

Humboldt-Universität zu Berlin  
Theologische Fakultät

INTERRELIGIOSITÄT UND  
INTERKULTURALITÄT IN DER PRAXIS  
BERLINER BERUFSSCHULEN  
*Beitrag des Evangelischen Religionsunterricht*

Masterarbeit

Internationaler Masterstudiengang *Religion und Kultur* -  
*Master of Religion and Culture (MRC)*

WS 2012/13  
von Luitgard Demir

Eingereicht bei: Prof. Dr. Wilhelm Gräb  
Prof. Dr. Andreas Feldtkeller

# **Interreligiosität und Interkulturalität in der Praxis Berliner Berufsschulen.**

## **Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts**

von  
Luitgard Demir

### *Abstract*

*Unter Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand im Bereich Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik entfaltet die Autorin eine Analyse der theoretischen Grundlagen für die Arbeit des Evangelischen Religionsunterrichts in der Berufsschule Berlin. Die Besonderheit dieses Arbeitsfelds Evangelische Berufsschularbeit ist zugleich Anlass für eine breit angelegte Begriffsklärung bzw. die Darlegung, von welchem Verständnis der für das Thema entscheidenden Schlüsselbegriffe ausgegangen wird. Es handelt sich um „Interkulturalität“, „Interreligiosität“, „Identität“, „Religion“, „Hermeneutik“, die alle in poststrukturalistischer Lesart verwendet werden. Wesentlich für die Analyse der theoretischen Grundlagen ist die Einbettung in die Religionspädagogik allgemein und in die des Berliner Modells im Besonderen. Welche Rolle der Kompetenzerwerb spielt und dass eine Herangehensweise, die der „Fuzzylogik“ entspricht, zukunftsweisend sein könnten, legt die Autorin – immer mit Blick auf die Praxis – kenntnisreich dar*

### **Inhalt**

<b>1. Einführung</b> .....	<b>4</b>
1.1 Fragestellung und Aufbau .....	5
1.2 Berufsschulreligionsunterricht (BRU) allgemein .....	6
1.3 Berufsschulreligionsunterricht (BRU) in Berlin. Geschichte .....	7
1.4 Glossar zur Forschung im Zeichen des Poststrukturalismus.....	17
<b>2. Interreligiosität und Interkulturalität</b> .....	<b>24</b>
2.1 Interkulturelle Kompetenz.....	25
2.1.1 Diagnose eines Mangels.....	25
2.1.2 Mythos interkulturelle Handlungskompetenz .....	26
2.1.3 Was ist Interkulturalität? Warum kulturelle Differenz unüberwindbar ist .....	26
2.1.4 Zwischenfazit .....	30
2.2. Verhältnisbestimmung von Kultur und Religion .....	30
2.2.1 Luhmann.....	31
2.3 Interreligiosität – Theologische Perspektive: Theologie der Religionen .....	32
2.4 Interreligiöse Kompetenz postmodern .....	34
2.4.1 Diagnose Mangel.....	35
2.4.2 Was ist Interreligiosität?.....	35
2.4.3 Warum religiöse Differenz unüberwindbar ist.....	36
2.4.4 Dynamik der interreligiösen Begegnung.....	37
2.5 Eine adäquate Hermeneutik – Zwischenfazit und Spurensuche .....	37

<b>3. Religionspädagogischer Bezug .....</b>	<b>39</b>
3.1 Arbeitsgrundlage und Begründung des RU .....	39
3.1.1 Interdisziplinarität .....	40
3.2 Pünktlichkeit der Religionspädagogik .....	42
3.2.1 Warum es im Berliner BRU ohne Fuzzylogik nicht geht .....	42
3.2.2 Ziele der Religionspädagogik.....	43
3.3 Kompetenzbegriff und Bildungsstandards, BRU-spezifischer Diskurs .....	45
3.3.1 Das Berliner Modell religiöser Kompetenz: fachspezifisch – testbar – anschlussfähig .....	46
3.3.2 Die EBA zwischen den Diskurslinien: Warum Kompetenzorientierung die EBA in eine Sackgasse führt – Zwischenfazit .....	47
3.4 Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts .....	48
3.4.1 Eine bundesweite Diskussion – Fachtagung BRU/Zukunftskongress BRU .....	48
3.4.2 An Berliner OSZ – Ein fiktionales Gespräch der EBA mit der Fachtagung.....	49
3.4.3 Die Pünktlichkeit der EBA.....	50
3.4.4 Warum Kompetenzorientierung für die EBA unverzichtbar ist: Impulse.....	52
3.4.5 EBA-Profil .....	53
<b>4. Schluss .....</b>	<b>55</b>
4.1 Zusammenfassung .....	55
4.2 Sechs Thesen .....	57
4.3 Ausblick .....	57
<b>5. Bibliografie.....</b>	<b>58</b>
<b>6. Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>63</b>

## 1. Einführung

„Interkulturalität“ und „Interreligiösität“ sind Standardbegriffe im pädagogischen Alltag geworden, sie gehören inzwischen selbstverständlich zur pädagogischen LehrerInnen-Ausbildung. Bereits in den ersten Semestern eines Lehramtsstudienganges werden Seminare zum Thema interkulturelles Handeln angeboten. Das interkulturelle Miteinander wird für den Kindergarten, die allgemeinbildende Schule, den Arbeitsplatz und das Diversity Management in Firmen theoretisch beleuchtet. Es gibt Arbeiten zu migrantischen Jugendlichen und zur Integration, zur Identitätsfindung und Identitätskonstruktion und über den Dialog zwischen den Religionen. Das Miteinander der Kulturen wird für fast alle Lebensbereiche thematisiert. Die Literatur zu diesem Thema deckt ein breites Spektrum an Fragestellungen ab. Zugleich ist eine Vielzahl verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen an diesem Bereich interessiert, wie die Kulturwissenschaft, die Kulturphilosophie, die Sozialwissenschaft und nicht zuletzt die Theologie und die Religionspädagogik.

Dass interkulturelles Lernen eine hohe Bedeutung hat und interreligiöses Lernen wichtig und notwendig ist, wird heute nicht mehr bestritten. Im pädagogischen Alltag besteht jedoch kaum die Gelegenheit, diese Begriffe ausführlich und gründlich zu reflektieren und der allgemeine Begriffsgebrauch ist alles andere als einheitlich und eindeutig. Je nach Kontext kann Unterschiedliches gemeint sein, wenn von interkulturellem oder interreligiösem Lernen gesprochen wird. In einem Wirtschaftsunternehmen hat interkulturelles Handeln eine andere Zielsetzung als in einer Schule in Berlin. Aber der Begriff „Handwerkszeug“ des interkulturellen und interreligiösen Lernens ist sehr anfällig für Missverständnisse. Es lohnt sich nachzuforschen, was dieses Lernen im Hinblick auf die Berufsschule und den dort angesiedelten Evangelischen Religionsunterricht bedeuten und wie es theoretisch begründet werden kann.

Der RU für Berufsschulen wird in Berlin von der Evangelischen Berufsschularbeit/Haus Kreisau (EBA) angeboten und erreicht pro Jahr ca. 10 000 SchülerInnen. Zielgruppe der EBA sind junge Erwachsene, die einen Beruf erlernen oder verschiedene berufsorientierte Abschlüsse erwerben. Es gibt zwar theoretische Arbeiten, die sich mit dem Erwerb interkultureller Kompetenzen von Auszubildenden befassen. Die interessieren sich jedoch eher dafür, dass ein deutscher Mechatroniker Strategien entwickeln lernt, sich in China zurechtzufinden, was einer sehr engen Auslegung von interkultureller Kompetenz entspricht.

Diese Gruppe von 10 000 SchülerInnen pro Jahr mag zwar vor dem Hintergrund der Auszubildendenzahl in der deutschen Gesamtbevölkerung sehr klein sein, gleichwohl ist sie nicht nur exotisch, sondern pädagogisch ausgesprochen interessant. In Berlin treffen verschiedene Besonderheiten aufeinander: Die Ost- West-Geschichte, mehrere Kulturen, und zwar nicht nur orientalisches/okzidentales, sondern auch deutsch/deutsch. Wir haben das Zusammentreffen von religiös und konfessionslos geprägten Mitbürgerinnen und Mitbürgern im Verhältnis von ca. 40 % zu 60 %. Sodann sehen wir auf die Besonderheit der Stellung des Religionsunterrichtes in Berlin im Allgemeinen und im Besonderen an der Berufsschule. Weitere entscheidende Spezifika bestehen in der seminaristischen Arbeitsweise, einer Kurzzeitpädagogik und dem Zusammenfallen zweier Arbeitsbereiche im Berliner Berufsschulreligionsunterricht: Religionsunterricht und politische Bildung. Das ist bundesweit einmalig. Eine extrem inhomogene Schülerschaft stellt eine zusätzliche Besonderheit dar. Homogenisierende Faktoren wie in der Kita – der Einzug aus der näheren Umgebung – oder wie in der allgemeinbildenden Schule – der Einzug aus dem Kiez – oder in höheren Schulen – die Leistungskriterien – wirken sich in der Berufsschule kaum aus. Dort treffen SchülerInnen aus ganz Berlin und Brandenburg unterschiedlichster Leistungsstufen, sozialer, ethnischer und religiöser Herkunft aufeinander. Nicht einmal das Interesse für den jeweiligen

Beruf kann durchweg als einheitsstiftendes Element betrachtet werden. Die Ausbildungen finden zunehmend nicht nur im dualen System, sondern auch im Vollzeitunterricht statt. In diesem treffen sich SchülerInnen, die einen Abschluss nachholen wollen, die keinen Ausbildungsbetrieb gefunden haben, die auf der Suche sind oder ein Vorbereitungsjahr absolvieren – alles Elemente, die sehr unterschiedliche Motivationen mit sich bringen. In der Berufsschule prallen daher Welten aufeinander, die sich (und den Lehrkräften) in dieser Dichte zuvor kaum begegnen konnten.

Ein weiterer Aspekt macht die Untersuchung dieses Arbeitsfeldes der EBA lohnend. Was die Frage der Interkulturalität und Interreligiösität betrifft, so wird oft eine Gruppe etwas stiefmütterlich behandelt: die Konfessionslosen. Sie bilden aber mit ca. 60 % einen starken Faktor in der Gruppenzusammensetzung und Michael Domsgen prognostiziert:

„Aus dem Blick geriet dabei, dass Ostdeutschland mit seinen speziellen Fragestellungen auf Herausforderungen verweist, denen sich eine an ihren Adressaten orientierte Religionspädagogik mindestens zukünftig und in einzelnen Regionen schon jetzt in ganz Deutschland zu stellen hat.“<sup>1</sup>

Schulbiografisch betrachtet ist die Berufsschule die letzte Schulsituation, die junge Erwachsene erleben werden, und für PädagogInnen ist die Berufsschulsituation sehr reizvoll, weil diese Schulsituation vermutlich die letzte sein wird, in der eine staatliche Bildungsinstitution Einfluss auf Heranwachsende nehmen kann.

Ein ebenso reizvoller Grund, sich mit dem hier behandelten Thema zu beschäftigen, liegt darin, dass Jugendliche in der Ausbildung nicht unbedingt im Fokus kirchlicher Arbeit stehen. Es gibt zahlreiche Fortbildungsangebote für die kirchliche Arbeit mit Kindern und die Konfirmandenarbeit, dann klafft jedoch eine große Lücke, die sich fortsetzt bis zu den Fortbildungsangeboten für Erwachsene. Die kirchliche Arbeit mit Berliner Berufsschülern ist weitgehend dem Engagement der seit ihrer Gründung in der EBA tätigen Pädagoginnen und Pädagogen zu verdanken. Doch sowohl systematische Theoriebildung als auch theoretische Konzeptionalisierung fehlen, weil dafür keine Ressourcen vorgesehen sind. Zu großen Teilen wird in der Evangelischen Berufsschularbeit produktiv mit selbst entwickelten Bausteinen und Fragmenten gearbeitet. Gelegentlich werden Teile aus bundesweiten Konzepten übernommen, die aber von gänzlich anderen Rahmenbedingungen ausgehen.

## 1.1 Fragestellung und Aufbau

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die hinter den Begriffen „Interreligiösität“ und „Interkulturalität“ stehenden Fragestellungen fundiert zu erfassen. Das Hauptinteresse besteht darin, die Praxis der Berliner EBA an den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Diskurs der Gegenwart anzuschließen, was einer interdisziplinären Verschränkung bedarf. Dies wird erreicht durch eine Kombination der Relecture aus Soziologie, Philosophie, Theologie und Kulturwissenschaft und der Aneignung deren Erkenntnisse, mit der Absicht,

„jedem Denken sein Bestes zu entlocken“<sup>2</sup>.

Allem voran geht ein Einblick in die Evangelische Berufsschularbeit Berlin selbst, indem deren historische Entwicklung sowie die Berliner Berufsschullehrplanentwicklung des RU skizziert werden. Dies soll einen Zugang zum Spezifikum EBA ermöglichen.

---

<sup>1</sup> DOMSGEN (Hg.) 2005, 9.

<sup>2</sup> BERTRAM 2002, 10.

