

Von der Konfessionalität des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen zur Pluralität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen?

von
von Matthias Gronover & Andreas Obermann

Abstract

Die konfessionelle Kooperation zwischen dem Bonner evangelischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor: www.bibor.uni-bonn.de) und dem Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR: www.kibor-tuebingen.de) basiert auf der Überzeugung, dass eine didaktische Profilierung des Religionsunterrichts speziell an berufsbildenden Schulen nur gemeinsam gelingen kann und Probleme nur im Einklang gelöst werden können. Das betrifft besonders Fragen der Konfessionalität. Diese Einschätzung ist nicht nur vor dem religionssoziologischen Wandel in der Bevölkerung der BRD verständlich, sondern auch angesichts vieler basisökumenischer Initiativen nicht nur in unseren Kirchengemeinden, sondern gerade auch in der Berufsschule, wo vielerorts der Religionsunterricht im Klassenverband erteilt wird. Auf Grund der selbstverständlich intensiven konfessionellen Kooperation im Berufsschulreligionsunterricht (= BRU) können didaktische Überlegungen zum BRU auch Wegbereiter sein für eine Intensivierung ökumenisch geprägter Didaktiken in anderen Schulformen. In diesem Sinne haben Andreas Obermann und Matthias Gronover gemeinsam einen Workshop entwickelt, der der Frage nach der Konfession des evangelischen und katholischen BRUs nachging. Beide stellten ihre Perspektiven auf dieses Thema vor. Die Abfolge der Beiträge ist als Ausdruck unserer ökumenischen Zusammenarbeit und in diesem Sinne als Gespräch zu verstehen.

I. Konfessionalität des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen und religiöse Kompetenz

von
Matthias Gronover

Die Konfessionalität des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen ist ein drängendes Problem, weil er in der Regel im Klassenverband unterrichtet wird. Auf der konzeptionellen Ebene sind derzeit kaum Vorschläge sichtbar, wie dieses Problem innerhalb des Rahmens eines konfessionellen Religionsunterrichts gelöst werden kann. Für den allgemeinbildenden Bereich gilt dies in ähnlicher Weise, auch wenn das Problem dort in der Breite nicht so virulent ist. Ein christlicher Religionsunterricht in konfessioneller Verantwortung (dem entspricht die derzeitige Praxis im dualen System) wurde von Ulrike Link-Wieczorek (2012) vorgeschlagen. Konfessionelle Gastfreundschaft als konzeptioneller Rahmen eines Unterrichts, der konfessionell durch die Kirchen verantwortet wird, aber doch für alle Schülerinnen und Schüler offen ist, ist ein weiterer Vorschlag (Schmid & Verbug, 2010). Nicht zuletzt sei der konfessionell-kooperative Unterricht genannt, der in zwei Rezeptionsrichtungen realisiert wird: als synchrone Kooperation evangelischer und katholischer Kolleginnen und Kollegen, die zugleich konfessionell getrennte oder gemischte Lerngruppen unterrichten; und als diachrone Kooperation, wobei die Realisierung der Kooperation durch eine katholische oder evangelische Lehrkraft geschieht (zum derzeitigen Stand

der Diskussion vgl. Schweitzer, 2013). Jenseits dieser konzeptionellen Vorschläge hat die unterrichtliche Praxis sich mit der Situation weitestgehend arrangiert. Umso dringlicher ist es, dieser Praxis eine Konzeption an die Hand zu geben, mit der sie auch nach außen hin gut begründbar ist. Vor allem die kirchlichen Verantwortlichen für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, wo der Unterricht im Klassenverband weit verbreitet und aus verschiedenen Gründen oft die einzig mögliche Realisierungsform ist, stehen unter hohem Problemdruck.

Problemorientierung

Rudolf Englert hat jüngst die Problematik differenziert aufgezeigt (Englert, 2014). Aus seiner Sicht besteht in organisatorischer Hinsicht ein Lösungsweg in der unbürokratischen und flächendeckenden Ermöglichung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht. Hier müssten sich die Kirchenleitungen einigen. Konzeptionell sieht Englert einen wichtigen Schritt in der klaren Ansprache der derzeitigen Probleme im Religionsunterricht (vgl. Englert, 2014, S. 375). Den konzeptionellen Begründungszusammenhang könne man vor allem in einer theologischen und bildungstheoretischen Richtung ausarbeiten. Ich möchte Englerts Überlegungen mit Blick auf den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen um eine Überlegung erweitern, die nach dem Zusammenhang von religiöser Kompetenz und Konfessionalität fragt. Meine These ist, dass religiöse Kompetenz Konfession braucht, um dem eigenen Anspruch gerecht zu werden.

Angemerkt sei im Voraus, dass der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen sich weiteren dringlichen Problemen zu stellen hat: der hohen religiösen Heterogenität, dem relativ hohen Druck, im weitesten Sinne stark lebensrelevante und aus Sicht der Auszubildenden „nützliche“ Themen zu unterrichten sowie als Fach für Auszubildende wie für Betriebe attraktiv zu sein.

Und: An allgemeinbildenden Schulen lässt sich in den letzten Jahren der Versuch der Kirchen beobachten, Konfessionalität durch Vorschriften zu wahren (Gronover, 2011). Während religionspädagogisch die Argumentation im Sinne einer bildungstheoretischen Fundierung von Konfession verläuft, ist kirchlicherseits eine restriktiv-normative Haltung zu beobachten. Davon blieb der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen bisher unberührt. Hier sehe ich eine Chance, die Weiterentwicklung so zu gestalten, dass die Möglichkeitsräume, die eine Konfessionalität des Religionsunterrichts eröffnet (in praktischer Hinsicht etwa durch die starke Vernetzung mit den Kirchen; konzeptionell durch die Verschränkung des theologischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Diskurses), genutzt werden können. Probleme, die spezifisch für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen sind – etwa das der religiösen Heterogenität – werden dann nicht nur als schulpädagogische Herausforderung gedacht, sondern stellen sich auch als theologische Frage des Umgangs mit Vielfalt. In diesem Sinne wäre Konfessionalität des Religionsunterrichts eine Bedingung der Möglichkeit, religionsdidaktisch sinnvoll mit religiöser Heterogenität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen umzugehen (Gronover, 2012). Das Problem im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen ließe sich demnach so formulieren: Der konfessionelle Religionsunterricht muss sich der Herausforderung stellen, der religiösen Heterogenität gerecht zu werden und gleichzeitig als katholischer oder evangelischer Religionsunterricht erkennbar zu sein.

Konfessionalität und der katholische Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

Andreas Obermann beschreibt in diesem Heft sein Modell eines evangelischen Religionsunterrichts, der sich diesem Problem stellt. Durch den inhaltlichen Zugriff auf theologische Bekenntnistexte einerseits und eine konsequent konfessorische didaktische Ausrichtung andererseits profiliert sich dieser Unterricht als evangelischer Religionsunterricht nicht trotz religiöser Heterogenität, sondern durch religiöse – konfessorische – Heterogenität. Dies scheint mir eine wichtige Perspektive zu sein, wenn ich im Folgenden den Zusammenhang von religiöser Kompetenz und Konfessionalität diskutiere.

