU*

Direkte Befragungen von Berufsschülern zu ihren Erfahrungen mit und Erwartungen an den Religionsunterricht wurden innerhalb der Darmstädter Studie (G/H/J) durchgeführt. Eine ältere Umfrage gab es in Sachsen (1996 und 2000, TU Dresden),<sup>33</sup> und 2009 wurde durch die Ev.-luth. Landeskirche eine kleinere Umfrage an BBS initiiert,<sup>34</sup> die vor allem als Grundlage für konzeptionelle Überlegungen zum BRU unter den besonderen regionalen Bedingungen dienen soll.

Am einfachsten lassen sich Interessen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Unterrichtsthemen, der Unterrichtsorganisation und der Lehrerpersönlichkeit erheben. Freilich schwanken diese interessengebundenen Aussagen über die Jahre hinweg und werden erst dann interessant, wenn sie mit anderen Faktoren (z.B. religiöse/kirchliche Sozialisation, Wertorientierungen, soziale Bindungen) korreliert werden. Die Darmstädter Studie hat einzelne Ergebnisse aus den Jahren 1998, 1999 und 2000 verglichen, um annäherungsweise Trends festzustellen. Greift man hier einmal die Schwerpunkte heraus, die sich die Schüler thematisch im BRU wünschen, dann zeigt sich folgendes Bild:<sup>35</sup>

- Gegen Ungerechtigkeiten in der Welt eintreten (67,1 % - fallender Trend, aber immer noch Spitzenposition)

---

<sup>28</sup> Ebd., 192f.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., 193f.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., 194ff.

<sup>31</sup> Vgl. ebd., 199f.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., 201ff.

<sup>33</sup> Die gesamten Datensätze liegen am Institut für Evangelische Theologie der TU Dresden vor. Ein Kurzbericht mit Zwischenergebnissen vgl. BIEWALD 1997, 99-101.

<sup>34</sup> Die Ergebnisse sind bislang unveröffentlicht. Auf deren Grundlage wurde eine Magisterarbeit an der TU Dresden verfasst.

<sup>35</sup> Die Prozentzahlen geben die Summe der Nennungen als „sehr wichtig“ und „wichtig“ aus dem Jahr 2000 an. Vgl. GERBER / HÖHMANN / JUNGNITSCH 2002, 69.

- Kenntnisse verschiedener Religionen (61,2 % – deutlich ansteigender Trend bei „sehr wichtig“)
- Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens (52,4 % – abfallender Trend)
- Die christliche Religion verstehen (38,1 % – leicht steigend)
- Sich zu seiner Religion bewusst bekennen (34,5 % – fallend)
- Eine Grundlage für Werte und Normen erhalten (31,9 % – leicht fallend)

Die „Trendsetter“ lassen einerseits auf religionskundliches Interesse und andererseits auf soziales Gerechtigkeitsdenken schließen. Beides ist in Erfahrungen begründet, die die Jugendlichen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit machen. Wenn der BRU also die Interessen der Jugendlichen „bedient“, dann ist er zugleich aktuell an gesellschaftlichen Themen dran. Das schließt aber keineswegs das Interesse an grundlegenden theologischen Reflexionen aus wie die letzten drei Nennungen zeigen. Das starke religionskundliche Interesse wurde auch durch die Daten aus Sachsen bestätigt. Insbesondere die konfessionslosen Schüler begründen ihre Teilnahme am BRU mit solchem Sachinteresse. Oft verbindet sich das mit einer Abwehrhaltung gegenüber einer Orientierungsfunktion des BRU. Man will schließlich nicht missioniert werden! Jedoch verändert sich diese Haltung mit genauerer Kenntnis dessen, was im BRU geschieht. Das Interesse an der Auseinandersetzung mit theologischen und weltanschaulichen Fragen steigt.

### **3. Eine Charakteristik der Religionslehrerschaft an berufsbildenden Schulen**

Die Religionslehrerschaft an berufsbildenden Schulen ist eine besondere: Das liegt an religionspädagogischen Herausforderungen wie auch strukturellen Gegebenheiten, die hier vorangestellt werden sollen. Anders als Religionslehrer/innen an allgemeinbildenden Schulen ist die Religionslehrerschaft an beruflichen Schulen (1.) im Blick auf die Berufsgruppe Lehrer deutlich anders zusammengesetzt. Die Zusammensetzung ist davon bestimmt, dass der BRU mehrheitlich in allen Bundesländern ein Mangelfach ist. Neben der spezifischen Ausrichtung von Berufsschulen mit einem – auch fachlich bedingten – nur geringen Schwerpunkt auf allgemeinbildenden Fächern wie Deutsch, Gesellschaftslehre, Gesundheitserziehung und eben Religionslehre gibt es mittlerweile bundesweit kaum mehr junge Lehrer/innen mit dem Zweitfach „Religionslehre“. Diesen Mangel suchten die Länder – besonders stark in NRW – durch kirchliche Mitarbeiter zu kompensieren. Es waren vor allem evangelische Pfarrer (und weniger Diplomtheologen), für die die so genannten Berufsschulpfarrstellen eingerichtet wurden und die dann mit vollem Stundendeputat Evangelische Religionslehre unterrichteten. Tätig im System Schule mit der Fachaufsicht im System Schule sind die Berufsschulpfarrer doch zugleich Außenseiter in diesem System, sofern ihre Dienstaufsicht bei ihrem Dienstherrn ‚Kirche‘ liegt (im Kollegium stehen sie systemisch auch „außen vor“, sofern sie zum Beispiel im Blick auf Aufstiegschancen und Karrierepläne konkurrenzlos sind, was ihnen im Blick auf eine unvoreingenommene Kollegialität im Kollegium zugleich zum Vorteil gereicht). In Ländern wie NRW erwächst aus der hohen Zahl von Berufsschulpfarrern eine prägende kirchliche Dominanz der Religionslehrerschaft im Fach Evangelische Religion und verleiht damit auch dem Fach selbst einen mitunter exotischen Charakter innerhalb der staatlichen Kollegen der Lehrerschaft. Weiterhin weist (2.) die Zusammensetzung der Schülerschaft an beruflichen Schulen gegenüber allgemeinbildenden Schulen Besonderheiten auf, sofern an einer Berufsschule nur Schüler der Sek II

beschult werden. Das damit verbundene hohe Durchschnittsalter der Schüler/innen, die kurze Verweildauer von durchschnittlich drei (Lehr-)Jahren an der Schule und der große Einzugsbereich einzelner Berufsschulen (Bündelschulen) prägen das Schulleben sowie die Schulkultur und bestimmen nachhaltig auch die außerunterrichtlichen Potentiale der Religionslehrerschaft, sofern z.B. an vielen Schulen wegen einer (mittlerweile) fehlenden Gottesdienstkultur ein klassisches Feld religionspädagogischer Aktivitäten weggefallen ist. Die Schülerschaft repräsentiert (3.) die Bevölkerung aus der Arbeitswelt, die sonst in dieser Dichte wie existentieller Betroffenheit in keiner anderen Schulform (und der christlichen Gemeinde!) vorkommt (ähnlich am ehesten vielleicht noch an Hauptschulen). Schließlich ist die Religionslehrerschaft an beruflichen Schulen (4.) von den externen dualen Partnern der Berufsschulen wie z.B. den Betrieben, Handwerkskammern oder Arbeitgeberverbänden und deren Interessen mit geprägt – anders als an allgemeinbildenden Schulen prägen wirtschaftliche Faktoren das Schulleben wie auch den Unterricht deutlich bis hin zu nachlassenden Schüler/innenzahlen in Zeiten wirtschaftlicher Krisen. Diese Zusammensetzung der Schülerschaft und die Mangelsituation des Faches (ev. wie kath.) Religionslehre führt (5.) vor allem in bundesdeutschen Ballungsräumen zu einem Religionsunterricht im Klassenverband, was zu religiös heterogenen bzw. interreligiös zusammengesetzten Lerngruppen führt.