Die relevanten Diskurse wichtiger Aspekte der beiden Hauptbegriffe werden in Form eines vorangestellten Glossars so weit als nötig abgebildet, um die wesentlichen Impulse daraus für den Bereich der Evangelischen Berufsschularbeit in Berlin nachvollziehbar zu machen. Im Kapitel „Interreligiosität und Interkulturalität“ werden die Begriffe, basierend auf den Ausführungen im Glossar, untersucht, im Zuge dessen wird Interreligiosität auf Interkulturalität als Referenzpunkt bezogen. Daran schließt sich die Darstellung des experimentellen Versuchs im Rahmen des Graduiertenkollegs „Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz“ an, welcher als Ergebnis der poststrukturalistischen Perspektive das „Inter“ in ein „Trans“ überleitet. In dieses Begriffsnetz wird sodann im Kapitel „Religionspädagogischer Bezug“ die praktische Frage eingearbeitet. Das Kapitel beginnt mit einer Skizze der Disziplin Religionspädagogik in Form wichtiger Eckpunkte der religionspädagogischen Dimension. Darauf folgt ein Transfer von der Theorie in die Praxis. Soweit wie möglich, wird dabei ein Bezug zur neueren Forschung zum Berliner BRU hergestellt. Um die Möglichkeiten der Berliner Arbeit plausibel zu machen, ist immer wieder ein Vergleich mit vorhandenen Konzepten und Überlegungen notwendig. Dafür bietet der Zukunftskongress, der als jüngste Stellungnahme die neuesten Ergebnisse der BRU-Fachdiskussionen präsentieren kann, eine geeignete Diskussionsgrundlage. Im abschließenden Kapitel werden hilfreiche Konstruktionen aus den geisteswissenschaftlichen Debatten auf die Berliner BRU-Situation bezogen, wobei es im Wesentlichen darum geht, der Vieldimensionalität der Arbeit des BRU nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch gerecht werden zu können. Mit diesen vorgenannten Schritten will diese Arbeit:

- die Konstrukte von Kultur, Religion und Identität genauer verstehen,
- die gegenseitige Abhängigkeit und Wechselbeziehung dieser Konstrukte aufzeigen,
- die Berliner Situation des Berufsschulreligionsunterrichts in Abweichung und Übereinstimmung mit den entsprechenden Situationen in den übrigen Bundesländern herausarbeiten,
- die Einschätzungen vormaliger Akteure einbeziehend, den gegenwärtigen kirchlichen Ansatz untersuchen,
- das Potenzial dessen ausloten, was in poststrukturalistischer Perspektive an kirchlicher Arbeit in Berufsschulen denkbar und sinnvoll ist und die Erkenntnisse in die Praxis integrieren.

Sechs Thesen sollen abschließend zukunftsfähige Elemente pointieren, gefolgt von einem Hinweis auf weitere Tätigkeitsfelder.

## 1.2 Berufsschulreligionsunterricht (BRU) allgemein

In den Bundesländern, in denen Religionsunterricht ordentliches Lehrfach ist, gehört auch der Religionsunterricht an der Berufsschule zur Normalität, wenngleich man den Religionsunterricht nicht zuerst mit der Berufsschule in Verbindung bringt. In der Einleitung des 1997 erschienenen „Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ heißt es, dass der BRU oft stiefmütterlich behandelt wird,<sup>3</sup> d. h. wegen Lehrermangel ausfällt oder von berufspraktischen Fächern verdrängt wird. Damals war das Handbuch das erste seiner Art, und es sah die Aufgaben des BRU durchaus kritisch, vor allem die Rolle der Religion in der Gesell-

---

<sup>3</sup> Vgl. COMENIUS-INSTITUT u. a. (Hg.) 1997, 21.

schaft in Kombination mit deren Aufgaben in der Arbeitswelt wurden als „Wagnis“ gesehen.<sup>4</sup> Der BRU hat sich tatsächlich besonderen Herausforderungen zu stellen:

1. Die Leistungsanforderungen der Arbeitswelt und Wirtschaft stellen die „fachfremde“ Zusatzbelastung durch den RU unter großen Rechtfertigungsdruck.
2. Religion und Religiosität der Gesellschaft verändern sich. Außerdem:
3. Jugendliche oder junge Erwachsene befinden sich in vielschichtigen Identitätsfindungsprozessen.
4. Die Zusammensetzung der SchülerInnen ist äußerst heterogen; dem unterschiedlichen Qualifizierungsangebot entspricht ein höchst unterschiedlich kognitives Vermögen.

Inzwischen gibt es eine Neuauflage, erschienen 2010<sup>5</sup>, die 13 Jahre nach der ersten Auflage mit einem anderen Selbstbewusstsein auftritt. Der „neue“ BRU stellt sich aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen und reflektiert Bildungsstandards und Kompetenzbegriffe. Seine besondere Aufgabe sieht das Handbuch in der Förderung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Unterrichtsalltag, Berufspädagogik und Religionspädagogik. Deutlich wird die Notwendigkeit gesehen, dass sich RU und beruflich-fachlicher Unterricht nicht nur ergänzen, sondern auch „bezüglich allgemeiner Lernziele didaktisch stützen“<sup>6</sup> können.

Im Allgemeinen wird der Religionsunterricht zwei- oder einstündig erteilt, aber auch geblockte Modelle werden zunehmend beworben.<sup>7</sup> Vereinzelt werden Projekte durchgeführt. Vorhandene religionspädagogische Unterrichtshilfen und Hintergrundüberlegungen beziehen sich auf diese Situation des BRU: regulärer Religionsunterricht an Berufsschulen. Die Lehrpläne richten sich nach der oben beschriebenen SchülerInnen-Situation und der besonderen Lebensphase „Ausbildung“. Joachim Kunstmann nennt in diesem Zusammenhang insbesondere die ethischen und gesellschaftlichen Themenbereiche, wie Lebensprobleme und Fragen der SchülerInnen (Ablösung vom Elternhaus, die Berufs- und Rollenfindung, für Beziehungen).<sup>8</sup>

Wenn die Möglichkeit vorhanden ist (wenn genug Lehrkräfte verfügbar sind<sup>9</sup>), haben die SchülerInnen die Wahl zwischen Religion oder einem anderen Fach, meistens Ethik, Philosophie oder etwas Vergleichbarem. Auf jeden Fall befinden sich die SchülerInnen in einer aktiven Wahlsituation, in der sie sich entscheiden müssen. Sie erhalten die Möglichkeit, zwischen einem explizit konfessionell orientierten Religionsunterricht oder einem Ethik- oder Philosophieunterricht zu wählen.

### 1.3 Berufsschulreligionsunterricht (BRU) in Berlin. Geschichte der Berliner Evangelischen Berufsschularbeit (EBA)

Was die wissenschaftliche und öffentliche Beachtung betrifft, geht es der Berliner Evangelischen Berufsschularbeit ähnlich wie der Berliner Berufsschule bis 1993<sup>10</sup>: Es gibt wenig Ma-

---

<sup>4</sup> COMENIUS-INSTITUT u. a. (Hg.), 1997, 22.

<sup>5</sup> KATECHETENVEREIN, GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hg.), 2010.

<sup>6</sup> KATECHETENVEREIN, GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hg.), 2010, 5.

<sup>7</sup> VON KIRCHBACH 46/2007, 36.

<sup>8</sup> KUNSTMANN 2010, 106.

<sup>9</sup> „Sofern Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen überhaupt vorgesehen ist, muss er aufgrund von Lehrermangel häufig ausfallen. Wertschätzung bei Handwerk, Industrie und Gewerkschaft lässt aus Sicht der Lehrkräfte zu wünschen übrig.“ KIEBLING in: BIESINGER (Hg.) 2011, 15.

<sup>10</sup> BATH (Hg.) & KAROW (Mitarb.) 1993, Vorwort. Dieses Los teilt der Berliner BRU mit dem des Bundesgebiets. Für den RU an berufsbildenden Schulen liegen vergleichsweise sehr wenige und zudem regional äußerst beschränkte Untersuchungen vor (überraschend bei 75 % Jugendlichen, die in ihrer Ausbildungszeit

terial, und das, obwohl aus den anfänglich ca. 3 250 SchülerInnen pro Jahr ca. 10 000 pro Jahr in der Evangelischen Berufsschularbeit geworden sind.<sup>11</sup> Bis heute finden sich zur Geschichte des Berliner BRU nur Veröffentlichungen in Festschriften und einzelne unveröffentlichte Manuskripte.<sup>12</sup>

Berlin ist neben Bremen und Hamburg ein Bundesland, in dem an den Berufsschulen, gemeint sind die in den 1970er Jahren gegründeten Oberstufenzentren (OSZ), Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach darstellt. Dies ist der übliche Zustand in Berlin, der auch auf den Religionsunterricht an Berliner Grundschulen und Schulen im Sekundarbereich zutrifft.<sup>13</sup> Er beruht auf einer besonderen Entwicklungsgeschichte im Verhältnis zwischen evangelischer Kirche und dem Land Berlin. Die die gegenwärtige kirchliche Arbeit an den Berufsschulen regelnde Ausführungsvorschrift über den Religions- und Weltanschauungsunterricht (AV Religions- und Weltanschauungsunterricht) des Senats vom 21.12.2007<sup>14</sup> bestimmt unter Punkt 10 (3):

„Im Fach Sozialkunde können Sozialkundelehrerinnen und -lehrer sowie Lehrkräfte für den Religions- oder Weltanschauungsunterricht bei geeigneten Themen zusammenarbeiten. Dies führt nicht zu Religions- oder Weltanschauungsunterricht im Sinne des § 13 Schulgesetz, so dass dieser Unterricht für alle SchülerInnen verbindlich ist und die Verantwortung für den Unterricht bei der Sozialkundelehrerin oder dem Sozialkundelehrer liegt. Die Zusammenarbeit setzt Einvernehmen zwischen der Lehrkraft für den Sozialkundeunterricht und der Lehrkraft für den Religions- oder Weltanschauungsunterricht über Inhalt und Form des Unterrichts voraus; die Schulleiterin oder der Schulleiter ist darüber zu unterrichten.“<sup>15</sup>

### 1877 – 1934

Bis zu dieser AV war es ein langer Weg. Wann genau die Entwicklung zu diesem ‚Arrangement‘ begann, lässt sich nicht sagen, doch prägt sie bis heute den Charakter kirchlicher Arbeit an Berliner Berufsschulen, erklärt Ulrich Peter. Als sicher gilt, dass RU an Berufsschulen nachweislich schon seit 1877 als freiwilliger Unterricht in den Eckstunden

---

in eine berufsbildende Schule gehen). Die Forschungslage der letzten 40 Jahre ist dürftig. Vgl. KIEBLING in: BIESINGER (Hg.) ebd.,16.

<sup>11</sup> Zahlen von 1958 aus einer Abschrift aus Konsistorialakten, Karton 260 - Akte R2a, Bd. I von 1956 – 1959. Zahlen von 2012 mündlich vom Leiter der Evangelischen Berufsschularbeit/Haus Kreisau Marcus Götze-Guerlin.

<sup>12</sup> Unveröffentlichtes Manuskript des früheren Kirchenschulrats Rolf Lüpke, das mir vorliegt: LÜPKE 2007. JUGENDBILDUNGSSTÄTTE HAUS KREISAU (Hg) 2007. PETER in: JOBATEY & SÜTTMANN u. a. 1998, 183 – 199. Die in diesem Abschnitt angeführten historischen Zitate stammen aus Ulrich Peters Recherchen in Konsistorial-Archiven.

<sup>13</sup> In Berlin verstand man dies im Sinne einer theologischen Position, die die Verantwortung für den RU allein den Kirchen zuschreibt. Diese Position wurde in dem „Berliner Modell“ des RU verwirklicht, erklärten verschiedene Gesprächspartner von Lorentz. Im Lehralltag hatte dies für Lehrende zur Folge, dass sie nicht im Lehrkörper eingebunden waren.

<sup>14</sup> Zum Vergleich: Die Ausführungsvorschrift Religionsunterricht von 1987 spricht nur von Religionslehrern.

<sup>15</sup> EVANGELISCHE KIRCHE BERLIN-BRANDENBURG-SCHLESISCHE OBERLAUSITZ (Hg.) 2011, 27. Außerdem heißt es unter 4.1.3 Dienstordnung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Berlin und Brandenburg § 6: „Besondere Bestimmungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Evangelischen Berufsschularbeit Berlin. (1) Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Evangelischen Berufsschularbeit Berlin erteilen Religionsunterricht an berufsbildenden Oberschulen und leisten Bildungsarbeit für Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Dies schließt die Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern, insbesondere mit Sozialkunde, und den entsprechenden Lehrkräften ein. Die Arbeit vollzieht sich in der Regel in besonderen Organisationsformen (geblockter Unterricht an ein- oder mehrtägigen Seminaren und Wochenendtagungen im Tagungshaus und der Jugendbildungsstätte Haus Kreisau).“

möglich war.<sup>16</sup> Die Verpflichtung, während der Ausbildung die Schule zu besuchen, war mit der Industrialisierung neu aufgekommen. Die Berufsschule hieß „Pflichtfortbildungsschule“ und fand am Abend, nach dem Arbeitstag und an Sonntagen statt. Das Handwerk sah in den Berufsschulen eine Bedrohung, weil ihr Besuch Arbeitskraft absorbierte, so Peter, und um wie viel mehr musste ein Religionsunterricht als überflüssige Arbeitskraftvergeudung gegolten haben. Gleichwohl gab es einen Beitrag der Kirche zum Berufsschulunterricht, der sich als „Erziehung des Menschengeschlechts“ durch „staatsbürgerliche Bildung“<sup>17</sup> verstand. 1896 wurde ein Versuch, RU als ordentliches Lehrfach einzuführen, abgelehnt, doch man gestattete das Abhalten des RU in gewerblichen Schulen nach Unterrichtschluss auf freiwilliger Basis.<sup>18</sup> Die „Eckstunden“ waren geboren. 1903 gab es einen erneuten Versuch, den RU als Pflichtfach einzuführen, da der Sonntagsunterricht mit den übrigen Pflichten der unterrichtenden Pfarrer kollidierte und die Schüler zu dieser Zeit einfach zu müde waren. Für die Jugendlichen stand oft nur der Sonntagnachmittag zur Erholung zur Verfügung, ihre übrige Zeit war mit Arbeit und Schule ausgefüllt.<sup>19</sup> – Auch dieser Versuch von 1903 scheiterte. In der Weimarer Republik bestärkte noch einmal die Reichsverfassung (verabschiedet am 11.08.1919) die Freiwilligkeit<sup>20</sup> des RU an nicht konfessionellen Schulen. In dieser Zeit sank die Zahl der BRU unterrichtenden Pfarrer von 43 auf 16.<sup>21</sup> 1926 starteten die evangelische und katholische Kirche erneut eine Initiative, das Pflichtfach RU an der Berufsschule einzuführen – ohne Erfolg. Gleiches wiederholte sich zum Jahreswechsel 1928/29. In der Zeit der NS-Diktatur gab es 1934 Verhandlungen, die zunächst Erfolg versprachen, den RU an Berufsschulen obligatorisch zu machen. Aber auch diese Verhandlungen zerschlugen sich, und man befand sich wieder auf dem Stand des Ministerialerlasses von 1897.