Von Seiten des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) wird schon seit den Anfängen des Instituts im Jahre 2001 am Thema religiöser Kompetenz gearbeitet (zuletzt Biesinger, Gather, Gronover & Kemmler, 2014). Wenn Religionsunterricht den Anspruch hat, nicht nur etwas *über* Religion zu vermitteln, sondern auch etwas *mit und von* Religion zu lernen – mithin also auf das Innere des Menschen zielt und seine Fragen aus der Teilnehmerperspektive heraus entwickelt und bearbeitet –, dann betrifft dies genuin die Frage, wie Konfessionalität und religiöse Kompetenz sich berühren. Der Begriff der Konfessionalität umfasst dabei mindestens zwei Perspektiven:

- Aus der Sicht der Deutschen Bischöfe ist Konfessionalität immer an die konkrete Kirche gebunden. Die Glaubensgemeinschaft vermittelt diesem Begriff seine Inhaltlichkeit und konkrete Form durch Tradition, Rituale und Glaubenslehren (Die Deutschen Bischöfe, 2009).
- Aus religionspädagogischer Sicht ist der Begriff der Konfessionalität gebunden an konkrete Subjekte des Glaubens als Subjekte ihrer Lebenswege. In dieser Lesart bekommt Konfessionalität den Charakter eines persönlichen Bekenntnisses. Die Frage, die sich dann stellt, ist, woran man im Leben sein Herz hängt.

Religionsdidaktisch relevant sind beide Perspektiven. Es kommt im Religionsunterricht sehr darauf an, sensibel mit den Bekenntnissen der Schülerinnen und Schüler umzugehen, und gleichzeitig die Konfession einer Kirche von innen heraus zugänglich und transparent zu machen.

Das katholisch-kirchliche Verständnis von Konfessionalität des Religionsunterrichts geht davon aus, dass nicht nur die Lehrkraft katholisch ist und katholische Inhalte vermittelt, sondern eben auch die Schülerinnen und Schüler mit der katholischen Kirche durch die Taufe verbunden sind und eine konfessionell homogene Gruppe bilden. Da diese Homogenität in aller Regel nicht mehr gegeben ist, trägt diese Maßgabe nicht mehr. Aus Sicht des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen sollten die katholischen Vorgaben ihr Verständnis des Konfessionellen um den Aspekt der Sensibilität für verschiedenste Bekenntnisse als konstitutives Element des katholischen Religionsunterrichts erweitern.

Rudolf Englert hat in seiner Untersuchung zum Religionsunterricht festgestellt, dass dieser vor allem deswegen unter Druck ist, weil schon schulorganisatorisch schwierig zu plausibilisieren ist, dass eine konfessionelle Trennung überhaupt stattfindet. Dies korrespondiere inhaltlich durch eine hohe Quantität von Religionsunterricht als Unterricht *über* Religion, weniger als Unterricht im Sinne eines *mit und durch* Religion (Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014). Gerade Letzteres ist aber das am weitesten reichende Argument für einen konfessionellen Religionsunterricht.

Nach Englert wird der konfessionelle Religionsunterricht in drei Argumentationsrichtungen begründet. Die erste Richtung nennt er das „rechtliche Argument“, wonach der Religionsunterricht gemäß dem Grundgesetz geschützt und Ausdruck des Elternwillens ist. Die zweite Argumentationsrichtung bezieht sich auf die theologische Dimension des Unterrichts, also vor allem darauf, dass Religion immer an eine konkrete Glaubensgemeinschaft gebunden ist und damit in der Verantwortung konkreter Kirchen bzw. Glaubensgemeinschaften und Theologien stehen muss. Die dritte Richtung nennt er das „bildungstheoretische Argument“, wonach der konfessionelle Religionsunterricht durch seinen Anspruch, seine Inhalte auf der Grundlage der Zugehörigkeit zu einer konfessionellen Glaubensgemeinschaft zu bearbeiten, die besten Voraussetzungen bietet, für eine persönliche Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Religion zu sorgen. Der konfessionelle Religionsunterricht habe „unter allen denkbaren Alternativen das größte bildnerische Potenzial“ (Englert, 2014, S. 369).

Freilich sei der von ihm empirisch erhobene, konfessionelle Gehalt des Religionsunterrichts tatsächlich gering. Der Orientierungswert konfessioneller Zeugnisse werde kaum deutlich, die als konfessionell zu bezeichnenden Zeugnisse seien eklektisch und ohne inneren Zusammenhang, so dass Schülerinnen und Schüler durch diese kaum zu einer eigenen Position kommen würden. Zweitens seien die Lehrerinnen und Lehrer mit Blick auf ihre eigene Konfession äußerst zurückhaltend, so dass sie kaum als *native speaker* ihrer Glaubensgemeinschaft wahrgenommen werden können (Englert, 2014, S. 371). Seinem Anspruch, mit der Teilnehmerperspektive eine authentische Binnenperspektive der jüdisch-christlichen Tradition zu erschließen, komme der Religionsunterricht kaum nach. „Auch der christliche Glaube wird nicht selten wie eine ‚Fremdreligion‘ behandelt“ (Englert, 2014, S. 371).

Diese Anfragen bzw. Befunde wurden für den Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen erhoben. In den Berufsschulen sieht sich der Religionsunterricht mit dem Vorwurf konfrontiert, er behandle doch vorwiegend ethische Fragestellungen und sei dem Ethikunterricht viel näher als einem christlichen Religionsunterricht. Die Frage der Konfessionalität stelle sich nicht vorrangig, weil es zuallererst um die Notwendigkeit einer religiösen Bildung in der Berufsausbildung gehe, so die weit verbreitete Meinung. In einer eigenen Untersuchung hat das KIBOR die Frage untersucht, wie viel Religion denn im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen stecke. Es zeigte sich, dass eine überwiegende Mehrheit von Lehrerinnen und Lehrern (aus einem Sample mit 189 Teilnehmerinnen und Teilnehmern) vorrangig religiöse Themen unterrichten (Hiller, Hennrich & Braungart, 2012). Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen habe aber durchaus verschiedene religiöse Qualitäten, die sich nicht unter ein einheitliches, spezifisch konfessionelles Ganzes subsumieren lassen.

Andere Studien zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen zeigen den religionsdidaktischen Möglichkeitsraum, den Auszubildenden ein eigenes Bekenntnis zu ermöglichen (z.B. Kießling, 2004) bzw. fordern ein explizites kirchliches Engagement für sozial schwache Jugendliche (so Grümmel, 2013). Alle diese Studien zeigen, dass religiöse Bildung im konfessionellen Religionsunterricht nicht nur als ein existenzieller Lernprozess zu verstehen ist, sondern auch über den Unterricht hinaus auf verschiedene Bezugssysteme – die jeweilige Kirche, die Gesellschaft, die Theologie und andere Wissenschaften – verweist.