Die genannten Faktoren stellen die Religionslehrerschaft vor spezifische religionspädagogische Herausforderungen: In der Phase ersten Geldverdienens und der Neuorientierung des Berufslebens sind Religionslehrer und -lehrerinnen an beruflichen Schulen bestrebt, durch ihren Unterricht den Schülerinnen und Schülern Optionen der Orientierung und Hilfe zur Identitätsbildung zu bieten – die Bereitschaft zu Seelsorge und Beratung ist hoch, nimmt entsprechend einen großen Raum ein und stellt eine hohe Motivation der Religionslehrerschaft dar (besonders ausgeprägt sind diese Faktoren bei Lerngruppen des so genannten Übergangssystems). Ein wesentlicher Bereich ist hier auf Grund der meist interreligiös zusammengesetzten Lerngruppen an Berufsschulen das interreligiöse Lernen. In dieser Unterrichtssituation rund um Sinnfragen und Orientierungshilfen jedes Schuljahresquartal Noten für das Fach „Religionslehre“ geben zu müssen, wird entsprechend bei Lehrerinnen und Lehrern kritisch gesehen,<sup>36</sup> da diese Klassifizierung oft in Spannung zu einem Unterricht steht, der von offenen Beziehungen und Vertrauensverhältnissen lebt.<sup>37</sup> Fachlich wird der Religionsunterricht von der Religionslehrerschaft gesehen als Möglichkeit zur persönlichen – auch konfessorischen – und gedanklichen<sup>38</sup> Auseinandersetzung mit Gegenwartsfragen theologischer, religiöser und gesellschaftlicher Art, der den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund christlich-biblischer Wertvorstellungen einen Raum eröffnen soll, sich im Wirtschaftsleben zu autonomen Persönlichkeiten in- und außerhalb des Berufslebens zu entwickeln.<sup>39</sup> Der fachliche Bezug zur Wirtschaft stellt Religionslehrer/innen an beruflichen Schulen immer wieder neu vor die Herausforderung, die betrieblichen Rahmenbedingungen des dualen Systems und die wirtschaftlichen Impulse in den Unterricht aufzunehmen, ohne dass der Religionsunterricht seine fachliche Eigenständigkeit verliert und so beruflich verzweckt wird.<sup>40</sup> Dieser Spagat fordert die Religionslehrerschaft besonders im Kontext der Lernfelddidaktik.

<sup>36</sup> Vgl. hierzu BIRK 2005, 16.

<sup>37</sup> Vgl. KIESSLING 2005, 26f. und 29.

<sup>38</sup> Vgl. FEIGE / DRESSLER 2001, 6.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., 5f.

<sup>40</sup> Vgl. hierzu KIESSLING 2005, 28f.

Das Rollenverständnis der Religionslehrer/innen ist gegenüber anderen Schulformen von den genannten Faktoren geprägt: In einem Schulumfeld, in der die Kirche als eine das Leben der Schülerinnen und Schüler prägende Institution kaum mehr vorkommt, sehen es Religionslehrer/innen als ihre vornehmste Aufgabe, im Gespräch ausgehend von einer eigenen Authentizität religiöser Identität mit den Schülerinnen und Schülern Positionalitäten zu entwickeln, weshalb der Person des Lehrenden eine wesentliche Rolle für das Gelingen des Unterrichtsgeschehens zukommt.<sup>41</sup> Neben der fachlichen Qualifikation macht eine ‚gute‘ Religionslehrerin bzw. einen ‚guten‘ Religionslehrer ihre bzw. seine engagierte Einstellung zur Sache der Religion – d.h. ihre bzw. seine Konfessionalität (!) – sowie die persönliche Integrität und Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern aus.

In den ostdeutschen Bundesländern ist der Mangel an Religionslehrkräften für den BRU noch gravierender. Mit ihnen steht und fällt der BRU gemäß der einfachen Beobachtung: Wenn eine Lehrkraft vorhanden ist, die entsprechend für ihr Fach wirbt, dann findet sich auch eine Lerngruppe. Religion und Ethik sind zwar Alternativfächer, aber an einer Reihe von beruflichen Schulen findet keines von beiden statt, weil Lehrkräfte fehlen. Teilweise werden diese Stunden durch Fachunterricht belegt (was zwar nicht legal ist, aber ein „Platzhalter“ schafft), anderswo haben die Schüler in dieser Zeit frei. Will man dann BRU einführen, empfinden das die Auszubildenden als zusätzlichen Unterricht. Die Gründe für diesen gravierenden Lehrkräftemangel liegen in der Startphase des RU ab 1991. Die allgemeinbildenden Schulen hatten Vorrang. Nur wenige Berufsschullehrerinnen und -lehrer nahmen eine berufs begleitende Weiterbildung für den evangelischen oder katholischen RU auf sich. Lediglich in Thüringen, Sachsen-Anhalt und in Sachsen gab es wenige Weiterbildungskurse in Kooperation zwischen den kirchlichen Instituten und Universitäten. Ordentliche Studiengänge für die Ausbildung von Berufsschullehrern mit dem Fach Religion sind daraus nur an der Universität Jena und an der TU Dresden erwachsen. Kirchliche Lehrkräfte hatten zunächst den relativ hohen Bedarf an den allgemeinbildenden Schulen abzudecken. Nach und nach fanden auch einzelne Pfarrerinnen und Pfarrer den Weg in die beruflichen Schulen. In Sachsen z.B. gibt es zurzeit reichlich 50 Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen, davon sind ca. zwei Drittel kirchliche Lehrkräfte. In anderen Bundesländern, wie z.B. Mecklenburg-Vorpommern, unterrichten nur ganz wenige kirchliche Lehrkräfte an BBS. An der TU Dresden studieren augenblicklich (Wintersemester 2010/11) 29 Personen für das Lehramt mit dem Fach Evangelische Religion, vier mit dem Fach Katholische Religion. Neben den oben genannten spezifischen fachbedingten Anforderungen kommt in Ostdeutschland also ein deutlicher „Einzelkämpferstatus“ hinzu, der auch wenig Rückendeckung durch Fachgemeinschaften oder kirchliche Institute hat. Zudem ist die Rückendeckung oder gar Förderung des BRU durch die Schulleitungen – abgesehen von persönlich motivierten Einzelfällen – sehr gering. Erfreulich ist es, dass mindestens die sächsische Landeskirche in den letzten Jahren auf die keineswegs befriedigende Situation des BRU aufmerksam geworden ist.