### 1947 – 2000

Um die Entwicklungsgeschichte zu komprimieren, springt die Darstellung im Folgenden in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Das seit 1947 existierende Berliner Schulgesetz<sup>22</sup> schloss den RU nicht explizit aus, gestattete ihn somit im Umkehrschluss.<sup>23</sup> Rolf Lüpke, Kirchenschulrat von 1974 – 2005, schreibt dazu:

---

<sup>16</sup> Verfügung v. 19.03.1877 des EOK, April 1901 bis Januar 1910.

<sup>17</sup> Vgl. PETER ebd. In einem Memorandum des Evangelischen Oberkirchenrates (EOK) der Alt-Preußischen Union (APU) heißt es: „[dass] [ ... ] die Lehrgegenstände [des Religionsunterrichts] durchgehend nur auf das bürgerliche Leben und die technischen Berufsarten berechnet sind und Religion als Unterrichtszweig kaum ausnahmsweise vorkommt [ ... ].“ aber, „dass die Einwirkung der Kirche auf diese Schulen bis jetzt in einem, [...] im ganzen und großen beschränkten Maß stattgefunden hat. [...] Überdies geht aus den Berichten hervor, daß in nicht wenigen Fällen auch Weltgeschichte, vaterländische Geschichte, Lektüre und Behandlung deutscher Gedichte und Volksbücher in den Lehrplan aufgenommen sind – lauter Gegenstände, welche für die sittlich-religiöse Erziehung und Bildung der Jugend, für Verfestigung und Vertiefung ihrer christlichen Weltanschauung, für Schärfung des sittlichen Urteils und des Gewissens bei geschickter, von christlichem Sinn und Geist geleiteter Behandlung fruchtbare Verwendung finden und nachhaltigen Segen bringen können.“ EOK April 1901 bis Januar 1910, 4 f.

<sup>18</sup> Die bisherige Entwicklung des Fortbildungsschulwesens in Pommern. EOK ebd.

<sup>19</sup> Vgl. Stundenplan in: BATH (Hg.) & KAROW (Mitarb.) 1993, 68.

<sup>20</sup> Die Freiwilligkeit bezog sich auf die Möglichkeit, sich aus Gewissensgründen abmelden zu können. Für die Schulen war die Erteilung von Religionsunterricht Pflicht. (Lüpke auf Nachfrage.)

<sup>21</sup> Verfügung des Ev. Konsistoriums der Mark Brandenburg „Betrifft Unterrichtserteilung der Geistlichen in den Fortbildungsschulen“ EOK August 1911 bis August 1926.

<sup>22</sup> Die Grundentscheidungen für dieses Gesetz sind 1945 ff. getroffen worden. (Lüpke auf Nachfrage.)

<sup>23</sup> Vgl. Peter beruft sich auf ein Schreiben des Konsistoriums der EKIBB an die Ev. Kirchenkanzlei vom 12.09.1951. In: EZA-2/84/6213/1: Berufsschulen.

„Die Richtlinien und andere Erlasse oder Verfügungen der ersten Jahre beschränken den Religionsunterricht zwar nicht auf die allgemein bildenden Schulen, sind aber so formuliert, dass sie den Bedingungen der Berufsschule kaum gerecht werden.“<sup>24</sup>

Denn die Erteilung von Religionsunterricht in den Berufsschulen war politisch noch weniger gewollt als in den übrigen Schulen und wurde nicht geregelt, kombiniert er. Offensichtlich wurde aber vereinzelt Religionsunterricht an der Berufsschule erteilt.<sup>25</sup> Immer wieder gab es Initiativen, die die Einführung von RU auch an Berufsschulen forderten. Eine Initiative, angeführt durch den Berliner Sozialpfarrer Harald Poelchau, wurde durch günstige politische Bedingungen unterstützt. Sie bewirkte die Errichtung einer „Provinzialpfarrstelle für die industrielle Berufsschuljugend“ am 01.04.1957. Bis 1970 fanden zusätzlich zur Mitarbeit im Sozialkundeunterricht Veranstaltungen am Wochenende oder in den Ferien statt, bei denen es meist um Stellungnahmen zu ethischen Fragestellungen ging. Man organisierte Freizeiten auf der Insel Borkum, Studienwochen bei Kerk en Wereld in den Niederlanden und Skifahrten.<sup>26</sup> Die oben zitierte Ausführungsvorschrift wurde auf Grundlage des als Ersatz eines Staatskirchenvertrags zwischen evangelischer Kirche und Berliner Senat gefassten Beschlusses vom 02.07.1970<sup>27</sup> erlassen. Im abschließenden Protokoll wurde empfohlen, mit den Schulen zusammenzuarbeiten.<sup>28</sup> Es regelte die Chancen, Religionsunterricht an Berufsschulen zu erteilen, indem dieser in verschiedenen Formen stattfinden konnte.<sup>29</sup> Dies stellte eine Art Kunstgriff dar, die der komplexen Berufsschulsituation gerecht werden und den BRU ermöglichen sollte. Unter den Schwierigkeiten, den BRU zu realisieren, zählte an erster Stelle, dass infrage gestellt wurde, dass es bei der EBA-Tätigkeit um RU geht. Für die Kulturverwaltung war eine entsprechende Klärung von größtem Interesse, weil damit festgelegt wurde, ob die EBA-Arbeit nach den Regeln der RU-Zuschussvereinbarungen zu behandeln ist. In mehreren Schritten verhandelte man folgendes Abkommen. In den Vollzeit-Bildungsgängen (Abb.1) konnte RU erteilt werden; früher waren das hauptsächlich die kaufmännischen, sozialen und medizinischen Bildungsgänge, heute sind das auch die OBF (Berufsvorbereitung) oder gymnasialen Bildungsgänge (FOS, BOS). Diesen RU hat es aber praktisch nicht gegeben. Für alle Bildungsgänge waren religiöse Arbeitsgemeinschaften in den Räumen der Berufsschule möglich, verloren aber im Laufe der 1970er Jahre ihre Bedeutung. Für die Teilzeit-Bildungsgänge war die Mitarbeit im Sozialkundeunterricht, der nicht zu klassischem RU führte und mit der gesamten Klasse durchgeführt wurde, vorgesehen.<sup>30</sup>

---

<sup>24</sup> LÜPKE 2007, 2.

<sup>25</sup> Vgl. LÜPKE 2007, 2 f. Dies konnte später als Hinweis auf „bewährte Praxis“ in die Argumentation für den BRU in die Verhandlungen einfließen.

<sup>26</sup> Schreiben Harald Poelchau und Franz v. Hammersteins an den Generalsuperintendenten Helbich vom 26.04.1962. KARTON 260 - AKTE R2A AKTEN 1960–1963. Zitiert von: PETER ebd., 198.

<sup>27</sup> Vgl. die historische Darstellung der Geschichte des RU in: GRÄB & THIEME 2011, 33. Und: „Die politische Situation erlaubte es nicht, wie anderswo einen Staat-Kirche-Vertrag abzuschließen.“ LÜPKE ebd., 4.

<sup>28</sup> 1964 begann die Entwicklung der Verhandlung, die zum abschließenden Protokoll führte. (Lüpke auf Nachfrage).

<sup>29</sup> EVANGELISCHE KIRCHE BERLIN-BRANDENBURG-SCHLESISCHE OBERLAUSITZ (Hg.), 2011, 32. Abb. 1: Das „Dreigliedrige System“. Seit 2000/2001 ist RU unabhängig von Sozialkunde und geblockt möglich. Die Vorlage der Evangelischen Kirche für die „Sitzung Nr. 3/01 der Schulleiterinnen und Schulleiter der berufsbildenden Oberschulen am 23. Oktober 2001“ formulierte diese neue Regelung. (Grundsätze und Vorschriften für den Evangelischen RU in Berlin 2005).

<sup>30</sup> Diese Mitarbeit im Sozialkundeunterricht wurde 1999/2000 insbesondere aus finanziellen Gründen strittig, denn wenn es nicht zum RU kommt, warum soll diese Tätigkeit dann als RU finanziert werden? So die Argumentation des Landes Berlin. Damit war der konfessionelle Beitrag nachzuweisen. Vgl. LÜPKE ebd., 11.

2000 – 2014

Seit 2000/2001 ist auch in den Teilzeit-Bildungsgängen geblockter RU möglich, er wird dort mit der gesamten Klasse durchgeführt.<sup>31</sup> Seitdem sind religiöse AGs nicht mehr notwendig. Die hier aufgeführte politische Bildung war immer eigenständig, weil sie an das Bildungsurlaubsgesetz gebunden ist. Sie wurde nur im dualen Bereich angeboten. Damit richtet sich dieser Bereich direkt nach Senatsvorgaben, denn jeder einzelne Bildungsurlaub muss beantragt und vom Senat bewilligt werden. Peter hält als Ergebnis seiner historischen Untersuchung fest:

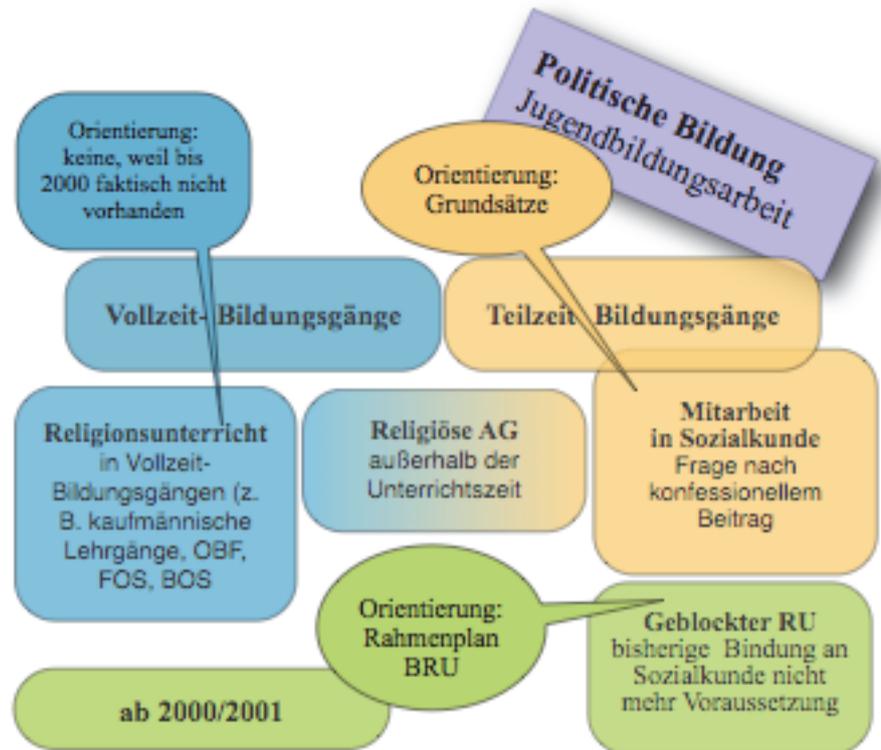
„Normalen‘ Religionsunterricht, wie er etwa an den Berufsschulen in NRW, Bayern oder anderen (west-)deutschen Bundesländern existiert, hat es in Berlin nie gegeben. Stattdessen gibt es eine mittlerweile fast hundert-

jährige Geschichte des Verhältnisses von evangelischer Kirche und dem Staat im Allgemeinen und dem Berufsschulwesen im Besonderen. Während dieser gesamten Periode waren die Hauptfragestellungen identisch, und sie ziehen sich wie ein roter Faden durch diese Geschichte. Es ging im Kern immer um diese Fragen:

1. Wie kann RU an Berufsschulen aussehen?
2. Welchen Beitrag leistet der RU zum allgemeinen Bildungsauftrag der Berufsschulen?
3. Welchen rechtlichen Rahmen besitzt er?
4. Welche Qualifikation müssen RU-Lehrkräfte haben und wie werden diese erworben?
5. [...]<sup>32</sup>

### *Geschichte des Berliner Rahmenlehrplans BRU*

In den 1870er Jahren verstand sich der BRU als Ergänzung zur „staatsbürgerlichen Bildung“. Für die 1920er Jahre konstatierte der evangelische Pfarrer und religiöse Sozialist Günter Dehn



<sup>31</sup> Was die Freiwilligkeit des RU betrifft, so wurde darauf verwiesen, dass die „Bindung“ der SchülerInnen, anders als bei der Festlegung für ein ganzes Schuljahr, nur für kurze Zeit erfolge. Vgl. LÜPKE ebd. Und für die Schulen war es wichtig, dass die Veranstaltungen organisierbar blieben, denn der ausgefallene Unterricht musste nachgeholt werden und der damit verbundene Aufwand lohnte sich nur, wenn er vollzählige Klassen betraf.