Konfessionalität und religiöse Kompetenz

Interessanterweise findet sich in der neueren Diskussion des Begriffs der religiösen Kompetenz ein ganz ähnlicher Befund. Religiöse Kompetenz als Teilaspekt religiöser Bildung lasse sich nicht allein aus individuellen Lernprozessen heraus verstehen, sondern muss auf den Diskursraum – Sprache, Riten, Traditionen – konkreter Religion respektive Konfession erweitert werden.

Religiöses Lernen ist nach Rudolf Englert durch drei Merkmale zu kennzeichnen: seinen existenziellen Bezug, seine Vermittlung durch religiöse Sprache und seinen Bezug auf religiös zu qualifizierende Erfahrungen (Englert, 1997). Religiöses Lernen kann also nicht auf ein funktionalistisches „Können“ verkürzt werden, auch wenn dieses Können zentraler Bestandteil dieses Lernens sein soll und auch eine mögliche Zielperspektive darstellt. Über ein Können hinaus hat religiöses Lernen den Anspruch, den Akt des Lernens und Denkens als transformierenden Aspekt zu begreifen, die Person zu betreffen und Gemeinschaften zu verändern (Boschki, 2003). Dafür ist die Bewertung des Lernens selbst aus der Perspektive der ersten Person zentral. Religiöses Lernen ist in diesem Sinne persönlichkeitsbildend. Und: Wer religiös lernt, entwickelt aus diesem Prozess Konsequenzen für die eigene Lebenspraxis, gestaltet also seine Alltagspraxis neu. Zugleich reicht dieser Lernbegriff über das Selbstkonzept des Einzelnen hinaus, weil Religion immer sprachlich vermittelt ist. Sich im Horizont der Religion zu verorten heißt, sich der Sprache der Religion zu bedienen, einer Sprache, die über Bekenntnisse, Traditionen und Symbole untrennbar mit bestimmten Religionen – beispielsweise dem Islam, Christentum und Judentum – verbunden ist. Grundlegend wichtig für die Reflexion der beiden erstgenannten Aspekte religiöser Kompetenz, der Lebensgestaltung und der religiösen Sprache, sind darüber hinaus religiöse Erfahrungen. Religiöse Sinnschichten des Lebens zeigen sich durch entsprechende Erfahrungen. Das bewusste Erleben von Lebensumbrüchen, Ritualen oder Begegnungen mit anderen Menschen führt zur Entfaltung religiöser Kompetenz, indem Sprache und Praxis von solchen religiösen Erfahrungen durchdrungen werden (vgl. auch Schambeck, 2013).

Die starke Orientierung der Religionspädagogik am Erfahrungsbegriff war wohl förderlich für die Rezeption eines bildungstheoretisch begründeten Kompetenzbegriffs, der stark auf den learning outcome abstellt, weil Erfahrung immer auch religiöse Erfahrung sein kann. Zugleich ist die Kompetenzdefinition seitens der Bildungstheorie nicht einfach in Deckung zu bringen mit diesem Begriff der Erfahrung. Kompetenzen zielen auf Evaluation. „Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et al., 2003, S. 9, 22). Diese Testbarkeit von Kompetenz findet im Falle der religiösen Kompetenz ihre Grenzen in der Sache selbst. Denn religiöse Bildung behandelt durch die Thematisierung des Gottesbezugs per se unabschließbare Frage- und Problemhorizonte. Daraus hat die religionspädagogische Rezeption der Kliemeexpertise immer wieder hingewiesen. „[D]as Beste am Religionsunterricht [lässt] sich nicht in Standards und Kompetenzen fassen“ (Schweitzer, 2011, S. 130; Schweitzer, 2004, S. 240–241). Auch bildungstheoretisch wurden Grenzen diskutiert. „Die Frage ist, ob damit nicht einem Verständnis zugearbeitet wird, das Bildung als etwas Habhaftbares, ganz und gar Beschreibbares aufweist und damit auch indirekt den Menschen vornehmlich von den Kategorien seiner Funktionalität und Leistungsfähigkeit her definiert“ (Schambeck, 2005, S. 42).

Der Hintergrund dieser Diskussion ist die Pisa-Studie mit der Definition, die Weinert 2001 angeboten hat. Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren

oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27–28). Obwohl Weinert durch den Bezug auf variable Anwendungssituationen und damit auf unterschiedliche soziale Bewährungskontexte religiöser Kompetenz stark macht, ist diese Definition sehr auf das Individuum und sein Vermögen fokussiert. Das ist insofern problematisch, als Religionen immer gemeinschaftsbezogen vorkommen.

Das Berliner Modell religiöser Kompetenz der Forschergruppe um Dietrich Benner reagiert darauf und hat das Profil religiöser Kompetenz geweitet. Es geht ihnen nicht mehr nur darum, Kompetenz mit Blick auf das Vermögen einer Person – einer Auszubildenden oder eines Schülers – zu verstehen, sondern Religion als „diskursiven Raum“ zu bedenken, der die Öffentlichkeit mitprägt und gestaltet. Entscheidend für religiöse Kompetenz sei demnach der Bewährungskontext erworbener Kompetenz, also die Frage, wie sich Schülerinnen und Schüler beispielsweise im Dialog mit Muslimen auskunftsfähig und problembewusst mit Blick auf die eigene und fremde Religion zeigen können. Religiöse Kompetenz wird im Sinne der Studie als ein Teil öffentlicher Bildung und als ein Erfordernis für die Teilhabe am öffentlichen Leben der Gesellschaft verstanden. Die Schule müsse den Schülerinnen und Schülern religiöse Kompetenz vermitteln, weil die Kinder nicht mehr selbstverständlich mit Religion in Berührung kommen bzw. diese erleben. Die Schule müsse sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung stellen und religiöse Bildung leisten (Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011, S. 15).

Mit Blick darauf hieße das auch, die weinertsche Fokussierung auf individuelle Problemlösungen in Richtung einer Problembearbeitungskompetenz zu differenzieren. Denn sehr häufig seien, so Benner et al., religiöse Fragen nicht eindeutig und abschließend zu beantworten. Vielmehr gehe es darum, religiöse Fragen wachzuhalten und zu reflektieren und sich so auf einen an sich unabschließbaren Suchprozess einzulassen. Kompetenz in diesem Sinne müsste demzufolge kommunikationstheoretisch erweitert werden: Kompetenz erschöpft sich nicht in der Summe der Merkmale einer Person, sondern bedarf der sprachlichen Angebote einer Gemeinschaft, sei es die Klasse mit Blick auf soziale Kompetenz, Ausdrucksformen der Kunst mit Blick auf eine ästhetische Kompetenz oder eben auch die Tradition einer Religionsgemeinschaft mit Blick auf religiöse Kompetenz.