#### **4. Lehrpläne und didaktische Fragen des BRU**

Die didaktischen Ansätze, nach denen BRU unterrichtet wird, unterscheiden sich grundsätzlich nur wenig von den religionsdidaktischen Konzeptionen, die im RU all-

---

<sup>41</sup> Eine exponierte Rolle kommt der Person des Lehrers auch bei SPITZER zu. Er sieht im Lehrer das „stärkste[...] Medium!“ (SPITZER 2003, 194) schlechthin.

gemein existieren und zu bestimmten Zeiten Höhepunkte hatten.<sup>42</sup> Wie im RU an Allgemeinbildenden Schulen ist auch im BRU gegenwärtig eine große Vielfalt didaktischer Ansätze zu beobachten, nach denen sich die Lehrerinnen und Lehrer richten. Im BRU haben thematisch-problemorientierte und handlungsorientierte Ansätze eine besondere Bedeutung. Erstere legen sich wegen des Alters der Schüler, ihrer Interessen und kognitiven Fähigkeiten nahe, letztere sind sozusagen ein Erbe der Berufspädagogik und der Didaktik der beruflichen Fachrichtungen. Handlungsorientierung ist ein Schlüsselbegriff der beruflichen Ausbildung und hat über diese auch andere Didaktiken erreicht. Gerade geisteswissenschaftliche Fächer wie Religion, die traditionell eher text-, themen- und problemorientiert sind, hatten an dieser Stelle ein Defizit. Dieses wurde einerseits durch affektiv-emotionale Dimensionen ausgeglichen (z.B. Symboldidaktik, liturgiedidaktische Elemente, spirituelle Momente) und zum anderen eben durch Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsorientierung behoben (z.B. performative Ansätze und Projektarbeit). Eine didaktische Differenzierung macht sich vor allem wegen der sehr unterschiedlichen Schülerschaft im BRU notwendig (vgl. Abschnitt b). In manchen Klassen – insbesondere BVJ und BGJ – sind sozialpädagogische Methoden und Arbeitsweisen angemessener als streng einer fachdidaktischen Konzeption zu folgen. Freilich wäre das ja gerade ein besonderer, auf den BRU bezogener fachdidaktischer Ansatz. Hier besteht noch Forschungs- und Entwicklungsbedarf (s. Abschnitt g). Die BRU-Lehrerinnen und Lehrer tun hier aus der Situation heraus Vieles und leisten Erstaunliches. Jedoch wird es kaum als „Konzeption“ zu Papier gebracht.

Wenn man nach spezifischen didaktischen und methodischen Grundlagen und Orientierungen des BRU fragt, lohnt ein Blick auf die Lehrpläne.

Neuere Lehrpläne orientieren sich weitgehend an Kompetenzen. Allerdings gibt es keinen einheitlichen Kompetenzbegriff, was einen Vergleich erschwert. Jedoch haben sich bestimmte Kompetenzformulierungen herausgebildet, die in den Lehrplänen mehrerer Bundesländer in etwa einheitlich verwendet werden. Die Unterscheidung von vier Kompetenzbereichen „Sozialkompetenz“, „Sach- bzw. Fachkompetenz“, „Personale Kompetenz“ und „Methodenkompetenz“ trifft man z.B. in Sachsen-Anhalt, Thüringen, Schleswig-Holstein und Niedersachsen an, wobei Niedersachsen Selbstkompetenz und Sozialkompetenz dem Oberbegriff „personale Kompetenz“ zuordnet. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen haben die Kompetenzen im BRU anders differenziert, dort werden z.B. „kommunikative Kompetenz“ (BW), „Weltdeutungskompetenz“ (beide), „ethische“, „ästhetische“ und „religiöse Kompetenz“ (beide) sowie „hermeneutische Kompetenz“ (NRW) genannt.

Es fällt auf, dass angesichts der Bedeutung, die die Handlungsorientierung in beruflicher Bildung hat, der Begriff Handlungskompetenz fehlt. Das erklärt sich daher, dass Handlungskompetenz eng an die berufliche Ausbildung gebunden ist, also in erster Linie den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten meint, die für das Ausführen bestimmter (beruflicher) Tätigkeiten benötigt werden. Handlungskompetenzen im weiteren Sinn, wie sie auch im BRU erworben werden, sind durch die Bereiche Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und auch personale Kompetenz mit abgedeckt.

Was verbirgt sich hinter den Kompetenzformulierungen? Die Lehrpläne beschreiben mehr oder weniger ausführlich, was genau die Schüler „können sollen“, wenn sie die

---

<sup>42</sup> Eine Übersicht dazu aus evangelischer und katholischer Sicht findet sich in: Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katechetenverein 2006, 100-116.

entsprechende Kompetenz erworben haben bzw. wie sie zu dieser gelangen. Als Beispiel soll hier der Lehrplan von Baden-Württemberg dienen:<sup>43</sup>

### **Kommunikative Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler bringen eigene Erfahrungen und Vorstellungen zum Ausdruck, hören anderen zu, beziehen unterschiedliche Sichtweisen aufeinander, halten Widersprüche aus und entwickeln Teamfähigkeit.

### **Soziale Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit anderen zusammen und führen Projekte durch. Sie entwickeln gemeinsam Perspektiven für ein Leben in Gerechtigkeit und Solidarität mit den Schwachen.

### **Weltdeutungskompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Deutungen von Wirklichkeit auf ihren geschichtlichen, sozialen oder biografischen Hintergrund und ihre Folgen befragen sowie zur biblischen Rede von Gott und zur christlichen Tradition in Beziehung setzen.

### **Ästhetische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler schulen ihre Sinne und erkennen Zusammenhänge von Religion und künstlerischen Ausdrucksformen. Sie entwickeln ästhetische Maßstäbe und entfalten Kreativität.

### **Ethische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler erkennen ethische Probleme und stellen aktuelle Zusammenhänge her. Sie können Handlungsalternativen entwickeln und in Bezug auf biblisch-christliche Traditionen reflektieren. Sie formulieren eigene Urteile in Unterscheidung und Zuordnung zu christlichen und anderen Positionen und werden zu verantwortlichem Handeln befähigt.

### **Religiöse Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die religiöse Dimension des Lebens. Sie kennen wichtige Inhalte des christlichen Glaubens, erlangen die Fähigkeit sachgerecht mit biblischen Texten umzugehen und finden zu religiösen Ausdrucksmöglichkeiten. Sie entwickeln Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen und Dialogfähigkeit mit anderen Religionen.

Besonders interessant ist die Frage, was unter „religiöser Kompetenz“ zu verstehen ist. Dazu gibt es eine kontroverse Diskussion in der Religionspädagogik, die die Erarbeitung von kompetenzorientierten Bildungsstandards begleitet.<sup>44</sup> Das Beispiel von Baden-Württemberg zeigt, dass „Religiöse Kompetenz“ einen eigenen Bereich meint, der vor allem an die „religiöse Dimension des Lebens“ gebunden ist. Anders der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen. Hier wird „Religiöse Kompetenz“ als Oberbegriff gebraucht: „Die religiösen Kompetenzen werden im Unterrichtsfach Evangelische Religionslehre im Rahmen der für den jeweiligen Bildungsgang vorgesehenen Anzahl der Unterrichtsstunden erworben. Der inhaltliche Umfang, in dem dieser

<sup>43</sup> Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2003, 1f.

<sup>44</sup> Beispielhaft sei folgende Literatur genannt: FISCHER / ELSNBAST 2006; ELSNBAST / FISCHER 2007; OBST 2008; FEINDT 2009.