<sup>32</sup> PETER ebd., 184.

(\*1882 – † 1970), dass die Berufsschuljugend an religiösen Themen weitgehend desinteressiert sei, bemerkt Peter. Zwischen der Verkündigung in den Kirchen und der „religiösen Gedankenwelt der Proletarierjugend“ haben Welten gelegen und er fügt hinzu:

„... das religiöse Bild, das uns die Jugend bietet, ist das der Auflösung [...] Es ist für diese Jugend ja absolut selbstverständlich, daß die Religion aufgehört hat, eine das Leben in seiner Gesamtheit bestimmende Macht zu sein. Sie ist durchaus Privatsache, Weltanschauungssache des Einzelnen geworden, an die Peripherie des Daseins gedrängt. [...] Manches Mal habe ich an eine Äußerung Ludwig Heitmanns denken müssen, daß für den Proletarier die Frage nach Gott dasselbe Interesse habe, wie die Frage, ob auf dem Mars Menschen wohnten.“<sup>33</sup>

Um dieser ‚unreligiösen‘ Realität zu begegnen, kam 1929 ein Memorandum heraus, das den Begriff „evangelische Lebenskunde“ prägte. „Dieser Begriff, natürlich ohne das Attribut evangelisch, war geradezu ein Synonym für den Jugendweihe-Unterricht der atheistischen Freidenker. Was zeichnete im Gegensatz dazu einen ‚evangelischen Lebenskundeunterricht‘ aus?“, fragt Peter in seinem geschichtlichen Abriss. Das Konzept sollte den realen Lebensvollzug der Lehrlinge berücksichtigen. Der Berufsschulunterricht brauchte eine ihm angemessene didaktische Form. Diese konnte kein gewohntes RU-System bieten, sondern eine kirchliche Arbeit (hier: Lebenskundliche Unterweisung) mit dem Ziel:

„[...] die Anknüpfungspunkte ihrer Erörterung unter steter Berücksichtigung des Lehrstoffes der übrigen Fächer in dem Leben der Schüler, und zwar nicht nur in ihrem Berufsleben, sondern auch in ihrem persönlichen Leben [...] [zu] finden.“<sup>34</sup>

Peter resümiert: „Ein lebenskundlich orientierter Religionsunterricht konnte sich nicht wie der klassische RU mit Bibel, Katechismus und Gesangbuch begnügen – aber Brauchbares für die Hand des Schülers gab es nur wenig.“<sup>35</sup> 1960, also drei Jahre nach Gründung der Provinzialpfarrstelle für die industrielle Berufsschuljugend, gab es eine durch Franz von Hammerstein und Harald Poelchau angeregte Umstrukturierung. Der BRU sollte nicht mehr nur in Eckstunden stattfinden, stattdessen wurde

„ein doppelter Weg beschritten: Einbau der Kirche und ihrer Vertreter in den gemeinschaftskundlichen Unterricht in Anwesenheit des Klassenlehrers und Weiterführung der hier auf die Gesamtheit der Schüler ohne Rücksicht auf die Konfession gegebenen Einflüsse in freiwilliger Gemeinschaftsarbeit in kircheneigenen Häusern in Freizeitgruppen und Wochenendseminaren. Diese Arbeitsform berücksichtigte die Eigenart der Lebensbedingungen des industriellen Facharbeiters, der ... einen anderen Weg des Zugangs zum Christentum hat als den des lehrhaften oder emotionalen wie der bürgerliche Schüler.“<sup>36</sup>

Schon bald, in den frühen 1960er Jahren, wurde gemeinsam mit elf weiteren Kirchen<sup>37</sup> ein „Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen“ erstellt. Der so ge-

---

<sup>33</sup> DEHNS 1923, 76/77. Zitiert von: PETER ebd., 188.

<sup>34</sup> Protokoll der Hauptgeschäftsstellensitzung am 17.05.1926 in Berlin. EOK August 1911 bis August 1926, 2.

<sup>35</sup> PETER ebd. S.189.

<sup>36</sup> Schreiben Harald Poelchaus und Franz v. Hammersteins an den Generalsuperintendenten Helbich. EOK ebd..

<sup>37</sup> 1. Evangelische Landeskirche Baden, 2. Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, 3. Evangelische-Kirche von Berlin-Brandenburg, 4. Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, 5. Evangelische Landeskirche von Kurhessen-Waldeck, 6. Evangelische-Lutherische Kirche in Lübeck, 7. Vereinigte Protestantisch-Evangelisch-Christliche Kirche der Pfalz, 8. Evangelische Kirche im Rheinland, 9. Evangelische-Lutherische Landeskirche Schleswig-Holstein, 10. Evangelische Kirche von Westfalen, 11. Evangelische Landeskirche in Württemberg. 1. Evangelische Landeskirche Baden, 2. Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, 3. Evangelische-Kirche von Berlin-Brandenburg, 4. Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, 5. Evangelische Landeskirche von Kurhessen-Waldeck, 6. Evangelische-Lutherische Kirche in Lübeck, 7. Vereinigte Protes-

nannte „Gelbe Plan“ löste den bis dahin geltenden „Grünen Plan“<sup>38</sup> ab. Er war ein großer Fortschritt, weil er methodisch-didaktische Hilfen sowie Bibelstellen, die der Legitimation dienen konnten, und eine umfangreiche Literatur und Materialliste enthielt, erinnert Theodor Lorentz.<sup>39</sup> In seiner Zielsetzung richtete sich dieser Plan deutlich nach den Unterrichtsbedingungen der elf anderen Landeskirchen, die alle Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach kannten, sowohl an der allgemeinbildenden als auch an der Berufsschule. Mit seinen entsprechenden Themenkreisen ist dieser RU der „Evangelischen Unterweisung“ zuzurechnen, die sich z. B. bei Helmuth Kittel als *kirchliches Amt* versteht. In diesem Ansatz ist der RU Ort des Wirkens des Heiligen Geistes, und die Lehrkraft und der Unterricht zielen auf Vermittlung des Heils.<sup>40</sup> Die Erkenntnis aus den 1920er Jahren der Ev. Kirche der Alt Preußischen Union, dass der BRU in Berlin kein gewohntes RU-System sein könne, spielte im Gelben Plan keine Rolle, da das Interesse und die Voraussetzungen der anderen Landeskirchen dominierten. Daher überrascht es auch nicht, dass Lorentz rückblickend äußert: „Nach dem Gelben Plan hat sich niemand gerichtet, faktisch gab es keinen Plan, deswegen wurden die *Grundsätze* erstellt.“<sup>41</sup> Die Weiterentwicklung des Gelben Plans wurde 1974 zwar ohne Berlin vorgenommen, aber die Erkenntnisse dieses bundesweiten 74er-Exemplars des BRU-Rahmenplans fanden Eingang in die 1983 herausgegebenen Berliner „Gesetze, Ordnungen und Grundsätze für den Evangelischen Religionsunterricht und kirchliche Arbeit an berufsbildenden Schulen“ unter dem Punkt III.1 „Grundsätze und Themen für die Mitarbeit der Evangelischen Berufsschularbeit im Sozialkundeunterricht“, berichtet der ehemalige Leiter Lorentz. Diese Schrift wurde unter Federführung des Kirchenschulrats Lüpke und gemeinsam mit Theodor Lorentz und den MitarbeiterInnen der EBA erstellt. Die didaktischen Erkenntnisse bestanden in dem Bewusstsein von der Notwendigkeit, die SchülerInnenbedürfnisse in den Vordergrund zu stellen, Bewusstsein für gesellschaftliche Verhältnisse zu fördern und dies unter fachwissenschaftlich-theologisch-seelsorgerlichen Kriterien. Lorentz erklärt rückblickend: Theologisch sah man in der Tradition Barths, wonach die biblische Botschaft zur Kritikfähigkeit erziehen soll. Der Mitbegründer von Haus Kreisau, Harald Poelchau, war nicht nur als Tillichschüler bekannt gewesen, sondern hat sich ebenfalls in der Barth'schen Tradition gesehen, die als Aufgabe des RU proklamierte, dass er als eine „Störung der Bildung von Gott her“<sup>42</sup> zu wirken bereit sein müsse, so Lorentz. Die *Grundsätze* enthalten religionspädagogikgeschichtlich gesehen Elemente der Evangelischen Unterweisung<sup>43</sup> mit dem Schwerpunkt auf problemori-

---

tantisch-Evangelisch-Christliche Kirche der Pfalz, 8. Evangelische Kirche im Rheinland, 9. Evangelische-Lutherische Landeskirche Schleswig-Holstein, 10. Evangelische Kirche von Westfalen, 11. Evangelische Landeskirche in Württemberg.

<sup>38</sup> Der Terminus „Gelber Plan“ hatte sich umgangssprachlich durchgesetzt, weil der Einband aus gelbem Karton bestand. Noch der ehemalige Leiter Pfr. Theodor Lorentz (1974 bis Januar 2005) der Evangelischen Berufsschularbeit sprach vom Gelben Plan. Der 228 Seiten umfassende Lehrplan liegt der Verfasserin vor. Außerdem Dieterich, V.-J., Evangelische Lehrpläne für den BRU. In: Katechetenverein, Gesellschaft für Religionspädagogik (Hg.), 2010. Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, S. 352. Dieterich bemerkt, dass die ersten überregionalen BRU-Lehrpläne nach der Farbe des Einbands benannt wurden: der Grüne Plan (1958) und der Gelbe Plan (1961). Der Gelbe Plan stand in einer Spannung zwischen „Stoffmaterialismus“ (systematisch von der Dogmatik her empfohlener Stoffkatalog in Form von Bibelbezügen) und dem Anspruch, auf das einzugehen, „was den jungen Menschen bedrängt und bewegt“, also anstelle des Lehrervortrags das Gespräch mit den SchülerInnen zu suchen – dies „zusammengehalten durch die Erklärung: ‚Die Herrschaft Christi umfasst den ganzen Menschen und alle seine Lebensbereiche.‘“

<sup>39</sup> Interview mit dem ehemaligen Leiter Pfr. Theodor Lorentz am 03.01.2013.

<sup>40</sup> Vgl. LÄMMERMANN 1999, 89.

<sup>41</sup> Interview Lorentz 03.01.2013.

<sup>42</sup> LÄMMERMANN ebd., 76.

<sup>43</sup> „1.2 Die EBA ist Teil des verkündigenden und lehrenden Handelns der Kirche. Der Grundordnung der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg zufolge sollen alle ihre Aktivitäten ‚dem einen der Kirche

entiertem Unterricht.<sup>44</sup> Die *Grundsätze* versuchten, mit ihrem Ansatz auf die Besonderheit der Berufsschul-Klientel einzugehen. Beide Orientierungen, der Gelbe Plan und die *Grundsätze*, konnten von einer – im weitesten Sinne – immer noch christlich sozialisierten, mindestens homogenen Schülerschaft ausgehen. Auf die Frage, warum es nach dem Gelben Plan keinen Berliner Rahmenplan für den BRU gegeben habe, erklärt Lorentz, dass man ganz bewusst keinen Rahmenplan für Religionsunterricht haben machen wollen.<sup>45</sup> Dies ergab sich auch aus der oben dargelegten „Dreigliedrigkeit“ der EBA, die für die Teilzeit-Bildungsgänge ein eigenes Konzept verlangte. Und ebenso dieses Konzept musste immer wieder gegen den Vorwurf, es sei religionspädagogisch nicht fundiert genug, verteidigt werden. Die konsistoriale Sorge bestand darin, dass kirchliche Positionen „aufgegeben“ würden, wenn man zu sehr in den sozialkundlichen Bereich ginge. „Ihr macht ja nur *bessere Sozialkunde*“, lautete ein gängiger landeskirchlicher Vorbehalt gegen die Berliner Evangelische Berufsschularbeit, berichtet Lorentz. Doch Lüpke betont, dass die Anfrage nach dem *konfessionellen Beitrag* vor allem von der Schulverwaltung gestellt wurde, „weil sie der Auffassung war, dass nur so die Verwendung von Sozialkundestunden durch die Kirche (in Gestalt der Berufsschularbeit) legitimiert werden könnte“<sup>46</sup>. Dem versuchte man in den *Grundsätzen* mit guten theologischen Fundierungen den Wind aus den Segeln zu nehmen. Aus Sicht der Mitarbeiterschaft der EBA war das Verhältnis von Berliner BRU und Landeskirche/Schulverwaltung geprägt von einem fortwährenden Bemühen um theologische Legitimierung. Diese Bemühungen um die konfessionelle Legitimierung und religionspädagogische Rechtfertigung blieben nicht ohne Auswirkung, sodass bis heute einige MitarbeiterInnen selbst davon überzeugt sind, dass die Arbeit der EBA, zumindest teilweise, kein „richtiger“ RU ist. Andererseits ist hervorzuheben, dass die EBA ohne die Unterstützung aus höchster kirchlicher Ebene überhaupt nicht erst hätte starten können, wie der erste Leiter Dr. Herbert Schultze<sup>47</sup> in einem Artikel der Hauszeitung „Einblicke“ hervorhebt.<sup>48</sup> Und Lorentz erinnert sich, dass 1978 trotz kirchlicher Finanzkrise eine erhebliche Summe vom Finanzreferat der Landeskirche zur Anteilfinanzierung für den staatlich unterstützten Umbau der Jugendbildungsstätte zugesagt wurde. Die Finanzausgabe sei als besondere Wertschätzung der Arbeit zu verstehen. Wichtige Unterstützung und Anerkennung erlebten die Arbeit und die Mitarbeiterschaft durch die drei Bischöfe Kurt Scharf, Martin Kruse und Wolfgang Huber, so Lorentz. Dennoch gab es von Teilen der Berliner Landeskirche eine skeptische Haltung gegenüber der EBA, die eher auf Unkenntnis beruhte. Dies scheint keine Berliner Besonderheit zu sein. „Auf unseren ALPIKA-Treffen bedauerten wir einhellig, dass die Landeskirchen Defizite in der Einschätzung der Realität der Arbeit an Berufsschulen haben“, sagt Lorentz.<sup>49</sup> In den Arbeitsgruppen der ALPIKA<sup>50</sup> treffen sich ein-

---

eingestifteten Amt‘ dienen, ‚das die Versöhnung‘ zwischen Gott und den Menschen ‚verkündigt‘.“ Aus den Grundsätzen und Themen.