Das Berliner Modell differenziert religiöse Kompetenz in folgende Teilkompetenzen:

- Religionskundliche Kenntnisse beziehen sich auf die Bezugsreligion des Unterrichts und fassen die Wissensvorräte dieser Religionen zusammen. Religionskundliche Kenntnisse können sich auf alle Religionen beziehen, aktivieren also einen Wissensbestand, der sich aus der jeweiligen Bezugsreligion ergibt.
- Religiöse Deutungskompetenz greift die religionskundlichen Kenntnisse auf und verlangt die angemessene Interpretation dieser Kenntnisse im Horizont der jeweiligen Religion.
- Religiöse Partizipationskompetenz „wird als eine Fähigkeit verstanden, die sich sowohl auf die Bezugsreligion als auch auf andere Religionen und den öffentlichen Raum bezieht und Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, an einer Handlung reflexiv teilhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven

nachvollziehen zu können. Religiöse Partizipationskompetenz ermöglicht es Schülerinnen und Schülern auf diese Weise, zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Aspekten individuell, gemeinsam und öffentlich Stellung zu nehmen“ (Nikolova, Schluß, Weiß & Willems, 2007, S. 72).

Der Bezug auf Religion als diskursiven Rahmen erlaubt es dem Modell, von der je eigenen Religion der Auszubildenden bzw. der Schülerinnen und Schüler abzusehen. Dem Berliner Modell geht es darum, was im Religionsunterricht „vermittelt wird und [...] empirisch erhoben werden kann“ (Nikolova, Schluß, Weiß & Willems, 2007, S. 69). Insofern stellt es nicht nur mit Blick auf den diskursiven Rahmen der Bezugsreligionen auf Kommunikation um, sondern auch was die Lernergebnisse angeht, setzt das Modell auf die Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Auszubildenden. „Es geht um die Anwendung dieses Wissens in verschiedenen Kontexten, also ein reflexives Können“ (Nikolova, Schluß, Weiß & Willems, 2007, S. 69).

Schluss

Es zeigt sich, dass religiöse Kompetenz konstitutiv auf eine überindividuelle Dimension des Lernens angewiesen ist. Konkret meint dies die religiöse Lerngemeinschaft, aber auch religiöse Bezugsgruppen wie zum Beispiel die Kirche. Konzeptionelle Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen könnten hier ansetzen und klären, inwieweit das jeweilige Konzept von Konfessionalität differenzsensibel genug operiert, um die hohe religiöse Heterogenität im Unterricht als Möglichkeitsraum religiöser Kompetenzentwicklung zu begreifen.

Literaturverzeichnis

- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Biesinger, A., Gather, J., Gronover, M. & Kemmler, A. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*. Münster: Waxmann.
- Boschki, R. (2003). *Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Die Deutschen Bischöfe (2009). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (5. Aufl.). Bonn.
- Englert, R. (1997). „Schwer zu sagen...“ Was ist ein religiöser Lernprozess. *Der Evangelische Erzieher*, 49, 135–150.
- Englert, R. (2014). Warum konfessioneller Religionsunterricht? *KatBl*, 139, 368–375.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.
- Gronover, M. (2011). Pädagogische Freiheit und Steuerung des Religionsunterrichts. *ZPT*, 4, 325–332.

- Gronover, M. (2012). Konfessionalität in religiöser Heterogenität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In ders., A. Biesinger, F. Schweitzer & J. Ruopp (Hrsg.), *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik* (S.173–188). Münster: Waxmann.
- Grümme, B. (2013). Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie. *RpB*, 70, 31–42.
- Hiller, S., Hennrich, B. & Braungart, K. (2012). Wie viel Religion steckt im Religionsunterricht? Religiöse Themen im Religionsunterricht an Berufsschulen. Eine Fragebogenstudie unter Religionslehrerinnen und -lehrern im dualen System. *rabs*, 3, 20–22.
- Kießling, K. (2004). *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, W., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Link-Wieczorek, U. (2012). Ökumene im Religionsunterricht. *KatBl*, 137(1), 52–59.
- Nikolova, R., Schluß, H., Weiß, Th. & Willems, J. (2007). Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. *Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6(2), 67–87.
- Schambeck, M. (2005). Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards. *Religionspädagogische Beiträge*, 55, 37–50.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: V & R.
- Schmid, H. & Verburg, W. (Hrsg.) (2010). *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht*. München: Deutscher-Katecheten-Verein.
- Schweitzer, F. (2004). Bildungsstandards auch für die Evangelische Religion? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 58, 236–241.
- Schweitzer, F. (2011). Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. *cpb*, 3, 130–133.
- Schweitzer, F. (2013). Kooperativer Religionsunterricht. Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven. *ZPT*, 1, 25–33.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.

II. Die Konfessionalität in pluralen Kontexten – eine evangelische Stimme zur didaktischen Ausgestaltung der Konfessionalität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

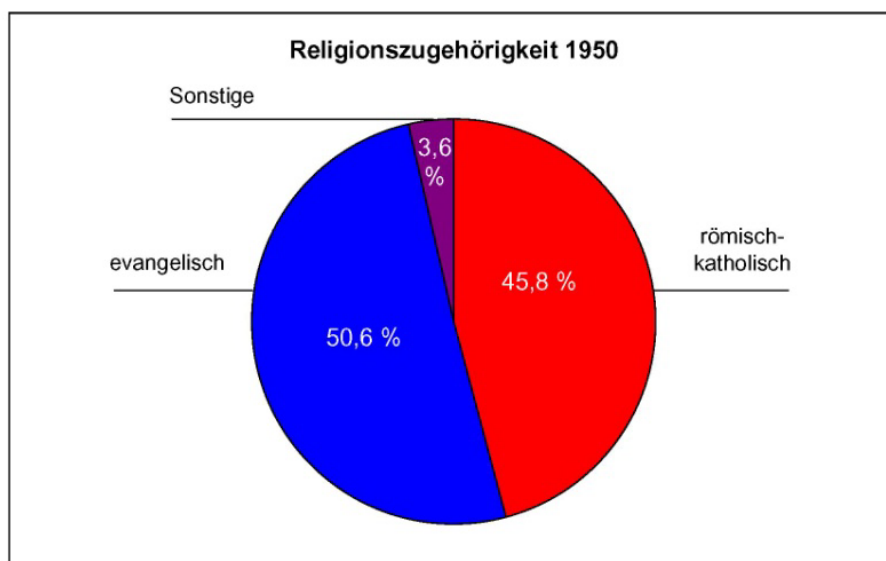
von
Andreas Obermann

1. Die Konfessionalität in heterogenen Lerngruppen im BRU

Die Frage der Konfessionalität ist grundlegend eine Frage des Rechtes nach der für den Religionsunterricht maßgebenden Ausführung in GG 7,3: Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach und zu erteilen in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (vgl. zu den folgenden Ausführungen detaillierter Obermann 2011 und Obermann 2013). Für den Berufsschulreligionsunterricht (= BRU) sind diese Grundsätze religionspädagogisch maßgeblich im Einklang mit den heute geltenden Kriterien und Kompetenzformulierungen für die Berufliche Bildung des Dualen Systems und die Bildungsgänge des Übergangssystems zu bestimmen. Dabei ist zu betonen, dass das GG nicht von einer Lehre oder von Dogmen (vgl. auch Schröder, 2014, S. 170) spricht, sondern von Grundsätzen: Während die Lehre nach der Selbstäußerung der Kirchen durch in der Vergangenheit verfasste Schriften festgelegt ist, sind die Grundsätze je aktuell zu bestimmen: Diesen 1949 garantierten Handlungsfreiraum der Kirchen in Bezug auf die inhaltliche Bestimmung der Lehrinhalte – ausgedrückt durch den doppelten Plural „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ – gilt es auch für die Gegenwart im Kontext der Pluralität immer wieder neu zu nutzen.¹