Kompetenzerwerb geleistet wird, richtet sich nach der Dauer des entsprechenden Bildungsganges. Das Niveau, auf dem die Kompetenzen gefördert werden, ist auf den Abschluss ausgerichtet, der in dem Bildungsgang erreicht werden kann.<sup>45</sup> Danach werden fünf Kompetenzbereiche genannt (s.o.), deren Beschreibungen jeweils den Bezug zum Erwerb religiöser Kompetenzen herstellen. Zum Beispiel heißt es in den Ausführungen zur Kompetenz der Selbstreflexion: „Die Entwicklung des religiösen Glaubens wird sowohl im eigenen Leben als auch in der Biographie anderer Menschen wieder erkannt. Schülerinnen und Schüler lernen Methoden kennen, mit denen sie ihre eigene Entwicklung beschreiben können, und lernen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu unterscheiden.“<sup>46</sup>

Anhand des Vergleichs dieser beiden Lehrpläne wird die noch strittige Frage nach einem einheitlichen Kompetenzbegriff deutlich. Daher ist es sehr wichtig, dass jeweils genau erklärt wird, was man unter der Kompetenz im Sinne von erworbenem Wissen, erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten und erworbener Handlungsdispositionen versteht und wie der Kompetenzerwerb im BRU erreicht werden kann. Dann ist durchaus eine Vergleichbarkeit unterschiedlicher Lehrpläne gegeben.

Ein weiterer Aspekt, nämlich der der Niveaustufen, ist gerade in die Diskussion gekommen. Orientiert am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) für berufliche Bildungsgänge entwickeln die Länder der EU nationale Richtlinien (in Deutschland DQR), die eine Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen ermöglichen sollen.<sup>47</sup> Die Anhörungsfassung des niedersächsischen Lehrplans für den BRU ist zurzeit der einzige Lehrplangentext, der bereits Bezug auf den DQR nimmt und die Lehrplaneinheiten in Niveaustufen für die verschiedenen Schularten gliedert.<sup>48</sup> Es ist abzuwarten, welche Früchte die weitere Rezeption des DQR für den BRU trägt.

Den Kompetenzen nachgeordnet sind in den meisten Lehrplänen die Inhalte bzw. Themen- oder Lernfelder. Die Themen(felder) sind unterschiedlich differenziert. Während z.B. der Lehrplan von Niedersachsen zweimal drei Lernfelder enthält (A-C verbindlich für vier Berufsschularten, D-E verbindlich für drei Fachschulen),<sup>49</sup> enthält der Lehrplan von Thüringen 18 Themen. Spezifika des BRU sind insofern erkennbar, als die thematischen Schwerpunkte didaktisch begründete Präferenzen des BRU widerspiegeln. Das zeigt sich vor allem dort, wo explizit Arbeit und Beruf thematisiert werden. Aber auch Themenfelder, die ebenso in Lehrplänen für den RU an allgemeinbildenden Schulen vorkommen wie ökologische und sozialetische Verantwortung, Gottesbilder, Menschenbilder, plurale Welt, Kirche, interreligiöser Dialog sind in den Hinweisen und thematischen Unteraspekten oft auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Berufsschüler bzw. deren Lerninteressen bezogen. Im Lehrplan von Baden-Württemberg z.B. ist „Arbeiten“ ein eigenes Themenfeld, während im Lehrplan von Sachsen-Anhalt, der thematisch fast durchweg an theologischen Sachverhalten orientiert ist, im Lernfeld 5 (5.1. „Normen im Wandel“) auch Normen in Betrieb und Handwerk thematisiert werden.<sup>50</sup>

---

<sup>45</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006, 14.

<sup>46</sup> Ebd.

<sup>47</sup> Zur Diskussion um den DQR, vor allem um den Stellenwert religiöser Bildung innerhalb der Berufsbildung vgl. z.B. den Zwischenruf im BRU Magazin 51/2009, 37; der Text ist einsehbar: URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> [Zugriff: 08.04.2011]. Eine kurze Skizzierung findet sich auch im Berufsbildungsbericht 2010 des BMBF, 50-54.

<sup>48</sup> Vgl. Kultusministerium Niedersachsen 2010.

<sup>49</sup> Vgl. ebd.

<sup>50</sup> Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2003; Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003.

Insgesamt zeigt sich eine sehr große Vielfalt an Themen, die in einigen Lehrplänen deutlicher BRU-spezifisch sind als in anderen, die sich an den (eigentlich gymnasialen) theologischen Loci orientieren. Die in der BRU-Didaktik immer wieder diskutierte Frage nach dem Berufsbezug des BRU scheint hier durch. Primär geht es im BRU – wie im RU überhaupt – um *Religion*. Allerdings ist das mit Religion Gemeinte nicht etwas „Anderes“, sondern ein Teil der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen. Dabei ist es nicht entscheidend, ob sie sich zu einer Religion bekennen oder nicht. Genauso gehört der zu erlernende Beruf und die damit verbundene Arbeitswelt zur Lebenswirklichkeit. Sie bildet also die Klammer um Religion und Beruf und ist das, woran der Berufsbezug des BRU entfaltet werden sollte. Er kann nicht um jeden Preis hergestellt werden, indem man für z.B. jeden Ausbildungsgang fragt: Braucht ein Elektriker einen anderen BRU als ein Bäcker? Ein Bäcker sollte wissen, worauf sich Reformationsbrötchen beziehen und zu welcher Zeit er sie backen und verkaufen kann. „Fromme“ Brötchen muss er jedoch nicht backen.

Abschließend noch ein Blick auf methodische Präferenzen des BRU. Wenn das didaktische Stichwort Handlungsorientierung wirklich Prinzip ist, dann müsste sich das auch methodisch nachweisen lassen. Im niedersächsischen Lehrplan z.B. ist die Handlungsorientierung als Leitprinzip aus der beruflichen Bildung übernommen worden (Lehrplan S. 1, vgl. Anm. 48). Aus den jeweiligen Unterrichtshinweisen kann man durchaus methodische Präferenzen entnehmen, die diesem Prinzip gerecht werden und Handlungskompetenz fördern. Der Thüringer Lehrplan formuliert summarisch einen solchen Bezug: „Bei der Wahl der Unterrichtsmethoden legen die genannten allgemeinen didaktischen Prinzipien eine Priorität auf solche Methoden nahe, die in besonderer Weise geeignet sind, Handlungsbezug, Offenheit des Lernens sowie Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Schüler zu fördern.“<sup>51</sup> Sehr ausführlich geht der Lehrplan von Sachsen-Anhalt auf die methodische Gestaltung des Unterrichts ein. Zwar finden sich keine expliziten Hinweise auf Spezifika des BRU, aber es stehen ebenfalls solche Methoden im Vordergrund, die Kreativität, Kooperation, Selbsttätigkeit und Produktivität fördern.<sup>52</sup>

Insgesamt gibt es im BRU eine große Methodenvielfalt, die didaktisch durch die genannten Stichworte der Handlungsorientierung, Kreativität und Problemorientierung geprägt ist, andererseits aber auch die notwendige Differenzierung fördert, die sich aus der sehr unterschiedlichen Schülerklientel ergibt. Es leuchtet ein, dass mit BVJ-Klassen ganz anders gearbeitet werden muss als mit Fachoberschulklassen, selbst wenn es um das gleiche Thema geht. Die praktische Ausrichtung des Unterrichts etwa unter der Fragestellung: „Was nützt mir das im Leben?“ sollte nicht herablassend als unangemessen bezeichnet werden (weil doch theologische Sachverhalte eines hohen Reflexionsvermögens bedürfen...). „Religion elementar“ meint Zugänge zu theologischen Fragen, die über einfache und alltägliche Lebensvollzüge funktionieren.<sup>53</sup> Hier liegen methodische Ressourcen für einen schülernahen BRU.