<sup>44</sup> Es gab zehn Themenbereiche, z. B. 1. Beruf und Arbeit, 2. Politische Meinungsbildung, 3. Politisches Handeln, 4. Grundfragen der Demokratie, 5. Soziale Beziehungen, 6. Sozialpolitik, 7. Wirtschaftspolitik, 8. NS-Diktatur und ihre Folgen, 9. Deutschland im Spannungsfeld der Weltpolitik, 10. Möglichkeiten und Grenzen internationaler Zusammenarbeit.

<sup>45</sup> Die *Grundsätze* waren die Orientierung für die Mitarbeit im Sozialkundeunterricht und nicht für den BRU.

<sup>46</sup> „Die Kooperation mit der Berufsschularbeit musste sich ja unterscheiden von anderen Verbänden, Interessengruppen usw., die ihre Anliegen im Sozialkundeunterricht vertreten wollten. Außerdem musste durch die Mitarbeit im Sozialkundeunterricht etwas entstehen, was die Sozialkundelehrkräfte nicht leisten konnten.“ LÜPKE ebd., 7 (mit ergänzender Erläuterung auf Nachfrage).

<sup>47</sup> Von FRANSECKY, LORENTZ 2007, 42.

<sup>48</sup> SCHULTZE Anfänge kirchlicher Berufsschularbeit in Berlin. In: EV. BERUFSSCHULARBEIT (Hg.), 1982, 2. Hilfreich war demnach das „energische Votum des Generalsuperintendenten Immanuel Pack“, der von der EBA als „Kirche der Zukunft“ sprach. Außerdem fand man sich „durchweg freundlichen kirchlichen Oberen“ gegenüber.

<sup>49</sup> Interview Lorentz 03.01.2013.

bis zweimal im Jahr auf EKD-Ebene die Referenten und Studienleiter der religionspädagogischen Institute, die für Berufsschulen zuständig sind. Warum sich diese Defizite so hartnäckig halten, erklärt sich Pfr. Lorentz damit, dass es in den Leitungsebenen kaum Pfarrer gab, die mit der Arbeitersozialisation vertraut waren und die meisten stattdessen eine bürgerliche gymnasiale Sozialisation erfahren hatten.<sup>51</sup>

Am 01.08.2012 wurden die „Grundsätze und Themen“ von 1983 durch Beschluss der Kirchenleitung der EKBO durch einen neuen „Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen“<sup>52</sup> abgelöst. Der BRU-Rahmenlehrplan von 2012 unterscheidet sich von seinen Vorgängern zunächst formell in der Hinsicht, dass er in Kooperation mit der (evangelischen) Beruflichen Schule der Hoffbauer gGmbH und dem Oberlin-Seminar der evangelischen Schulstiftung erarbeitet wurde. An beiden evangelischen Schulen sind ReligionslehrerInnen angestellt, die an der Erarbeitung des Rahmenlehrplans beteiligt waren. Am Oberlin-Seminar ist RU sowohl Unterrichtsfach für die SchülerInnen als auch Bestandteil der Ausbildung für Erziehung. Der BRU-Rahmenlehrplan von 2012 orientiert sich an den von den gegenwärtigen Auffassungen über Bildungsstandards entsprechenden Erfordernissen und bezieht Ergebnisse der Kompetenzdebatten der allgemeinbildenden Schulen und den RU-Rahmenlehrplan der Jahrgangsstufen 1 – 10 ein.<sup>53</sup> Ein Beweggrund der aufwendigen, fast dreijährigen Arbeit am RU-Rahmenplan für die Klassenstufen 1 – 10 bestand darin, über diese Orientierung eine Anschlussfähigkeit an den fachwissenschaftlichen Diskurs der ordentlichen Fächer zu gewinnen. Im neuen BRU-Rahmenplan 2012 wird die Orientierung an den Kompetenzdebatten mit aufgenommen und seine Aufgabe folgendermaßen beschrieben:

„Er erschließt die religiöse Dimension des Lebens und damit einen spezifischen Modus der Weltbegegnung, der als integraler Bestandteil allgemeiner wie beruflicher Bildung zu sehen ist. [...] Dabei wird die christliche Tradition in ihrer evangelischen Prägung vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler können sie probeweise in Gebrauch nehmen. Die Didaktik des Perspektivwechsels nimmt die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler mit ihren individualisierten religiösen Weltbildern sowie ihrer kulturellen Pluralität ernst.“<sup>54</sup>

Wie schon beim Gelben Plan und den *Grundsätzen* von 1983 werden die Erkenntnisse der APU nicht berücksichtigt. Denn wenn die Frage nach Gott dasselbe Interesse für die Jugendlichen weckt, wie die Frage, ob auf dem Mars Menschen wohnen – woran sich wenig geändert hat –, dann gilt das auch für das Interesse an Erschließungen religiöser Dimensionen und an christlicher Tradition in ihrer evangelischen Prägung. Das gilt umso mehr, als sich die Schülerschaft grundlegend verändert hat. Das umfasst die wachsende Zahl anderer Religionszugehörigkeiten, vor allem Muslime, allgemeine zunehmende „Religionsferne“, seit Mauerfall explizit der Zuwachs an religionslosen SchülerInnen. Durch Letztere sind wir gefordert, auch nicht individualisierte religiöse Weltbilder ernst zu nehmen. Das kann so weit gehen,

---

<sup>50</sup> ALPIKA: Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter.

<sup>51</sup> So habe z. B. in einer Diskussion über den BRU ein Mitglied aus einer Kirchenleitung nur Vergleiche mit Gymnasialschülern angeführt. Auf den Einwand, dass die BerufsschülerInnen nicht mit SchülerInnen der allgemeinbildenden Schule zu vergleichen seien, fand der Kollege: „Alle Schüler sind gleich!“

<sup>52</sup> Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, 2012. (Vorläufiger) Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Wiewohl man inhaltlich von „ablösen“ nur bedingt sprechen kann, weil sich die *Grundsätze* nicht auf den RU bezogen. Der Rahmenplan von 2012 geht auf die Dreigliedrigkeit nicht mehr ein.

<sup>53</sup> KIRCHENLEITUNG EKBO 2007.

<sup>54</sup> KIRCHENLEITUNG EKBO 2012, 4.

dass die Frage gestellt wird, ob konfessioneller Unterricht überhaupt zeitgemäß ist, wie es Gräß/Thieme in ihrer Aufarbeitung des Streits um den RU in Berlin 2008 tun.<sup>55</sup>

Als Bilanz des bisherigen Überblicks über die Entwicklung des Berufsschulreligionslehrplans lässt sich festhalten, dass die Lehrplankonstruktionen die Unterrichtsrealität auf einer Skala von überhaupt nicht bis stark in unterschiedlich ausgeprägter Weise berücksichtigen, wenngleich diejenige Konstruktion, nämlich die *Grundsätze*, die bei stark einzutragen ist, im Grunde genommen keinen Rahmenplan darstellt, sondern eine Hilfskonstruktion. Das ist bedauerndwert, schließlich wäre Gestaltungsspielraum vorhanden, denn:

„Lehrpläne sind das Ergebnis von Aushandlungsprozessen, sie sind von unterschiedlichen Vorgaben und Interessen bestimmt. Daher sind Lehrplanentscheidungen politischer Natur (Gottfried Adam) und nicht unmittelbar ableitbar aus den jeweiligen Bezugswissenschaften.“<sup>56</sup>

### *Status quo der evangelischen Berufsschularbeit*

Die Unterrichts- bzw. Seminarthemen werden gemeinsam mit den Jugendlichen und den verantwortlichen Lehrkräften ausgesucht und stammen aus den Bereichen der politischen Bildung, Religion, Lebensorientierung, des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung, wobei die beteiligten MitarbeiterInnen der EBA nicht von Unterricht sprechen, sondern von Seminaren. Diese Arbeitskonzeption der EBA ist der Ausbildungs- und Lebenssituation der Jugendlichen geschuldet. Die Seminare werden mit der gesamten Klasse durchgeführt, unabhängig von der Religionszugehörigkeit oder Religionslosigkeit der SchülerInnen, wie oben unter dem Stichwort „Dreigliedrigkeit“ beschrieben. Es gibt eintägige Seminare und mehrtägige Übernachtungsseminare mit den Jugendlichen. Die Arbeit ist geprägt vom Miteinander in der Arbeit und im Freizeitbereich. Eine Veranstaltung umfasst ein gemeinsames Frühstück, die Seminarphasen, ebenso die Freizeitgestaltung. Des Weiteren zählen zum festen Repertoire die Veranstaltungen der politischen Bildung, die meist als mehrtägige Bildungsurlaube nach dem Berliner Bildungsurlaubsgesetz angeboten werden. In diesem Rahmen realisiert die EBA/Haus Kreisau auch internationale Begegnungen, unter anderem mit der Türkei oder Polen. Die EBA sieht ihre Aufgabe darin, die Arbeit der Lehrkräfte an den Schulen in der Weise zu unterstützen, dass die SchülerInnen in ihrer Entwicklung gefördert werden. Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen will einen Beitrag zur Einlösung des Bildungsauftrages leisten, indem er deren Ziele<sup>57</sup> im Blick hat, diese sind:

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet,
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln,
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken,
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.

---

<sup>55</sup> Vgl. GRÄB, THIEME 2011.

<sup>56</sup> KRAFT In: ROTHGANGEL, ADAM & LACHMANN (Hg.), 2012, 311.

<sup>57</sup> Beschluss der Kulturministerkonferenz (KMK) vom 15.03.1991, zitiert im Rahmenplan für den Evangelischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen, S. 4.

## 1.4 Glossar zur Forschung im Zeichen des Poststrukturalismus

### *Warum Verstehens- und Deutungsprozesse in poststrukturalistischer Lesart?*

Friedrich D. E. Schleiermacher (1768 – 1834) entwickelte die Hermeneutik zu einer universalen Lehre des Verstehens und Auslegens.<sup>58</sup> Von ihm stammt der Begriff „Kunst des Verstehens“. Er sensibilisierte dafür, dass sich Missverstehen immer von selbst ergibt, Verstehen aber aktiv hergestellt werden muss. Mit Martin Heidegger (1889 – 1976) kommt zur Hermeneutik ein Aspekt hinzu, der wiederum von Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) aufgenommen wird, nämlich, dass Verstehen eine Grundstruktur des Daseins ist (Verstehen ist immer schon gegeben).<sup>59</sup> Allseits bekannt ist der von ihm geprägte hermeneutische Zirkel, der veranschaulicht, dass der Verstehensprozess nie endet und betont, dass er mehr Geschehen als Verstehen ist. Eine weitere Perspektive im Diskurs über den Verstehensprozess wird von Jaques Derrida (1930 – 2004) vertreten. Während Gadamer fragt, wie Verstehen möglich ist, interessiert sich Derrida dafür, was Bedeutungsgeschehen ist und inwiefern man sagen kann, dass Verstehen möglich ist.<sup>60</sup> Beide Autoren gehen davon aus, dass es Verstehen allenfalls als Annäherung geben kann. Aber während Gadamer eine Einheit des Verstehens voraussetzt und einen zirkulären Verstehensprozess entwirft, betont Derrida die Nicht-Verstehbarkeit von Zeichen (sei es Sprache oder Text) als Spuren von Spuren, die niemals das zu Zeigende selbst sind. Daher kann es nach Derrida niemals ein letztes Verstehen geben. Derrida gilt im internationalen intellektuellen Diskurs als Vertreter der Richtung „Poststrukturalismus, Dekonstruktion, gelegentlich Konstruktivismus“<sup>61</sup> und beeinflusste maßgeblich die Diskussionen über Zuschreibungen vor allem kultureller, sexueller und ethnischer Art.

Der anschließende Glossar soll die für das Thema relevanten Begriffe in ihrem poststrukturalistischen Einfluss skizzieren.