Dabei haben sich die Rahmenbedingungen in den letzten 65 Jahren deutlich verändert. Zu Zeiten der Gründung der Bundesrepublik Deutschland gehörte die Bevölkerung noch zu über 96% zu einer der beiden großen christlichen Kirchen, hier nahezu hälftig verteilt:

¹ Vgl. insgesamt zu den folgenden Ausführungen die ausführlichere Darstellung von Obermann, Der BRU und das Heilige - Überlegungen zum konfessionellen Profil einer Religion des BRU (2014).



Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie A / Bevölkerung und Kultur / Volks- und Berufszählung vom 6. Juni 1961, Heft 5, Bevölkerung nach der Religionszugehörigkeit. Stuttgart (1966), S. 21 (Bundesgebiet ohne Berlin und Saarland)

Abb. 1: Religionszugehörigkeit 1950

Weitere 20 Jahre war diese Verteilung in der alten Bundesrepublik weitgehend unverändert. Die soziologische Kirchenzugehörigkeit erschien gleichfalls bleibend stabil. Einen großen Einschnitt brachten dann die späten 80´er und die frühen 90´er Jahre mit der deutschen Wiedervereinigung mit sich: Auf Grund des hohen Anteils nichtchristlicher Bürger(innen) in den neuen Bundesländern schnellte der Anteil der Religionslosen (Konfessionslosen oder -freien) in die Höhe.

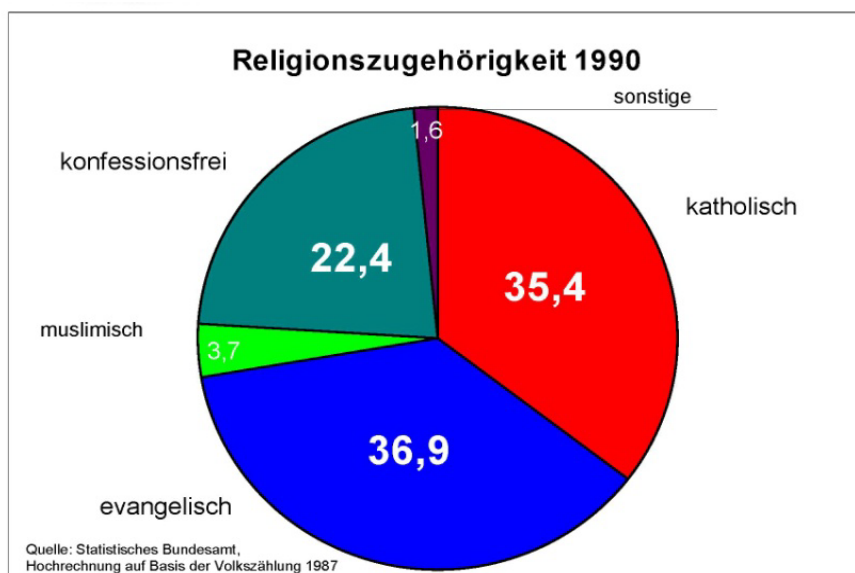


Abb. 2: Religionszugehörigkeit 1990

Diese sichtbare Tendenz einer christlichen Enttraditionalisierung setzte sich in den folgenden 20 Jahren weiter fort und ist nicht nur ein Phänomen der spezifischen Geschichte der neuen Bundesländer. In industriellen Ballungsgebieten der alten Bundesländer wie z.B. in Stuttgart, in den Ruhrmetropolen oder in Köln machen

christliche Schüler(innen) in Lerngruppen mitunter weniger als die Hälfte aller Schüler(innen) aus. Während es hier vor allem Schüler(innen) mit islamischen Glaubens sind, sind es in den neuen Bundesländern vor allem konfessionsfreie oder -lose Schüler(innen), die die nichtchristliche Mehrheit stellen (vgl. hierzu dezidiert Käbisch, 2014). Gesamtgesellschaftlich ist diese Gruppe der konfessionsfreien Bürger(innen) mittlerweile zahlenmäßig größer als die Gruppe der Mitbürger(innen) katholischen und evangelischen Glaubens, wie folgende Grafik zeigt:

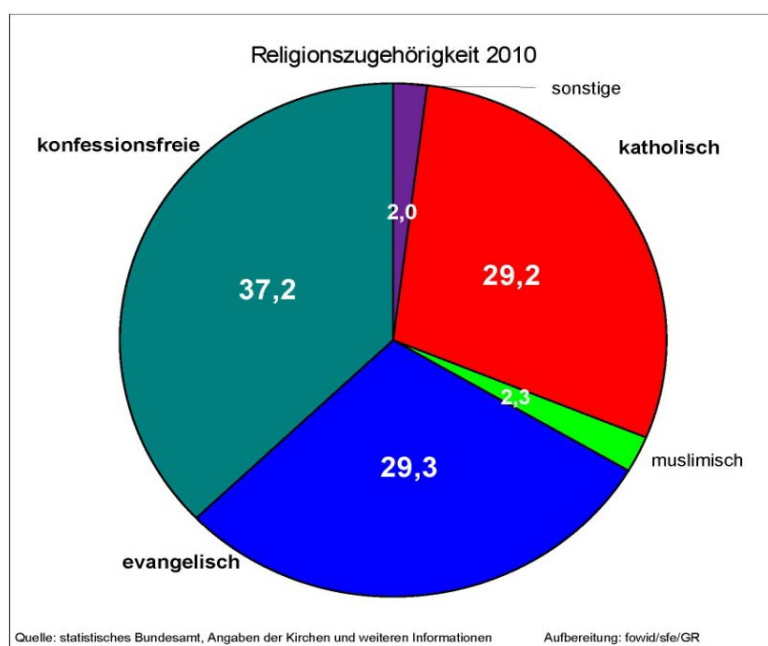


Abb. 3: Religionszugehörigkeit 2010

Dass sich annähernd zwei Drittel der Gesamtbevölkerung zu einer der beiden großen Kirchen zählen, heißt nicht, dass sie sich selbst auch als religiös bezeichnen würden. Die Erosion geht vielmehr tiefer, denn entgegen der erwartbaren fast Zweidrittel der Bevölkerung bezeichnen sich nur 43% der Bevölkerung als religiös (vgl. Abb. 4). Das heißt: Die innere Verbundenheit der nominellen Kirchenmitglieder zu den Glaubens- und Wertvorstellungen der beiden christlichen Kirchen ist viel geringer, als es die neutralen Mitgliedszahlen vermuten lassen.