## **5. Kooperation des Religionsunterrichts mit außerschulischen (inkl. kirchlichen) Lernorten**

In jeder Berufsschule haben alle fachbezogenen Unterrichtsfächer eo ipso außerschulische Lernorte, sofern die Ausbildung im dualen System konstitutiv aus den

---

<sup>51</sup> Kultusministerium Thüringen 2005, 4.

<sup>52</sup> Vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003, 13-15.

<sup>53</sup> Vgl. ZILLESEN / GERBER 1997.

beiden Lernorten Betrieb und Schule besteht:<sup>54</sup> Anders als andere Schulformen prägen außerschulische Lernorte das normale Alltagsbild berufsbildender Schulen, was schon immer zu einer generell hohen Bereitschaft für Lernkooperationen auch der allgemeinbildenden Fächer geführt hat, wovon auch der Religionsunterricht profitiert. Generell ist für den RU dabei auch eine Kooperation mit den dualen Partnern möglich und legt sich bei bestimmten Bildungsgängen nahe: Bei Auszubildenden im Berufsfeld Tischler bietet es sich für den Religionsunterricht z.B. an, über den Baustoff Holz anknüpfend im Rahmen von Unterrichtseinheiten zum Thema Schöpfung die Schöpfungsverantwortung vor Ort im Ausbildungsbetrieb zu thematisieren oder auch mit anderen Berufsfeldern – zu denken ist an den Lernort „Wald“ in Kooperation mit forstwirtschaftlichen Betrieben – zu vertiefen. Bei einem Berufskolleg, das in Vollzeitklassen biotechnische Assistenten ausbildet, kann der Religionsunterricht z.B. mit der chemischen Industrie im Rahmen von Unterrichtseinheiten zur ethischen und religiösen Bewertung moderner biotechnologischer Möglichkeiten kooperieren und diese Reflektion am Lernort „Industrie“ im Diskurs mit betrieblichen Ausbilder/innen führen.

Weitere außerschulische Lernorte ergeben sich für den BRU aus der spezifischen Zusammensetzung der Lerngruppen an Berufsschulen und Berufskollegs: Die Situation z.B. des ersten Geldverdienens mit der Frage des eigenen Haushaltens angesichts oft hoher Verschuldungen legt (1.) den Lernort „Schuldnerberatung“ nahe – zur konkreten Hilfeleistung oder auch als Prävention. Die multireligiöse Zusammensetzung vieler Lerngruppen an Berufsschulen und das in diesen schlummernde Potential dialogisch-interreligiösen Lernens legt für den Religionsunterricht (2.) die Lernorte „Synagoge“, „Kirche“ und „Moschee“ nahe und eine Kooperation mit den dortigen Geistlichen. Die bei Jugendlichen oft anzutreffende hohe Gewaltbereitschaft untereinander oder gegen vermeintliche „Gegner“ eröffnet dem Religionsunterricht (3.) die Chance, am Lernort „Polizeistation“ oder „Justizvollzugsanstalt“ das Problem der Gewalterfahrung und Gewaltanwendung mit speziell geschulten Fachleuten zu erörtern. Oder: Im Zusammenhang mit ersten Erfahrungen in der Berufswelt kann der Religionsunterricht die Themenfelder „Beruf als Berufung (Berufsethos)“ oder „Sinnstiftung durch Arbeit?“ (4.) vertiefend am Lernort „Ausbildungsbetrieb“ oder kritischer am Lernort „Gewerkschaft“ erörtern.

Über diese beispielhaft genannten und für Berufsschulen gewissermaßen vorgegebenen außerschulischen Lernorte hinaus eröffnen sich dem BRU optional alle anderen Lernorte, wie sie auch in allgemeinbildenden Schulen gegeben sind: So sind z.B. Aufenthalte in Gedenkstätten wie der Begegnungsstätte des KZ Buchenwald bei Weimar (Stiftung Gedenkstätten. Buchenwald und Mittelbau-Dora) im Rahmen der Thematisierung von religiöser Toleranz in einer pluralen Gesellschaft genauso möglich wie außereuropäische Lernorte im Kontext des Lebens in der einen Welt.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Neben den klassischen Kooperationen gibt es berufspädagogisch konzipierte Lernortkooperationen zwischen Schule und Betrieb, um neue Wege einer gemeinsam gestalteten Berufsausbildung zu gehen. Vgl. hierzu z.B. URL: <http://leko-wuppertal.de> [Zugriff: 08.04.2011]. In Vollzeitklassen (Bildungsgänge mit der Doppelqualifikation Berufsausbildung und Hochschulreife oder Bildungsgänge des Übergangssystems) gibt es mehrere vorgeschriebene Betriebspraktika, die den dualen Ausbildungspartner „ersetzen“.

<sup>55</sup> Beispielhaft sei eine Schülerinitiative eines Berufskollegs in Duisburg mit dem Lernort Ometepe (Nicaragua) genannt. Vgl. HÖHN 2006, 242-250.

## 6. Das Volumen der berufsspezifischen Religionspädagogik und ihre Institutionen

Die schriftlichen, öffentlichen und bildungspolitischen Aktivitäten der beruflichen Religionspädagogik sind entsprechend ihres Nischendaseins im Vergleich zu anderen schulspezifischen Religionspädagogiken gering. Dennoch verläuft die Wahrnehmung des BRU und seine institutionelle Verortung in der bildungspolitischen Landschaft sowohl im staatlichen wie auch kirchlichen Raum gerade in den letzten Jahren sehr positiv und es gibt eine Reihe von neuen berichtenswerten Tätigkeitsfeldern.

Bezüglich der *Fachliteratur* sind auf evangelischer Seite Monographien entstanden, die das Spannungsfeld von Schulpraxis und religionspädagogischer Theorie behandeln – einmal in interreligiöser Perspektive<sup>56</sup> und zum anderen hinsichtlich der Erwartungen der dualen Partner an den BRU.<sup>57</sup> Seit kurzem gibt es auch eine ökumenisch angelegte Buchreihe „Religion und berufliche Bildung (RbB)“, die die sachliche und religionspädagogische enge Verbundenheit der beiden großen Kirchen auf dem Gebiet der Berufsschulpädagogik verdeutlicht (und nicht nur als eine Folge äußeren Drucks zu verstehen ist). Zu erwähnen ist zudem noch das in zweiter Auflage erschienene Grundlagenwerk „Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch)“, das einen treffenden Einblick in die gegenwärtigen Tendenzen und Positionen des BRU eröffnet.<sup>58</sup>

Im Vergleich zu anderen Schulen gibt es wenig aktuelle *Schulbücher*. Eine Blütezeit von verschiedenen Unterrichtswerken in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts endete mit dem mittlerweile auch schon in die Jahre gekommenen Werk „Freiräume. Religionsbuch für berufsbildende Schulen“.<sup>59</sup> In der Folgezeit erschienen nur noch einzelne Gesamtwerke, die jedoch nicht bildungsgangspezifisch konzipiert sind und in einem berufsspezifischen BRU kaum einsetzbar sind.<sup>60</sup> Ein speziell für die Fachschule für Sozialpädagogik konzipiertes Unterrichtswerk mit dem Titel „Evangelische Religionspädagogik“ soll im Frühjahr 2011 erscheinen.