### *Kultur – Kultur als Qualität versus Kultur als Zeichensystem, das Orientierung schafft.*

Ein Ergebnis poststruktureller Begriffsbestimmung ist, dass sich jeder der hier vorgestellten Begriffe vereinfacht in eine enge und weite Lesart einordnen lässt. Die Entwicklung hin zu einem erweiterten Kulturverständnis (cultural turn) lässt sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften, insbesondere im Aufkommen der Kulturwissenschaft, verorten. Zum engen Kulturbegriff führt die Herleitung des Wortes Kultur von „cultura“, dem lateinischen Wort für Bearbeitung, Anbau, Pflege, wie sie in den 80er Jahren und manchmal auch heute noch in der Schule vermittelt wird. Nach diesem Ansatz gibt es Kultur im Gegensatz zur Natur. Im übertragenen Sinn ist sie auch geistige (Aus-)Bildung. Der Psychologe Alexander Thomas<sup>62</sup> schließt direkt an diesen übertragenen Sinn an, wenn er von einem „engen“ Kulturverständnis, das sich auf das Wahre, Edle, Gute bezieht, spricht. Dieses Verständnis, so Thomas, beinhaltet einen normativen Anspruch. Zum engen, normativen Begriffsverständnis zählt auch die Theorie der Kulturen als abgeschlossene Systeme von Samuel Huntington<sup>63</sup>, etwa im Her-

---

<sup>58</sup> LANDMESSER in: GRÄB & WEYEL 2007, 754.

<sup>59</sup> BERTRAM 2002, 11.

<sup>60</sup> BERTRAM ebd., 25, 81.

<sup>61</sup> Vgl. ANGERMÜLLER 2007, 1 – 33. Angermüller zeigt auf, dass „der Term Poststrukturalismus selbst, obwohl er eine französische Strömung bezeichnet, eine angelsächsische und deutsche Erfindung ist“. Dies ist ein ausgezeichnetes Beispiel für konstruierte (Wissenschafts-)Welt. Dessen ungeachtet sollen diese im wissenschaftlichen Kontext geläufigen Termini hier verwendet werden.

<sup>62</sup> Vgl. THOMAS in: DREYER & HÖBLER 2011, 99.

<sup>63</sup> Huntington nennt sieben Kulturbereiche: westlich, konfuzianisch, japanisch, islamisch, hinduistisch, slawisch-orthodox, lateinamerikanisch und „möglicherweise“ afrikanisch, nach: SCHWAN 2001, 13.

der'schen Sinne als Kugeln, die er zwar nicht als starr, sondern dynamisch sieht, aber: „[...] In conflicts between civilizations, the question is 'What are you?' That is a given that cannot be changed.“<sup>64</sup> An diesem Verständnis von Kultur als (quasi natürliche) Einheit schließen sich die Kategorien „uns“ und „ihnen“ nahtlos an. Hummel/Wehrhöfer kritisieren daran, dass Huntington mit einem unreflektierten Alltagsverständnis operiere. Ethnizität werde als gegeben betrachtet (a given that cannot be changed) und die Frage, ob es darüber, darunter oder quer dazu liegende Identitäten und Loyalitäten gebe, werde gar nicht gestellt.<sup>65</sup>

Die Begriffswerkzeuge für ein weites Kulturverständnis lieferte Ernst Cassirer, der den Menschen als *animal symbolicum*<sup>66</sup> versteht und herausarbeitet, dass es die Symboltätigkeit des Menschen sei, die neue Erkenntnisräume eröffne.<sup>67</sup> Sie sei damit Ausgangspunkt jeder Kultur, weil mit Symbolen über die gegenständliche Welt hinaus gedacht und kommuniziert werden kann. Der Kulturpsychologe Ernst E. Boesch nimmt diesen Ansatz auf, wenn er Kultur handlungstheoretisch auffasst, und äußert, dass Kultur ein Handlungsfeld sei.<sup>68</sup> Alexander Thomas sagt von diesem Handlungsfeld, dass es einen deutlich bedeutungs- und sinnstiftenden, der Orientierung dienenden Charakter habe. Thomas bevorzugt den weiten Kulturbegriff, wonach „Kultur als soziale Kategorie die soziale Lebenswelt bezeichnet, in der wir uns bewegen, zum Beispiel Gruppen, Volk, Gemeinschaft, Organisation, Unternehmen“<sup>69</sup>. Die prominente Beschreibung von Kultur durch Clifford Geertz streicht in diesem weiten Sinne heraus, „daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“<sup>70</sup>. Wilhelm Gräb paraphrasiert die Gedanken von Geertz so: „Kultur besteht letztendlich aus Interpretationen, die Menschen ihren Wahrnehmungen und Erfahrungen, ihren Gefühlen und Absichten, ihren Ängsten und Hoffnungen, ihren Handlungen und Werken gegeben haben und geben.“<sup>71</sup> Geertz wurde, so Gräb, weit über die Grenzen seines Faches hinaus zum Initiator kulturhermeneutischer Verfahren. Weit über die Grenzen seines Faches heißt, in vielen anderen, mit dem symbolischen Repertoire von Gesellschaften befassten Wissenschaften, so in den Kultur- und Religionswissenschaften und auch in der Theologie.<sup>72</sup> Niklas Luhmann, der nicht von Kultur spricht, sondern von Kommunikation bzw. Kommunikationssystemen, geht sogar so weit, Kultur nicht einmal als ein eigenes System „zu beobachten“, denn es verfüge über keine eigene Operation. „Bekannt (und oft zitiert) ist Luhmanns Einschätzung, dass Kultur einer der ‚schlimmsten‘ Begriffe sei, die je gebildet wurden, und dass es ‚verheerende Folgen‘ gehabt habe, dass Religion und Kunst als Kultur beobachtet wurden“<sup>73</sup>, so betont Willems.

Moderne Forscher gehen weitgehend von einem „weiten“ Kulturbegriff aus, woran ich mich anschließe.

### *Identität – Die Kunst des Patchworking*

Die notwendige stark vereinfachte Präsentation einer Begriffsentwicklung will auf keinen Fall den Eindruck erwecken, diese sei in irgendeiner Weise linear von einem engen zu einem wei-

---

<sup>64</sup> HUNTINGTON 1996. Die Unterscheidung zwischen Kultur und Zivilisation ist eine deutsche Besonderheit. Im Englischen steht „civilization“ für das deutsche „Kultur“.

<sup>65</sup> Vgl. HUMMEL & WEHRHÖFER in: WELTTRENDS e. V. 1996, 8 – 13.

<sup>66</sup> CASSIRER 2010 (ursprünglich 1942/43 verfasst), 49 ff.

<sup>67</sup> CASSIRER ebd., 74.

<sup>68</sup> BOESCH 1980, 80.

<sup>69</sup> THOMAS ebd., 99 f.

<sup>70</sup> GEERTZ 1987, 9.

<sup>71</sup> Vgl. GRÄB in: DREHSEN, GRÄB & WEYEL (Hg.), 2005, 205 f.

<sup>72</sup> Vgl. GRÄB ebd., 204 – 216.

<sup>73</sup> WILLEMS 2008, 84; Willems verweist in diesem Zusammenhang auf LUHMANN 1995, 398 bzw. 341.

ten Verständnis verlaufen, sondern will zeigen, dass sich Einflüsse überschneiden, überlappen oder nebeneinander verlaufen. Die Forschungsbilanz von Christopher Zarnow zu diesem Thema ergibt dementsprechend „einen gemischten Ertrag“<sup>74</sup>. Die Entwicklungsgeschichte des Identitätsbegriffs spiegelt im besonderen Maße die geschichtliche Entwicklung der Gesellschaft inklusive die der Individualisierung wider.

Als erste Wissenschaft interessierte sich die Philosophie für das Thema Identität. Dieses Interesse unterscheidet sich jedoch deutlich von dem, was heute geradezu als gesellschaftliche Notwendigkeit empfunden wird. Zur Strukturierung und Systematisierung der Forschungslage eignet sich der Blick auf die Fragen

1. Wer beschäftigt sich mit dem Thema?
2. Welches ist die Leitidee der Theorie?
3. Worin besteht das Grundkonzept?

zu 1. Nach der Philosophie wandten sich die Soziologie, die Kulturwissenschaft, die Ethnologie, die Psychologie und die Theologie dem Thema zu.

zu 2. Es lassen sich drei Leitideen gegenwärtiger Identitätsmodelle herausheben. Die erste Leitidee besagt, dass Identität eine Kompetenz ist, die erworben wird und quasi als Konstante das Leben durchzieht. Sabine Bürgermann spricht von einer „anthropologischen Naturkonstante“, die es zu entfalten gilt.<sup>75</sup> Die zweite Leitidee geht davon aus, dass sich Identität fortgesetzt im lebenslangen Interaktionsprozess bildet. Die dritte Leitidee legt multiple Identitäten zugrunde und dass Identität keine wesensmäßige Kategorie ist, sondern von dem Bedürfnis nach Selbstverstehen geleitet wird.

zu 3. Die Philosophie wandte sich zunächst der Frage der Relation zu: Identität ist ein Relationsbegriff, der mit dem Gegenüber, der Differenz, die Verschiedenheit oder „Selbigkeit“ von sich und dem anderen hinterfragt. Im erkenntnistheoretischen Bereich steht die Frage der Beziehung zwischen Erkennendem und Erkanntem im Vordergrund,<sup>76</sup> die logisch und ontologisch behandelt wurde. Mit der Umbruchphase vom Mittelalter zur Neuzeit beginnt eine systematische Beschäftigung mit dem Individuum. Der Mensch löst sich aus den feudalen Verhältnissen und bestimmt seine Existenz über die gesellschaftliche Hierarchie hinaus.<sup>77</sup> Hier mögen die Anfänge für einen Identitätsbegriff liegen, der heute oft synonym zu „Selbst“ oder „Selbstverwirklichung“ bis hin zu „Seele“ verwendet wird. Mit der Identitätsentwicklung verbinden wir heute zumeist Selbsterkenntnis. Mit der Individualisierung ist Identität zu einem Gut geworden, das es zu bewahren, zu erlangen, zu stärken oder zu schützen gilt. Wir verzeichnen damit eine entscheidende Wende von einem logischen Problem zu einem kulturellen Problem, zu einem Problem des Sinns.<sup>78</sup> Im Zuge der Hinwendung zum Individuum ändert sich die theoretische Perspektive und es gelangt sowohl die personale Identität als auch die kollektive bzw. soziale Identität in den Blick. Als wegweisender Vordenker des „symboli-

---

<sup>74</sup> ZARNOW 2010, 56.

<sup>75</sup> BÜRGERMANN & REINERT 2010, 19.

<sup>76</sup> Gloy & Klessmann „Identität I“. Theologische Realenzyklopädie Online.

<sup>77</sup> Vgl. AICHER-JAKOB 2010, 29.

<sup>78</sup> Vgl. RECKWITZ 2001, 22.

schen Interaktionismus“ genannten Modells gilt G. H. Mead.<sup>79</sup> Folgende Schwerpunkte in den sich überschneidenden Debatten sollen beispielhaft genannt werden:

- Die Rolle der signifikant Anderen für Identität<sup>80</sup>
- Identität als Kompetenz<sup>81</sup>
- Identität als lebenslange Identitätsarbeit<sup>82</sup>
- Konstanz des Ich<sup>83</sup>

Krappman hat diesbezüglich den Begriff „balancierte Identität“ geprägt, allerdings nicht im Sinne von Harmonie, sondern von einer ständig auszuhandelnden Identität.

Ein Vertreter der dritten Leitidee ist Keupp, dessen Name mit dem Schlagwort „Patchwork-Identität“ verbunden wird, was aber ausdrücklich nicht Flickenteppich-Identität meint, sondern eine adäquate Reaktion auf die „liquid modernity“ ist. Andere Autoren versuchen multiple Identitäten über Historisierung oder Hermeneutisierung zu beschreiben. Zu der Historisierung zählt die kommunitaristische Kulturtheorie Charles Taylors (Politik der Anerkennung), die in narrativer Form die kollektiven Codes herausarbeitet. Ihm geht es darum, kontingente kulturelle Codes sichtbar zu machen, um sie stabilisieren und pflegen zu können (Black Power). Unter Hermeneutisierung fallen postkoloniale (Edward Said) und feministi-

Identität			
	Antike	Gegenwart	
Wissenschaft	Philosophie	Soziologie, Ethnologie, Psychologie, Kulturwissenschaft	Soziologie, Ethnologie, Kulturwissenschaft
Leitidee	Frage nach dem Sein, wer bin ich	Entfaltung des Selbst und des wahren Ichs, Kompetenz, Interaktion	Selbstverstehen, multiple Identitäten, Sinnstiftung und Interaktion
Grundkonzept	Fragen der Relation, Erkenntnis aus der Differenz heraus	Analyse von Grundmustern, von innerpsychischen und innersozialen Aktionen Beispiel: Identität als Reifegrad (stufenweiser Erwerb), Identität als im Sozialisationsprozess erworbene Kompetenz	Begriffliche Werkzeuge für die je zu untersuchende Situation Beispiele: Kommunitaristische Kulturtheorie (Herausarbeiten des kollektiven Codes – Charles Taylor) postkoloniale und feministische Ansätze (Bedeutung von „wir“ und „andere“ – Judith Butler) Milieu- und Lebensstiltheorien (neue Orientierungspunkte über Ethnie und Nation hinaus, z. B. Lebensstil – Gerhard Schulze)

<sup>79</sup> MEAD & MORRIS 1973. Viel zitiert wurde und wird das von ihm geprägte Modell des Zusammenspiels von „I“ und „me“.

<sup>80</sup> vertreten durch Mead, Goffman, Erikson und Krappman. STRAUS in: FORUM GEMEINDEPSYCHOLOGIE 2008, 1–17.

<sup>81</sup> Erikson und Mead, nach Erikson in der Adoleszenz und nach Mead in der Interaktion erworben. Vgl. Tabelle 6–1: Die acht Stufen der Entwicklung nach ERIKSON. In: FLAMMER 1996, 84.