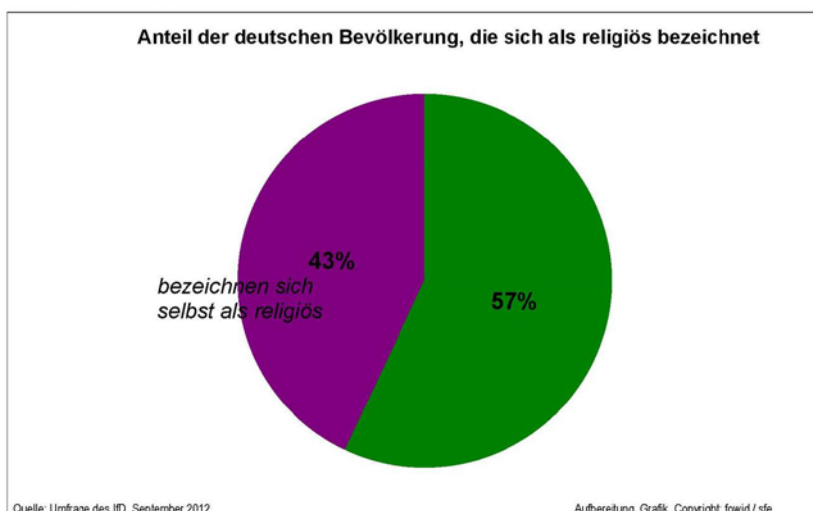


Abb. 4: Anteil der deutschen Bevölkerung, die sich als religiös bezeichnen

Diese Situation der Gesamtbevölkerung spiegelt sich in Berufsschulen deutlicher wieder als in anderen Schulformen der Sek II, da der BRU vor allem im dualen System bis auf wenige Ausnahmen im Klassenverband erteilt wird. Entsprechend müssen die „Grundsätze in Übereinstimmung“ mit den Religionsgemeinschaften heute hinsichtlich der didaktischen Relevanz ihrer Anschluss horizonte immer wieder neu bestimmt werden² vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungen.

2. Lebensgestaltung und Beruf als Kriterien religionspädagogischer Grundsätze für den BRU

Empirische Untersuchungen bei Jugendlichen zeigen deutlich, dass sie weder unter einer Religionslosigkeit noch einer Wertelosigkeit oder gar Hoffnungslosigkeit leiden.³ Vielmehr bilden sich Jugendliche in ihren zahlreichen Lebenswelten ihre eigenen – zum Teil impliziten – religiösen Systeme, die ihre (quasi)religiösen Werte ausdrücken: ihre ethisch orientierten Wertemuster und ein Lebensgefühl, das von einem hoffnungsvollen Grundvertrauen im Diesseits getragen ist. Jugendliche verbinden jedoch diese Erfahrungen nicht mit der Kirche, suchen sie nicht im Raum der Kirchen und drücken sie ohne eine kirchliche Semantik aus. Entsprechend gibt es keine homogene Religiosität Jugendlicher, sondern eine Vielzahl differenzierter Varianten (vgl. Streib & Gennerich, 2011, S. 54).⁴

Ein wesentliches Ergebnis der Befragung von über 8.000 jugendlichen Auszubildenden durch Andreas Feige und Carsten Gennerich ist beispielsweise, dass für die Auszubildenden eine Sinnlosigkeit der Existenz an sich unvorstellbar ist: (Lebens)Entscheidungen der Jugendlichen sind getragen von der Zuversicht, dass diese nachhaltig mit Tragweite (d.h. sinnvoll) zu treffen sind angesichts eines geordneten Kosmos (vgl. Feige & Gennerich, 2008, S. 88–89). Die befragten Jugendlichen se-

² Neben der wissenschaftlichen Diskussion in der Theologie sind es kirchlicherseits die Prozesse um die Verfassung von Vokationsordnungen, bei denen dieser Frage nachgegangen wird. Ob diese Prozesse allerdings in nötiger Offenheit und Transparenz über den binnenkirchlichen Raum hinaus geführt werden kann, würde einer gesonderten Erörterung bedürfen.

³ Vgl. hierzu beispielhaft Seibt, 2012, S. 95.

⁴ Nach Streib & Gennerich (2011, S. 111–112) sind Formen einer jugendlichen Religiosität jenseits von Konfession und religiöser Selbstbezeichnung bislang kaum erforscht.

hen das eigene Ich in seinen Lebensvollzügen als starke und souveräne Person, die zugleich eingebettet sein muss in einen größeren sozialen Zusammenhalt: Familie, Partnerschaft und Freunde: Die Bedeutung dieser sich der menschlichen Machbarkeit verschließenden Sozialgefüge macht diese Beziehungsgefüge zu einer Größe mit transzendenter Qualität (vgl. auch Schnell, 2012, bes. 87–88.95–102). Mitten in der Diesseitigkeit finden sich damit deutlich „Hinweise auf eine Sehnsucht nach Transzendenz – im Sinne von Selbsttranszendenz.“ Gemeint ist damit die „Bereitschaft, unmittelbare Bedürfnisse des eigenen Selbst zu überschreiten und von sich selbst abzusehen“ (Schnell, 2012, S. 89). Dieser Aspekt des Unverfügbaren – das sehnsüchtige Hoffen auf eine personentranszendierende Kontinuität und Beständigkeit der Person – eröffnet Horizonte für eine Kommunikation über christliche Inhalte als potentielle religiöse Interpretamente der ‚bedingt transzendenten‘ Lebensdeutungen.

Diese (implizit-religiösen) Lebenswelten Jugendlicher⁵ sind didaktisch ein wesentlicher Aspekt für die Bestimmung einer dem BRU angemessenen Konfessionalität. Des Weiteren sind hier auch berufsbezogene und berufspädagogische Anforderungen zu nennen, wie z.B.

- die religiöse wie auch kulturelle Pluralität der Belegschaften in der Industrie bzw. Unternehmen,
- die umfassende berufliche Handlungsfähigkeit,
- die für die berufliche Bildung maßgeblichen Kompetenzformulierungen des DQR,
- die fachlichen wie personellen Erwartungen der dualen Partner bzw. der Wirtschaft,
- den Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife.