Im Blick auf *Zeitschriften* und *Magazine* gibt es seit über dreißig Jahren einzig das von der „Gesellschaft für Religionspädagogik Villigst e.V.“<sup>61</sup> herausgegebene „BRU. Magazin für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“<sup>62</sup>: Neben unterrichtspraktischen Erörterungen und Unterrichtsmaterialien beinhaltet das thematische Magazin seit einer Neukonzeption auch Rubriken u.a. wie Entwicklungen in Schulkultur und Bildungspolitik, Neuerscheinungen und Trends, spirituelle Momente, Wissenschaft und Forschung.

Für religionspädagogische Fortbildungen sind die *Religionspädagogischen Institute* der jeweiligen Landeskirchen verantwortlich. Diese Institute sind auch für regionale Fachtagungen, Workshops und Fachgespräche zuständig. Regionale Fortbildungen werden zum Teil auch in Zusammenarbeit von den Fachberatern und staatlichen Bildungsagenturen angeboten.

An der Schnittstelle von Theorie und Praxis sind auch die „*Hochschultage für berufliche Bildung*“ zu verorten. Zu je einem speziellen Thema leistet die „Fachtagung 15:

---

<sup>56</sup> Vgl. OBERMANN 2006.

<sup>57</sup> Vgl. BREITMAIER 2010.

<sup>58</sup> Vgl. Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katechetenverein 2006.

<sup>59</sup> Vgl. Gesellschaft für Religionspädagogik e.V. Villigst 1993.

<sup>60</sup> Vgl. hierzu OBERMANN 2006, 101ff.

<sup>61</sup> Vgl. hierzu URL: <http://www.bru-magazin.de/Gesellschaft/Gesellschaft.php> [Zugriff: 08.04.2011].

<sup>62</sup> Siehe auch URL: <http://www.bru-magazin.de> [Zugriff: 08.04.2011].

Religion“<sup>63</sup> einen spezifisch religionspädagogischen – ökumenischen (!) – Beitrag zum Hauptthema der Hochschultage und schlägt eine Brücke zur allgemeinen Berufspädagogik.<sup>64</sup>

Unterstützt werden die letztgenannten Anliegen seit zwei Jahren vom „*Evangelischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR)*“, das an der Universität Tübingen angesiedelt ist.<sup>65</sup> In NRW hat seit August 2010 das „Bonner evangelische Institut für berufskollegorientierte Religionspädagogik“ (bibor) seine Arbeit aufgenommen. Beide Institute wollen den BRU auch auf universitärer Ebene stärken und unter religionsdidaktischen Gesichtspunkten weiter entwickeln und profilieren.<sup>66</sup>

Vielfältig und differenziert ist die *organisatorische Struktur des BRU auf Bundesebene*: Neben der je landeskirchlichen Organisationsstruktur nimmt die kirchen- und bildungspolitische Vernetzung und Präsentation des BRU auf Bundesebene federführend der von der EKD im April 2010 neu konstituierte „*Arbeitskreis BRU (AK BRU)*“ wahr, in dem alle mit dem BRU befassten Gruppen und Vertretungen von der EKD berufen sind. Geplant ist hier die Einführung eines bundesweiten, alle zwei Jahre stattfindenden BRU-Symposiums, um den BRU öffentlich angemessen zu präsentieren und die fachdidaktische Diskussion voran zu treiben. Unterstützt wird der „Arbeitskreis BRU“ in seinen Aufgaben von den Dozenten der jeweiligen landeskirchlichen Institute und deren bundesweiter Arbeitsgemeinschaft „ALPIKA-BS“.<sup>67</sup> Koordiniert wird die bildungspolitische Vertretung des BRU sowie die Vernetzung von Aktivitäten rund um den BRU vor allem durch das *Comenius-Institut Münster* in Form einer dort angesiedelten Teilzeitstelle.

Als neue *Internetplattform* für alle wissenswerten Informationen, Termine, Akteure und Aktivitäten rund um den BRU fungiert seit Anfang des Jahres das „*PORTAL für den evangelischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen*“: „Das BRU-Portal bietet einen übersichtlichen Zugang zu allen wichtigen Themen des evangelischen Religionsunterrichts an beruflichen Schulen, Berufskollegs und Fachakademien und zu relevanten Themen der beruflichen Bildung.“<sup>68</sup>

Weiterhin gibt es sogenannte „*Expertentagungen BRU*“ zu theologischen Perspektiven in der beruflichen Bildung, die als ökumenische Initiative von engagierten Lehrerinnen und Lehrern, Fortbildnern und Hochschullehrern gegründet wurde und insbesondere von der Evangelischen Akademie Bad Boll sowie dem Bistum Trier unterstützt wird. Ziel ist ein eher informeller ökumenischer Austausch der verschiedenen Akteure im BRU – auch mit Kollegen aus Österreich und der Schweiz.

---

<sup>63</sup> Verantwortlich für die Hochschultage ist von evangelischer Seite Prof. Dr. Roland Biewald, Dresden, von katholischer Seite Dr. Ferdinand Herget, München.

<sup>64</sup> Vgl. z.B. URL: <http://www.hochschultage-2006.de> [Zugriff: 08.04.2011]. Die „16. Hochschultage berufliche Bildung“ werden 2011 in Osnabrück stattfinden.

<sup>65</sup> Vgl. URL: <http://www.eibor.de> [Zugriff: 08.04.2011].

<sup>66</sup> Unterstützt werden die beiden evangelischen Institute für den BRU durch das KIBOR (Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik), das als ältestes BRU-Hochschulinstitut ebenfalls in Tübingen angesiedelt ist, was mehr als ein Zeichen ist für die hervorragende und vertrauensvolle ökumenische Zusammenarbeit im Bereich des BRU auf allen Ebenen.

<sup>67</sup> ALPIKA = Arbeitsgruppe Berufliche Schulen der Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter der Evangelischen Kirchen in der Bundesrepublik.

<sup>68</sup> Vgl. URL: <http://www.bru-portal.de> [Zugriff: 08.04.2011].

## 7. Perspektiven, Desiderate und Herausforderungen einer berufsspezifischen Religionspädagogik in Praxis und Theorie

*Der BRU hat in seiner Geschichte oft innovative Impulse für die Religionspädagogik geliefert. Diese Rolle ist entsprechend zu würdigen und weiter zu entwickeln.*

Insbesondere in der Tradition von Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig wurden ein praxisverbundenes, handlungsorientiertes Lernen, die Einbeziehung der Lebenswelt der Schüler, die Diskussion um das Verhältnis von (humanistischer) Allgemeinbildung und (zweckbestimmter) Ausbildung sowie ökumenisches und interreligiöses Lernen frühzeitig gefordert und praktiziert. Auch wenn die Entwicklung des (allgemeinen) RU zum größten Teil eigenständig und ohne intensive Kommunikation mit dem BRU verlief, zeigte es sich, dass diese Ansätze zunehmend für den RU wichtig wurden und teilweise parallel entwickelt wurden. Zukünftig ist eine bessere und beide Seiten inspirierende Kommunikation zwischen BRU-Didaktik und RU-Didaktik unbedingt erforderlich.