<sup>82</sup> Nach Goffman „Prozesshaft, dialogisch und diskontinuierlich“; vgl. STRAUS ebd., 3. Nach Krappman „Identität und Beteiligung an Interaktionsprozessen“; vgl. KRAPPMAN 2010, 32 ff. Nach Keupp, vgl. „dialogischer Charakter“; KEUPP 2001, 22. Für alle Autoren wird Ich-Identität im Sozialisationsprozess gewonnen.

<sup>83</sup> Erikson, Mead und Krappman, wie ist eine Konstanz des Ichs möglich?

sche (Judith Butler) Konzeptionen, welche die Bedeutung von „wir“ und „anderer“ untersuchen. Ebenfalls unter Hermeneutisierung fallen Milieu- und Lebensstiltheorien (Gerhard Schulze), die neue Orientierungspunkte über Ethnie oder Nation hinaus suchen, z. B. indem sie Lebensstile oder Peergroups ausmachen. Vom Poststrukturalismus beeinflusste Autoren neigen dazu, diese Codes ans Tageslicht zu bringen, um sie zu destabilisieren (wie die unerwünschte Fremdzuschreibung, was und wie eine Frau zu sein hat). Aus all diesen genannten Perspektiven lässt sich erschließen, dass Identifikation sowohl stabilisierende als auch destabilisierende Absicht verfolgen kann.

Die hier skizzierte Uneinheitlichkeit auf dem Themengebiet reflektiert sich auch in der theologischen Literatur, stellt Zarnow fest, wobei er in der Theologie eine breite Rezeption der Theorie von Erikson, sowohl zustimmend als auch ablehnend, ausmacht. In der Religionspädagogik wird vor allem Erikson rezipiert, doch dieser Ansatz verkennt die konstruktivistische Dynamik in Lernprozessen, ist Bernd Besucher überzeugt. Seit vielen Jahren würden vor allem psychoanalytische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse in religionspädagogische Reflexionen aufgenommen. Psychoanalytisch-konstruktivistische Theorien zur Bildung von Bildung würden aber beharrlich ignoriert.<sup>84</sup>

Ich gehe im Folgenden von einem erweiterten Identitätsbegriff aus, im Sinne von multiplen Identitäten und Identitätsstiftung in der Interaktion.

### *Religion – enger oder weiter Religionsbegriff, Handwerkszeug für den interreligiösen Dialog*

Die Bezugsdisziplin für Fragen hinsichtlich Religion ist die Theologie. Doch da es sich bei Religion „um persönlichkeitsformende und soziale Gegebenheiten handelt“<sup>85</sup>, bemühen sich auch die Religionssoziologie, Religionsgeschichte, Religionsphänomenologie, Pädagogik, Religionspsychologie, Religionsphilosophie und die vergleichenden Religionswissenschaften um eine Bestimmung des Religionsbegriffs. Gerade Nichttheologen sind für ihre Religionstheorien bekannt geworden, so z. B. Max Weber, Emil Durkheim, Sigmund Freud oder Clifford Geertz, um nur wenige zu nennen. Wilhelm Gräb betont, dass die Ermittlung der Kulturbedeutung der Religion von der Theologie allein nicht geleistet werden kann.<sup>86</sup>

Eine andere Begründung der Vieldimensionalität der wissenschaftlichen Arbeit am Thema Religion liefert Joachim Willems, der heraushebt, dass eine eher sozial- und kulturwissenschaftlich orientierte Grundlegung einen Vorteil bietet. So ist „Interreligiöse Kompetenz“ zu fördern zwar ein

„genuin religionspädagogisches Thema und seine Bearbeitung damit auch an die Bezugswissenschaft Theologie als eine der Bezugswissenschaften von Religionspädagogik verwiesen. Die Aufgabe, interreligiöse Kompetenz zu fördern, ist aber keine Aufgabe allein des konfessionellen Religionsunterrichts.“<sup>87</sup>

Es geht hier darum, die Anschlussfähigkeit zu anderen Fachdidaktiken und zur allgemeinen Didaktik zu ermöglichen, hebt Willems hervor. Und Hans-Georg Ziebertz erklärt: „Das Konzept von Religionspädagogik [...] braucht den Austausch mit anderen Disziplinen, um der Komplexität des eigenen Gegenstandsfeldes gerecht zu werden.“<sup>88</sup>

---

<sup>84</sup> Vgl. BEUSCHER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 235.

<sup>85</sup> Vgl. FUCHS 2006, 5.

<sup>86</sup> GRÄB in: GRÄB & WEYEL (Hg.) 2007, 193.

<sup>87</sup> WILLEMS 2011, 20.

<sup>88</sup> ZIEBERTZ in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 220.

Ähnlich wie beim Kulturbegriff gibt es keine einheitliche Definition zum Religionsbegriff, jedoch besteht ein übereinstimmendes Problembewusstsein darüber, dass

- die bisherigen<sup>89</sup> Ansätze, Religionen zu definieren, von der Suche nach dem „einen“ Wesen der Religion bestimmt waren und die Vorstellung von diesem christlich geprägt war,
- der herkömmliche Religionsbegriff eurozentrisch orientiert ist,
- er sich daher nicht dazu eignet, andere Religionen adäquat zu beschreiben, weil sie a) vorab selektieren, was als Religion gilt, und b) mit einer eingeschränkten Betrachtungsweise auf fremde Religionen zugehen,
- ein Religionsbegriff notwendig ist, der der pluralen religiösen Gesellschaft entspricht,
- substantiale Religionsdefinitionen die Gefahr ideologischer Befangenheit bergen.<sup>90</sup>

Und vergleichbar mit der Entwicklung des Identitätsbegriffs, stellt die Entwicklung des Religionsbegriffs eine Anpassung an (religions-)geschichtliche Befunde dar.

Mit der Kolonisation kommen andere Religionen in den Blick. Ab dem 19. Jahrhundert verzeichnen wir eine Öffnung wissenschaftlicher Untersuchungshorizonte auf außereuropäische Kulturen. Allerdings verarbeitet und bearbeitet man die Religionen mittels Übertragung christlicher Muster. Der Glaube und die Verehrung des einen Gottes bleiben, selbst wenn er erweitert wird auf Glaube und Verehrung mehrerer Götter, ein signifikant christlich-theologischer Topos.<sup>91</sup> Eine atheistische Gemeinschaft wie der Theravada Buddhismus, deren Praktiken sich nicht auf übernatürliche Wesen oder personal verstandene Götter beziehen, oder divinisierte Ahnen wie im japanischen Shintoismus passen in dieses Muster nicht hinein. Und auch wenn man als Ersatz für die Götterverehrung die Bezugnahme auf eine transzendente Wirklichkeit in den Kriterienkatalog aufnimmt, so scheint die christlich geprägte Definitionsstruktur bekannter Topoi durch. Das Bewusstwerden des eurozentrischen Standpunkts kann als erster Schritt in Richtung „interreligiöser Dialog“, im Sinne von Dialog *unter* oder *zwischen* den Religionen, der auf Augenhöhe und nicht in herrschaftlicher Haltung über die andere Religion geführt wird, betrachtet werden. Da der enge Religionsbegriff, der nach dem „Wesen“ der Religion fragt, den Anforderungen durch gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen nicht gerecht werden kann, wurden andere „weite“ Konzepte entwickelt. Ein solches ist das funktionale Konzept, wie das von Emil Durkheim<sup>92</sup>, das die Aufgaben, die von der Religion in der Gesellschaft erfüllt werden, untersucht. Eine der weitesten funktionalen Definitionen von Religion vertritt Thomas Luckmann, der sich explizit „gegen eine substantielle Definition von Religion“ wendet.<sup>93</sup> Nach Luckmann besteht die Aufgabe der Religion darin, durch „objektivierte Sinnsysteme [...] die alltägliche Erfahrungen mit einer transzendenten Wirklichkeitsschicht in Beziehung (zu) setzen“<sup>94</sup>. Auch Niklas Luhmann sieht mit seinem systemtheoretischen Blick von Inhalten ab. Nach seinem Modell erwächst Religion als eine funktionale Differenzierung aus der Gesellschaft<sup>95</sup>, die bis zur Moderne in soziale Schichten und Hierarchien gegliedert war. Religion ist ein Subsystem neben Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Politik, Erziehung, psychischem System, Liebe, Ethik, Moral, Massen-

---

<sup>89</sup> Bis etwa 19. Jahrhundert, z.B. vorkoloniale Theorien.

<sup>90</sup> Vgl. LUCKMANN 1996, 78.

<sup>91</sup> Vgl. AHN, WAGNER & PREUL “Religion”. Theologische Realenzyklopädie Online.

<sup>92</sup> LUCKMANN ebd., 78.

<sup>93</sup> Vgl. WILLEMS ebd., 34.

<sup>94</sup> LUCKMANN ebd., 80.

<sup>95</sup> Vgl. AHN, WAGNER & PREUL “Religion II”. Theologische Realenzyklopädie Online.

medien, Kunst, Medizin.<sup>96</sup> Der dieses System leitende „Code“ ist die Relationierung von „Immanenz“ und „Transzendenz“.<sup>97</sup> Luhmann sagt, dass „eine Kommunikation immer dann religiös ist, wenn sie Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz betrachtet. [...] Erst von der Transzendenz aus gesehen erhält das Geschehen in dieser Welt einen religiösen Sinn.“<sup>98</sup>

Etwas eingängiger formuliert Michael Weinrich Luhmanns Sicht auf die Religion. Danach versteht Luhmann unter Religion „ein Instrumentarium zur Reduktion von Komplexität, das die Funktion hat, die unbestimmbare Welt [...] in eine bestimmbare zu transformieren“<sup>99</sup>.

Einen anderen Weg geht der schon erwähnte Clifford Geertz, wenn er nach empirisch verifizierbaren Kriterien fragt.<sup>100</sup> Er versteht Religion als kulturelles System:

„Eine Religion ist (1) ein Symbolsystem, das darauf zielt, (2) starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, (3) indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und (4) diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, daß (5) die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.“<sup>101</sup>

Nach Wilhelm Gräb besteht die herausragende Leistung von Geertz darin, einen neuen Akzent gesetzt zu haben, indem er den Reduktionismus und Funktionalismus überwindet und sich ausdrücklich der Deutung und Interpretation zuwendet<sup>102</sup>, wobei Gräb zugleich betont, dass das „Formal-Funktionale“ dieser Herangehensweise genau das ist, was auch die Theologie als notwendig erkannt hat, um sich auf andere Religionen vergleichend beziehen und die Bedeutung von Religion in der Gesellschaft verstehen zu können.

### *Atheismus – ein unzulänglicher Ersatzbegriff*

Auch der Atheismusbegriff spiegelt in seiner Entwicklung die Kultur- und Religionsgeschichte wider. Allerdings ist der Begriff unpräzise, da die Option „Unglaube“ erst seit dem 18./19. Jahrhundert deutlich zu Tage tritt<sup>103</sup>, erste Anzeichen eines praktischen, indirekten Atheismus lassen sich im 15./16. Jahrhundert in Italien, Großbritannien und Frankreich finden. Bis dahin meinte Atheismus oft nicht mehr, als dass an den falschen Gott geglaubt wurde, weswegen auch den Christen „Atheismus“ vorgeworfen werden konnte. Allerdings spielte der Glaube ohnehin kaum eine Rolle, wichtig war der Respekt, und der Respekt vor Göttern diente dem Machterhalt.

Von Horst Groschopp erfahren wir, dass die Motivlage für „Unglaube“ indes sehr unterschiedlich ist. Er nennt in diesem Zusammenhang „Agnostiker, Atheisten, Buddhisten, Darwinisten, Deutschgläubige, Deutschkatholiken, Ethiker, Freidenker, Freimaurer, Freireligiöse, Gottgläubige, Heiden, Humanisten, Konfessionsfreie, Lichtfreunde, Marxisten, Monisten...“, die er dann als „Dissidenten“, weil abtrünnig von der staatlich gestützten Konfessionalität, bezeichnet.<sup>104</sup> Im Diskurs um den Atheismus taucht mit dem Stichwort „neuer Atheismus“ ein

---

<sup>96</sup> Nehr Korn 2001.

<sup>97</sup> WOHLRAB-SAHR in: GRÄB & WEYEL(Hg.) 2007, 801.

<sup>98</sup> LUHMANN 2002, 77.

<sup>99</sup> Vgl. WEINRICH 2011, 222.

<sup>100</sup> Vgl. AHN, WAGNER & PREUL „Religion“. Theologische Realenzyklopädie Online.

<sup>101</sup> GEERTZ ebd., 48.

<sup>102</sup> Vgl. GRÄB ebd., 207.

<sup>103</sup> Vgl. JOAS 2011.