3. Die Frankfurter Erklärung als Beispiel einer selbstverständlichen Ökumene im BRU

In der Frankfurter Erklärung, einem ökumenischen Papier anlässlich des ersten ökumenischen Zukunftskongresses zum BRU (www.bibor.uni-bonn.de/brukongress/frankfurter-erklarung-16.-november-2012-finale-druckversion.pdf), spricht vielsagend nur am Rande explizit von der Ökumene im BRU. Diese Ökumene findet im BRU-Bereich so selbstverständlich statt, dass sie nicht gesondert zu erwähnen ist. Die Frankfurter Erklärung nimmt ohne große Worte die ökumenische und plurale Weite auf; die die beiden christlichen Kirchen Anfang der 1970er-Jahre beide in Veröffentlichungen propagierten: Theologisch erscheint (1.) die an der Deutung des christlichen Wirklichkeitsverständnisses orientierte Rechtfertigungslehre als angemessen, um aus ihr lebensrelevante evangelische Grundsätze als Basis des BRU zu entwickeln. In bildungspolitischer und kirchenrechtlicher Hinsicht ist (2.) die nach-68er-Weite des EKD-Papiers aus dem Jahr 1971 eine Ausgangsbasis für die heutige Bestimmung von Grundsätzen, die den heutigen Pluralitätsanforderungen gerecht werden: Programmatisch werden dort die Ausführungen, die im Fokus „der evangelisch-theologischen Wissenschaft“ auf der Höhe der Zeit erfolgen, mit den „Grundsätze[n] der Religionsgemeinschaften‘ nach evangelischem Verständnis“ (vgl. Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 1971, S.

⁵ Vgl. hierzu auch Friedrich Schweitzer und Thomas Schlag, die in ihren Beiträgen zur Jugendtheologie zwischen einer „impliziten“ und einer „persönlichen“ Jugendtheologie unterscheiden (so zusammenfassend z.B. Schlag & Schweitzer, 2012, S. 11; vgl. insgesamt 9–34).

123–124) überschrieben. Die Grundsätze in vormalig klassischem dogmatischem Verständnis

- sind je aktuell zu bestimmen („Glaubensaussagen und Bekenntnisse sind in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen und in jeder Gegenwart einer erneuten Auslegung bedürftig.“), müssen zentrale Inhalte der biblisch-theologischen Tradition aufnehmen („Die Vermittlung des christlichen Glaubens ist grundlegend bestimmt durch das biblische Zeugnis von Jesus Christus unter Beachtung der Wirkungsgeschichte dieses Zeugnisses.“),
- müssen die Kirche als Dienstgemeinschaft wahrnehmbar machen („Die Vermittlung des christlichen Glaubens muß [sic.] den Zusammenhang mit dem Zeugnis und Dienst der Kirche wahren“),
- sind durch die und an die Freiheit der Lehrperson gebunden (Diese Freiheit bedeutet, „daß [sic.] der Lehrer die Auslegung und Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens vornimmt.“),
- sind ökumenisch und plural ausgerichtet und dialogisch angelegt („Die ´Grundsätze der Religionsgemeinschaften´ schließen in der gegenwärtigen Situation die Forderung ein, sich mit den verschiedenen geschichtlichen Formen des christlichen Glaubens (Kirchen, Denominationen, Bekenntnisse) zu befassen, um den eigenen Standpunkt und die eigene Auffassung zu überprüfen, um Andersdenkende zu verstehen und um zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen. Entsprechendes gilt für die Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen.“) und
- sind einer „pädagogischen Gestaltung des Unterrichts“ verpflichtet, so dass sie grundsätzlich religionspädagogisch reflektiert sein müssen und in Wechselbezug zur Berufswirklichkeit stehen.

Auf katholischer Seite gab es Anfang der 70er Jahre analoge Entwicklungen:

„In der künftigen Sekundarstufe II bzw. Kollegstufe können die katholischen Religionslehrer in Vereinbarung mit den nicht-katholischen mehrere Kurse anbieten, zwischen denen die Schüler wählen können. In diesem Fall soll der Religionsunterricht beim Religionslehrer des eigenen Bekenntnisses des Schülers den größten Zeitraum einnehmen.“ (Deutsche Bischofskonferenz zit. nach Schlüter, 2001, S. 7)

Aufgebrochen wurde damit die bislang gültige Trias des Religionsunterrichts: katholischer Inhalt, katholischer Schüler, katholischer Lehrer. Diskutiert wurde damals über „die Einrichtung von Kursen mit verschiedenen Ausbildungszielen, die von der Schülerzahl und vom Führungsstil wie von der Organisation her allen Konfessionen eine Mehrzahl von Religionskursen ermöglicht, zwischen denen die Schülerinnen und Schüler frei wählen könnten und die sie mit-projektieren sollten. Gefordert wurde eine möglichst umfangreiche Kommunikation zwischen den verschiedenen Positionen, wobei der weltanschauliche Pluralismus der Gesellschaft bewusst hineingenommen und didaktisch aufgearbeitet werden sollte, was zu einem bekenntnisoffenen Religionsunterricht führen müsse.“ (Schlüter, 2001, S. 5) Vor dem Hintergrund der ökumenischen Weite der frühen 1970´er Jahre ist die Frankfurter Erklärung ein junges Zeugnis, dass dieser Geist einer ökumenischen Weite noch immer lebendig ist.

4. Die Konfessionalität und das konfessorische Wirken der Lehrkräfte

Die folgende Grafik versucht in aller Gebrochenheit die Vielfalt der Bestimmungsfaktoren der Konfessionalität des BRU (= der berufsspezifischen Grundsätze der Evangelischen Kirche für den BRU) vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zu zeigen:

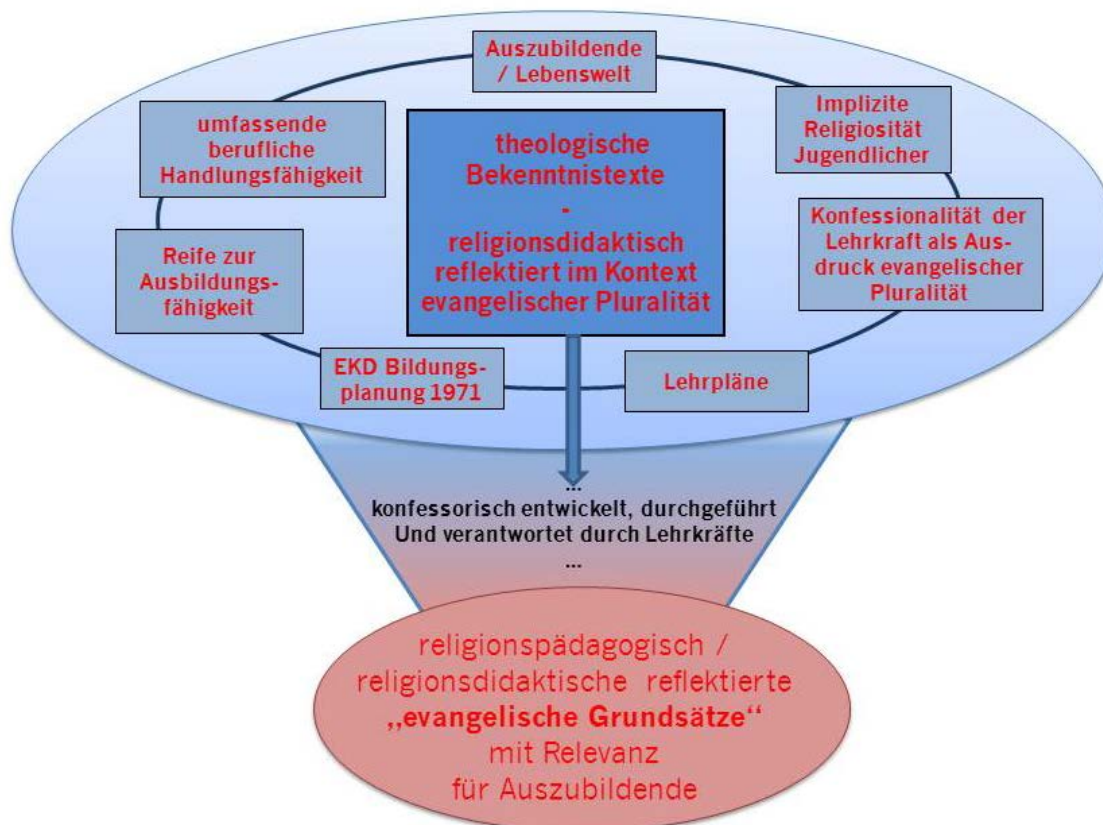


Abb. 5: Bestimmungsfaktoren der Konfessionalität des BRU

Die Bedeutung der Religionslehrkräfte für die inhaltliche Gestaltung und die konfessionelle Akzentuierung des BRU ist am Ende zu nennen als wesentlicher Faktor für die didaktische Ausgestaltung der Konfessionalität im BRU: In den Fokus gerückt ist damit, dass die grundlegende, logische und unabdingbare Vielfalt der evangelischen Grundsätze nicht nur der Vielfalt evangelischer Glaubensgemeinschaften bzw. Glaubensströmungen sowie der unterschiedlichen Schulformen entspricht, sondern dass diese Vielfalt natürlich auch nicht vor der Lehrperson halt macht. Im BRU – wie im Religionsunterricht allgemein – ist die Vielfalt protestantischer Überzeugungen nur abbildbar und umsetzbar, wenn die Lehrkräfte ihre Fachkompetenz und konfessorische Freiheit nutzen, um pädagogisch und theologisch verantwortlich als Vertreter ihrer Religionsgemeinschaft deren Themen in ihrer je existentiell-bedingten Konfessionalität (Bindung) bekennend (konfessorisch) ins Unterrichtsgespräch einzubringen.⁶ Die Lehr- oder Bildungspläne sowie die oben erörterten Bestimmungs-

⁶ Entsprechend zu diesem Anliegen schlägt Schröder (2014) als inhaltliche Präzisierung des Begriffs der Konfessionalität den Begriff der „Ligatur“ (S. 163) vor, um den Bindungscharakter von Konfessionalität hervorzuheben

faktoren der beruflichen Bildung bilden für die Lehrkräfte die Vorgaben und Rahmenbedingungen zur konfessionellen Ausgestaltung des BRU's. Inmitten dieser Vielzahl von Bestimmungsfaktoren ist konstitutiv die Freiheit der Lehrenden verwurzelt, die eine je persönlich geprägte und verantwortete (= konfessorische) Vermittlung von Religion ermöglicht. An dieser Ausgestaltung der Freiheit entscheidet sich, wie die Konfessionalität eines BRU durch Inhalte konkretisiert wird und wie die von Lehrkräften vermittelte Konfessionalität von den Auszubildenden wahrgenommen werden kann.⁷

Literaturverzeichnis

- Calmbach, M., Thomas, P.M., Borchard, I. & Flaig, B. (2012). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Haus Altenberg.
- Gennerich, C. (2009). *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen* (Praktische Theologie heute 108). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feige, A. & Gennerich, C. (2008). *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*. Gütersloh: Waxmann.
- Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (1995). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität* (1994). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Käbisch, D. (2014). *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung* (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart, Bd. 14), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kropač, U., Meier, U. & König, K. (2012). *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*. Regensburg: Pustet.
- Obermann, A. (2011). Der Berufsschulreligionsunterricht zwischen Pluralität und Konfessionalität – Überlegungen zu den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“. In D. Oesselmann, P. Cleiss, T. Schalla & W. Schwendemann (Hrsg.), *Entwicklungen und Herausforderungen im Schnittbereich von Jugendarbeit und Beruflicher Schule* (S.127–151). Freiburg: LIT.
- Obermann, A. (2015). Der BRU und das Heilige – Überlegungen zum konfessionellen Profil einer Religion des BRU. In M. Meyer-Blanck & A. Obermann (Hrsg.), *Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute*. Münster: Waxmann.

⁷ In der jüngeren Diskussion wird bei der Frage der Konfessionalität kaum der Inhaltsaspekt thematisiert (vgl. Schröder, 2014), während sich doch gerade an diesem bewahrheiten muss, was Konfessionalität für das Leben der Auszubildende (Schüler(innen)) bedeutet (so in kreativen Ansätzen durchgeführt von Käbisch, 2013) und ob der konfessionelle Religionsunterricht zukunftsfähig ist und bleibt.

- Seibt, S. (2011). Negative Selbstbilder Jugendlicher als Herausforderung für eine zukunftssträchtige Schulpastoral. Grundlagen und Impulse (Pastoralpsychologie und Spiritualität, Bd. 16). Frankfurt: Peter Lang.
- Schlag, T. & Schweitzer, F. (2012). *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schlüter, R. (2001). *Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe - Kontroversen – Perspektiven*. Darmstadt: WBG.
- Schnell, T. (2012). „Für meine Freunde könnte ich sterben.“ Implizite Religiosität und die Sehnsucht nach Transzendenz. In U. Kropač, U. Meier & K. König (Hrsg.), *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung* (S. 87–106). Regensburg: Pustet.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (Hrsg.) (2014). *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland (1972). *Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts vom 7. Juli 1971 Pkt. IV: Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation* (Pädagogische Forschungen des Comenius-Instituts, Bd. 51). Gütersloh / Heidelberg.
- Streib, H. & Gennerich, C. (2011). *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*. Weinheim / München: Beltz Juventa.

SD Dr. theol. Lic. theol. Matthias Gronover ist stellvertretender Leiter des KIBOR und Gymnasiallehrer für katholische Religion und Biologie, derzeit an der Gewerblichen Schule Tübingen.

Prof. Dr. Andreas Obermann ist stellvertretender Direktor des BIBOR und Privatdozent für Religionspädagogik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelm-Universität Bonn).