*Der BRU kann für die berufliche Bildung und Ausbildung Motor und Korrektiv sein, wenn es um eine menschenwürdige Einbindung des Menschen in technisierte und „digitalisierte“ Produktions- und Vermarktungsprozesse geht.*

Die Spannung zwischen der Forderung nach „Funktionalität“ des Menschen im Arbeitsprozess und einer angemessenen Wahrnehmung der Würde des Humanum ist ein Dauerthema der beruflichen Bildung und eine Herausforderung für den BRU. Allerdings darf er sich nicht in der ständigen Rolle des Kritikers all dessen sehen, was Industrie, Handwerk und Gewerbe fordert. Leistungsanforderungen an den Menschen sind legitim. Jedoch muss der BRU ausgehend von einer christlichen Anthropologie Grenzen aufzeigen, z.B. wenn in der ökonomischen Terminologie Menschen als „Faktor“ oder „Humankapital“ „verbucht“ werden. Partnerschaftlich mit den anderen Beteiligten an der beruflichen Bildung zusammen sind angemessene Konzepte zu entwickeln, die die Arbeitswelt – so hoch technisiert sie sein mag – als Lebenswelt für den Menschen begreifen und gestalten.

In dieser Linie kann der BRU verstanden werden als *„das ständige böse Gewissen der Marktwirtschaft und die Marktwirtschaft das ständige böse Gewissen des BRU“*.<sup>69</sup>

*Der BRU vermittelt als „Vorreiter“ Prozesse der europäischen Annäherungen im Bildungswesen in die Religionspädagogik.*

Da in der beruflichen Bildung die Notwendigkeit zur Abstimmung und Vergleichbarkeit von Ausbildungsgängen und -abschlüssen wegen der wachsenden und gewollten Mobilität besonders hoch ist, betreffen die Prozesse der Annäherung im (beruflichen) Bildungswesen als erstes auch den BRU. Die augenblickliche Diskussion um den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR/DQR, vgl. Abschnitt d) zeigt, dass über den BRU auch grundlegende Sachverhalte, wie z.B. der Stellenwert religiöser Bildung, in die Diskussion eingebracht werden. Diese argumentative Auseinandersetzung schlägt eine Bresche für weitere zu erwartende Diskussionen um den RU im europäischen Kontext.

---

<sup>69</sup> Paul Tillichs Satz (G.W. 9, S. 37), „...dass die Kirche das ständige böse Gewissen der Gesellschaft ist und die Gesellschaft das ständig böse Gewissen der Kirche“ wurde einmal für den BRU abgewandelt: „...dass der BRU das ständige böse Gewissen der Marktwirtschaft ist und die Marktwirtschaft das ständige böse Gewissen des BRU“ (BEUSCHER 2004, 22).

*Der BRU kann verschiedene Aspekte kirchlichen Handelns in der Gesellschaft exemplarisch deutlich machen.*

Im BRU sind die Kirchen durch Schulpfarrerinnen und -pfarrer besonders engagiert. Das bietet die Chance, die Jugendlichen parallel zum Unterricht seelsorgerlich zu begleiten. Es ist ein Dienst der Kirche an der Gesellschaft, weil sie an einem Lebensort der Jugendlichen wirkt und auch mit denjenigen im Kontakt steht, die nicht Kirchenmitglied sind. In die religionspädagogischen Diskussionen um den BRU kann sich die Kirche z.B. mit Leitlinien zur Berufsethik, Sozialethik und Wirtschaftsethik auf der Grundlage einer christlichen Anthropologie einbringen. Das in unserer pluralen Gesellschaft immer wichtiger werdende interkulturelle und interreligiöse Lernen kann durch die Praxis des ökumenischen Lernens im Sinne des Konziliaren Prozesses für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung durch kirchliche Initiativen in Kooperation mit dem BRU gefördert werden.

*Der BRU kann Aspekte der gesellschaftlichen Wirklichkeit für die allgemeine Religionspädagogik und kirchliches Handeln exemplarisch deutlich machen.*

Im BRU gewinnt die Religionspädagogik (bzw. die Kirche und ihre Handlungsträger) durch die Religionslehrer/innen und Berufsschulpfarrer/innen aktuelle Einblicke in die wirtschaftliche Wirklichkeit der Gesellschaft der BRD (z.B. die Arbeit als Ermöglichung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und das Berufsethos als Hilfe zur Identitätsbildung): Die Handlungsorientierung des BRU und die dialogische Begleitung der Auszubildenden im BRU bei deren lebensbiographischen Übergang ins Berufsleben eröffnet Einblicke in und Erkenntnisse über die berufliche Wirklichkeit, die in anderen Schulformen (und der „klassischen“ Gemeindefarbeit) nur rudimentär möglich sind. Besonders in berufsvorbereitenden Bildungsgängen erfährt der BRU die grundlegend-humane Bedeutung von Arbeit und Bildung und kann diese Erfahrung in Gesellschaft und Kirche thematisieren.

*Der BRU bedarf, um sein bildungspolitisches, religionspädagogisches und gesellschaftliches Potential auch zukünftig ausschöpfen zu können, einer systematischen Vernetzung und universitären Stärkung.*

Der BRU steht vor substantiellen Herausforderungen, denen alle Beteiligten in den nächsten Jahren gegenüberstehen werden: Eine Verbesserung der Wahrnehmung des BRU – wie der beruflichen Bildung insgesamt – in der Öffentlichkeit zum Beispiel durch Vernetzungen bestehender Aktivitäten rund um den BRU kann dessen Bedeutung öffentlich transparent machen und zu nötigen Investitionen in den BRU führen: Ein ausgewiesenes Feld wird dabei die universitäre Forschung zum BRU und die Lehre einer berufsorientierten Religionspädagogik sein, um den BRU in seinem spezifischen Umfeld zu profilieren und vor allem zukünftige Lehrkräfte qualifiziert auszubilden. Die fehlenden Hochschulabsolventen einer berufsorientierten Religionspädagogik stellen eine große Gefahr für den konkreten BRU der Zukunft dar.

*Dem BRU eröffnet sich durch die Zusammenarbeit mit seinen dualen Partnern die Chance der Entwicklung einer spezifisch religionspädagogischen Perspektive.*

Auf Grund seiner konstitutiven Affinität zur Berufs- und Arbeitswelt – d.h. der Ökonomie insgesamt – einerseits und einer offensiveren Kommunikation seines spezifischen Beitrags für die zukünftige Gestaltung einer humanen Arbeitswelt und je individuellen Berufsbiographie sollte es dem BRU gelingen, seine dualen Partner und die Wirtschaft insgesamt stärker als bisher als Partner in der Berufsbildung zu gewinnen. Dabei stellt die Ökonomie als Praxisfeld des BRU nicht nur seinen didaktischen Zielhorizont dar, sondern eröffnet ihm auch Ressourcen und Bewährungsfelder für eine intensivere (empirische) Erforschung und Profilierung des BRU.

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berufsbildungsbericht 2010, Bonn/Berlin 2010. URL: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2010.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2010.pdf) [Zugriff: 01.04.2011].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Berufskolleggesetz vom 25. November 1997 (GABl. NW. 1, 1998, 2, eingearbeitet im Schulverwaltungsgesetz / BASS 1-2).
- BEUSCHER, BERND (2004), Vortrag zu den Hochschultagen Berufliche Bildung 2004 in Darmstadt, in: SUSANNE DUNGS, UWE GERBER (Hg.): Netz - Werk - Beruf - Bildung. Gewinne, Risiken, Verluste, Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung, Fachtagung Religion, Bielefeld.
- BIEWALD, ROLAND (1997), Interessiert – aber distanziert: Jugendliche an berufsbildenden Schulen in Sachsen äußern sich zu Religion und Kirche, in: rabs - Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 29 (1997), H. 4, 99-101.
- BIEWALD, ROLAND (2008), Den Lebenssinn selber schaffen und Vertrauen nicht missbrauchen. Werteorientierungen von Jugendlichen und der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, in: GRAMZOW, CHRISTOPH / LIEBOLD, HEIDE / SANDERGAISER, MARTIN (Hg.), Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung, Leipzig, 35-48.
- BIRK, GERD (2005), Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Gesellschaft für Religionspädagogik und dem Deutschen Katechetenverein (Hg.), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen-Vluyn, 14-17.
- BLANKERTZ, HERWIG (1982), Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar.
- BOGE, DIETER (2006), Wertevermittlung in der berufsbildenden Schule, in: Gesellschaft für Religionspädagogik und dem Deutschen Katechetenverein (Hg.), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen, 461-465.
- BREITMAIER, ISA (2010), Religionsunterricht an der Berufsschule aus der Perspektive von Ausbilderinnen und Ausbildern, Münster.

- BUCHER, ANTON (2000), Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.
- ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.) (2007), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, CI Münster.
- EULER, DIETER (1998), Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien, in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 62.
- FEIGE, ANDREAS / DRESSLER, BERNHARD (2001), „Bildungsreligion“ zwischen dem Sakralraum Kirche und pluralisierter Lebenswelt. Die religionskulturelle Vermittlungssituation des Schulischen Religionsunterrichts im Spiegel der Selbstbeschreibungen der evangelischen ReligionslehrerInnenenschaft, in: FEIGE, ANDREAS / DRESSLER, BERNHARD u.a., „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zusammenhängen, Münster, 443-470.
- FEIGE, ANDREAS / GENNERICH, CARSTEN (2008), Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster.
- FEINDT, ANDREAS (Hg.) (2009), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Red.) (2006), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, CI Münster.
- GERBER, UWE / HÖHMANN, PETER / JUNGNITSCH, REINER (2002), Religion und Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen, Frankfurt / M.
- GERBER, UWE (2009), „Was mir wichtig ist im Leben“ – wirklich? Einwürfe zu einer Studie unter Berufsschüler/innen, in: BRU Magazin 51, 38-40.
- Gesellschaft für Religionspädagogik e.V. Villigst (1993), Freiräume. Religionsbuch für berufsbildende Schulen, Berlin.
- Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katechetenverein (Hg.) (2006), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen-Vluyn.
- HEINEMANN, KARL-HEINZ, Schwerpunkt: Gescheiterter Übergang? Lehrstellenmangel und Berufsbildung in der Krise, Sendung des WDR 5, Leonardo – Wissenschaft und mehr (Sendedatum: 25. Mai 2010).
- HÖHN, MICHAEL (2006), Lernort „Wir leben in einer Welt“ – am Beispiel der Insel Ometepe in Nicaragua. Schülerinitiativen des Berufskollegs Oberberg Dieringhausen, in: Unterwegs in Sachen Religion. Zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Festschrift für Dieter Boge (RbB 1), Münster, 242-250.
- KIESSLING, KLAUS (2005), Berufliche Bildung mit religiöser Kompetenz? Ergebnisse einer bundesweiten empirischen Untersuchung unter Lernenden und Lehrenden, in: Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katechetenverein (Hg.), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen-Vluyn, 23-31.

- KLIE, THOMAS (2000), Religionsunterricht in der Berufsschule: Verheißung vergegenwärtigen. Eine didaktisch-theologische Grundlegung, Leipzig.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2003), Vorläufige Rahmenrichtlinien Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Fachschule. Evangelischer Religionsunterricht, Magdeburg.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2003), Lehrplan Evangelische Religionslehre für alle beruflichen Schularten mit Ausnahme des Beruflichen Gymnasiums, der Berufsfachschule für Kinderpflege, der Fachschule für Sozialpädagogik, des Berufskollegs für Ernährung und Hauswirtschaft, der Berufsfachschule für Altenpflege und der Berufsfachschule für Haus- und Familienpflege, Stuttgart.
- LOHKEMPER-SOBIECH, GUDRUN (2002), Mehr Leben ins Leben! Handlungsorientierung und Erfahrungsbezug im RU an beruflichen Schulen. In: raps- Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 1, 7-13.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2006), Lehrplan zur Erprobung für das Fach Evangelische Religionslehre im Berufskolleg (...) Düsseldorf.
- Kultusministerium Niedersachsen (2010), Rahmenrichtlinien für die Fächer Evangelische Religion, Katholische Religion in der Berufseinstiegsschule, Berufsschule (...), Anhörungsfassung, Hannover März 2010.
- NIPKOW, KARL ERNST (2008), Glanzleistung der Empirie im Dienste der Religionspädagogik, in: BRU Magazin 49, 41-44.
- OBERMANN, ANDREAS (2006), Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen (Christentum und Islam im Dialog Bd. 8), Münster.
- OBST, GABRIELE (2008), Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- PÄTZOLD, GÜNTER (1980), Die betriebliche Berufsbildung. 1918-1945, Köln/Wien.
- PÄTZOLD, GÜNTER (1983, <sup>2</sup>1993), Jugend, Ausbildung und Beruf, in: Handbuch der Jugendforschung, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger, Opladen, 383-402.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.) (2006), 15. Shell-Jugendstudie, Jugend 2006, Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M.
- SPITZER, MANFRED (2003), Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin.
- STRATMANN, KARL WILHELM (1995), Zur Geschichte des Dualen Systems der Berufsbildung, Bielefeld.
- Kultusministerium Thüringen (2005), Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen, Evangelische Religionslehre, Erfurt.
- VERHÜLSDONK, ANDREAS (2001), Die Reform der beruflichen Bildung und der Religionsunterricht, in: raps – Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 33, 50-55.
- ZILLEBEN, DIETRICH / GERBER, UWE (1997), Und der König stieg herab vom Thron. Das Unterrichtskonzept Religion Elementar, Frankfurt/M.

## Internetquellen

<http://www.bru-magazin.de/Gesellschaft/Gesellschaft.php>

<http://www.bru-portal.de>

<http://www.eibor.de>

<http://www.hochschultage-2006.de>

<http://leko-wuppertal.de>

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/Downloads/Datenreport2008Bildung.property=file.pdf>

## Abkürzungen

*RU - Religionsunterricht*

*BRU - Berufsschulreligionsunterricht*

*Roland Biewald, Prof. Dr. theol., geb. 1955, Studium der Ev. Theologie in Naumburg und Leipzig, Ökumenisches Aufbaustudium an der Waldenser Fakultät Rom, Promotion in Halle / S., Pfarrer in Sachsen, 1989 Dozent für Praktische Theologie/Katechetik, 1991-1993 Direktor und Dozent am Pädagogisch-Theologischen Institut Naumburg, seit 1993 Prof. für Religionspädagogik an der Philosophischen Fakultät der TU Dresden. Mitherausgeber des BRU-Magazins, Mitglied im Arbeitskreis BRU der EKD.*

*Andreas Obermann, Dr. theol., geb. 1962 in Köln, von 1994-1999 Gemeindepfarrer in Wuppertal-Langerfeld, von 1999 bis 2010 Berufsschulpfarrer an einem gewerblichen Wuppertaler Berufskolleg und seit August 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter am „Bonner evangelischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik“ an der Rheinischen Friedrich Wilhelms-Universität Bonn.*