<sup>104</sup> Vgl. GROSCHOPP 1997. Lediglich im Klappentext erwähnt Groschopp den Begriff Atheismus.

weiterer Aspekt auf. Was ist neu am „neuen“ Atheismus?<sup>105</sup> Nach Tom Kaden wurden im „klassischen“ Atheismus „politiktheoretische, soziologische und ideologiekritische Analysen“ gegen den religionstypischen Offenbarungsglauben vorgebracht. Ebenso wurden die im Zuge der historisch-kritischen Exegese aufkommenden „philologische[n] und historische[n] Argumente der Bibel- und Dogmenkritik“ gegen das Christentum aufgeboten.<sup>106</sup> Neu ist die Anwendung von Termini und Denkmodellen der Evolutionstheorie in Verbindung mit einer atheistischen Argumentation, die früher (z. B. in der *littérature clandestine*) lediglich lose miteinander verbunden waren. Die neue Qualität liegt in einer stringenten naturalistischen Interpretation, so Kaden. Man kann mit Hans Joas festhalten, dass es ein geschlossenes Weltbild des Atheismus nicht gibt<sup>107</sup> und er zieht wegen der unklaren Auslegungsmöglichkeiten eine andere Einordnung vor. Er unterscheidet zwischen (religiösen und nichtreligiösen) Universalisten (denen das Wohl der ganzen Menschen am Herzen liegt) und (religiösen und nichtreligiösen) Anti-Universalisten (z. B. Rassisten).<sup>108</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Begriffslage allein ist es evident, dass man nicht eindeutig sagen kann, ob Atheismus im Hinblick auf das Thema Interkulturalität und Interreligiosität als Kultur oder als Religion zu betrachten ist. Luckmanns weiter funktionaler Religionsbegriff bietet an Atheismus als Religion zu sehen, weil auch hier Deutungssysteme das Handeln leiten. Doch nicht jeder Mensch, der sich Atheist nennt verspürt das Bedürfnis nach transzendenten Orientierungsmustern. Aus systemtheoretischer Sicht spricht gegen die Sicht auf den Atheismus als eine Religion, dass für ihn kein eigener Code auszumachen ist. Denn Luhmann folgend wäre zu fragen, worin im Atheismus der spezielle Code besteht, der das System Religion ausmacht, und der sich nach seiner Theorie in der Gegenüberstellung von „Immanenz und Transzendenz“ zeigt, während die Funktion in der „Transformation unbestimmbarer in bestimmbare Komplexität“ besteht.<sup>109</sup> Aufgrund der dargestellten Theorielage spreche ich im Folgenden an Stelle von Atheisten von „Konfessionslosen“ oder „Religionslosen“.

## 2. Interreligiosität und Interkulturalität

Im Anschluss an die vorhergehenden Begriffserläuterungen werden folgerichtig die Begriffe Interreligiosität und Interkulturalität nicht essenzialistisch gesetzt, sondern müssen interaktiv, prozessual ausgehandelt werden. Beide Begriffe haben hinsichtlich einer theoretischen Reflexion mit Bezug auf praktische (pädagogische) Anwendung ein vergleichbares Problem. Christian Grehtlein anerkennt zwar, dass die Religionspädagogik schon sehr früh – wie bei Comenius – nichtchristliche Religionen im Blick hatte und „Interreligiöses Lernen“ bald selbstverständlich zum RU gehörte. Jedoch verdanke sich das interreligiöse Lernen lediglich den Herausforderungen der Praxis. Unter kommunikationstheoretischer Perspektive sei der Aspekt des „inter“ fraglich. Er setze *gleichberechtigte* Partner voraus, was im derzeit gegebenen RU kaum der Fall ist. Außerdem weist er darauf hin, dass „weder die begriffsgeschichtlichen noch die religionsgeschichtlichen Diskussionen zum Religionsbegriff Berücksichtigung“ in der Reflexion von Interreligiosität finden. Ähnlich beklagt Alexander Thomas, dass von den Forschungsergebnissen zu Interkulturalität zwei Bereiche fast unberührt geblieben sind: der Bereich der Wissenschaft und der des diplomatischen Dienstes; und nahezu unberührt

---

<sup>105</sup> SWARAT in: THEOLOGISCHE RUNDSCHAU 2010, 385 – 415. KADEN in: PHILOSOPHISCHE RUNDSCHAU 2011, 22 – 34.

<sup>106</sup> Die so genannte *littérature clandestine*, vgl. KADEN ebd.

<sup>107</sup> JOAS ebd.

<sup>108</sup> Vgl. JOAS ebd.

<sup>109</sup> NEHRKORN 2001.

geblieben sind der Bereich der Hochschulausbildung und der Bildung an unseren Schulen sowie der Bereich der formalen Bildung.<sup>110</sup>

## 2.1 Interkulturelle Kompetenz

Sowohl die Literatur zu „Interkulturell“ als auch die zu „Kompetenz“ füllen in Fachbibliotheken meterweise die Bücherregale. Es gibt eine Vielzahl an Debatten aus den unterschiedlichen Disziplinen.<sup>111</sup> Von manchen Autoren wird die Uneinigkeit als störend empfunden<sup>112</sup>, aber man kann es auch so wie Mall sehen und disziplinäre Zuständigkeiten zuordnen.

Philosophie ⇒ geistig-philosophisch ⇒ Erkenntnistheoretische Bescheidenheit

Theologie ⇒ geistlich-theologisch ⇒ religiöse Toleranz

Politik ⇒ politisch ⇒ pluralistisch-demokratische Gesinnung<sup>113</sup>

Die Entwicklung hin zum heutigen „Interkulturelle Kompetenz“ ist das Ergebnis mehrerer Perspektivwechsel.<sup>114</sup> Doch muss der Begriff mehrfach hinterfragt werden, zwei Aspekte möchte ich vorstellen.

### 2.1.1 Diagnose eines Mangels

„Interkulturelle Kompetenz“ zu fordern hat inzwischen einen so hohen Grad an ‚politischer Korrektheit‘ und Selbstverständlichkeit erlangt, dass es unnötig erscheint, diese Forderung zu hinterfragen. Straub zeigt, dass die ganze Diskussion über interkulturelle Kompetenz vorwiegend aus der Diagnose des Mangels heraus geführt wird und der Terminus „interkulturelle Kompetenz“ suggeriert, er liefere den Schlüssel zur Lösung des mit dem Mangel angezeigten Problems.

Die interkulturelle Kompetenz ist nach seiner Auffassung ein theoretisches Konstrukt, wie es die von mir oben vorgestellten Begriffe „Kultur“ oder „Identität“ auch sind. Warum, so fragt Straub, wird allein aus der Tatsache gehäufte und intensiviertere kulturelle Begegnungen ganz *umstandslos und unmittelbar* ein Bedrohungspotenzial gemacht, das, *angeblich durch eine naturwüchsige psychologische Mechanik zwangsläufig und automatisch*, in veritablen Krisen und gewaltsamen Konflikten münden muss? Unumwunden bezeichnet Straub dies als „Konfliktbeschwörungsrhetorik“. Das bedeutet für ihn nicht, dass Kulturunterschiede die im Zusammenleben von Menschen *ohnehin unvermeidlichen* Probleme nicht befördern können, Quellen für Missverständnisse sein können, über kognitive und emotionale Überforderung Aversionen und Aggressionen ihren Weg bahnen können.<sup>115</sup> Aus der kulturpsychologischen Sicht Straubs sollen praktische Maßnahmen, wie Trainings, Fortbildungen, eine Erziehung hin zu „competence speeches“<sup>116</sup>, Verhaltensänderungen bewirken. Aber sie sollen nicht nur etwas bewirken, sie sind „ein *Zugriff* auf den Menschen und ein Eingriff in dessen kognitives Selbstverständnis und praktisches Selbstverständnis“<sup>117</sup>. Zuspitzend kann er schließlich resü-

---

<sup>110</sup> THOMAS in: DREYER & HÖBLER 2011, 395.

<sup>111</sup> Interkulturelle Philosophie (R. A. Mall), interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation (H.-J. Roth), transkultureller Dialog (Cornelia Muth) oder einfach Interkulturalität (Willems). Vertreten durch Philosophie, Erziehungswissenschaft, Theologie, Kulturwissenschaft und andere.

<sup>112</sup> SCHEITZA in: OTTEN, SCHEITZA & CNYRIM (Hg) 2009, der Stand der Forschung zum Thema interkulturelle Kompetenz ist unbefriedigend.

<sup>113</sup> MALL 1993, 8.

<sup>114</sup> Vgl. ROTH 2002, 20.

<sup>115</sup> Vgl. STRAUB in: Dreyer & Höbler 2011, 31.

<sup>116</sup> STRAUB ebd., 33.

<sup>117</sup> STRAUB ebd., 32.

mieren, dass auch bei bester Absicht das Ganze ein Unterwerfungsprozess ist, ein an die ganze Menschheit gerichteter Imperativ. Dieser Imperativ hat den Charakter einer „neuen Ordnung“, in der es nach der Vision einer neuen Ethik und Ästhetik der Interkulturalität zu streben gilt. Doch all das ändert nichts daran, dass es sich um ein Kontroll- und Disziplinar-dispositiv handelt, das Menschen vorgibt, was sie *wollen sollen*.

### 2.1.2 *Mythos interkulturelle Handlungskompetenz*

Heute spricht man in allen Bereichen von Kompetenzen, so auch bei Interkulturalität. Doch weist Jürgen Bolten darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz keine eigenständige Handlungskompetenz darstellt, und spricht sogar vom „Mythos interkulturelle Handlungskompetenz“<sup>118</sup>. Durch die Komplexität in der Sache Interkulturalität gestalten sich die Lernprozesse anders und komplexer, als es sich vielleicht SchülerInnen und Lehrkräfte bisweilen wünschen. Es ist kaum zu erwarten, dass nachhaltige interkulturelle Lernprozesse in kurzfristigen Fortbildungen oder Trainings zu realisieren sind.

### 2.1.3 *Was ist Interkulturalität? Warum kulturelle Differenz unüberwindbar ist*

Die Ansätze aus den Diskursen um Interkulturalität ordnete Roth 2002 in zwei Lager: in Verfechter relativistischer und in Verfechter universalistischer Ansätze. Die relativistischen Ansätze gehen auf einen erweiterten Kulturbegriff zurück, das entsprechende Stichwort in diesem Zusammenhang lautet „Kulturrelativismus“. Die universalistischen Ansätze legen nach wie vor einen substanziellen Kulturbegriff zugrunde, so z. B. kulturvergleichende Studien. Einen anderen Schwerpunkt für die Jahre 1970 –1990 machen unabhängig voneinander Scheitza und Gröschke 2009 aus, indem sie zeigen, was man in diesem Zeitraum an Eigenschaften und Fähigkeiten für gelingende interkulturelle Zusammenarbeit forderte.<sup>119</sup> Gröschke systematisiert die historischen Etappen der Forschung zu interkultureller Kompetenz so:

1. Anpassung an eine fremde Kultur: fokussiert die Fähigkeit zur Adaption an eine fremde Kultur. (1960)
2. Eigenschaftsorientierter Ansatz: bezieht sich auf das Persönlichkeitsprofil und damit auf das Individuum.
3. Kommunikationswissenschaftlicher Ansatz: thematisiert die Fähigkeit zuzuhören, Informationen zu entschlüsseln und Informationen auszutauschen.
4. Kulturanthropologischer Ansatz: behandelt die kognitive Ebene des Wissen über das andere mit der Annahme, Wissenszuwachs bedeute Verstehenszuwachs.<sup>120</sup>

Den Hauptkritikpunkt an dem 1960 von Oberg initiierten, auf Anpassung beruhenden Modell (andere Autoren sprechen von Assimilation) bildet die Erfahrung, dass Anpassung auch ohne tieferes Verständnis erfolgen kann, nämlich nach dem Muster einer Konditionierung, erfahren wir von Gröschke. Scheitza stimmt dem zu und betont, wenn man „inter“ ernst nehme, im Sinne eines Umgehens miteinander „auf Augenhöhe“, dann sei erfolgreiches Assimilieren nicht als interkulturell kompetent anzusehen.<sup>121</sup> Aus dem eigenschaftsorientierten Ansatz ergaben sich für die Praxis Merkmallisten, die das Konstrukt interkulturelle Kompetenz beschreiben sollen und nach Gröschkes Untersuchung noch heute praktische Relevanz in der

---

<sup>118</sup> Vgl. BOLTEN 2007, 86.

<sup>119</sup> SCHEITZA in: OTTEN, SCHEITZA & CNYRIM (Hg) ebd., 93.

<sup>120</sup> GRÖSCHKE 2009, 29 – 32.

<sup>121</sup> SCHEITZA in: OTTEN, SCHEITZA & CNYRIM (Hg) ebd., 97.

Personalauswahl und -entwicklung haben.<sup>122</sup> Der kommunikationstheoretische Ansatz geht von der engen Verknüpfung von Kommunikation und Kultur aus, der kulturanthropologische Ansatz besteht darin, dass Menschen das neue Wissen über das Andere in ihre kognitiven Kategorien einordnen. Problematisch daran kann sein, dass Menschen mit engen kognitiven Kategorien auch das neue Wissen eng einordnen.

Ähnlich systematisiert Scheitza, der feststellt, dass Ansätze von der jeweiligen Forschungsperspektive bestimmt werden, und unabhängig davon den Ansätzen Leitmotive zuordnet.

1. Personalistischer Ansatz (personale Faktoren, die erfolgreiches Handeln in interkulturellen Situationen fördern)
2. Situationistischer Ansatz (situative Faktoren, die interkulturell kompetentes Handeln erleichtern oder behindern)
3. Interaktionistischer Ansatz (versucht personale und situative Faktoren miteinander zu verbinden, Passung persönlicher Fähigkeiten mit situationsgebundenen Anforderungen)

Soweit die Modelle bis in die 1990er Jahre. Neuere Modelle erweitern und differenzieren zusätzlich. So erarbeiten Arasaratnam/Doerfel 2005 (nach Scheitza) folgende Systematisierung.

1. Fertigkeiten
2. Wissen und Einstellungen
3. Identitätsmanagement :neu, weil operationalisierbar:
4. erfolgreiche Vermeidung von Unsicherheit
5. Anpassungsfähigkeit an neuartige Situationen bzw. die Multikulturalität des Beziehungsnetzwerks

Sowohl Gröschke als auch Scheitza resümieren, dass (historisch betrachtet) die Anwendungsmodelle „interkulturelle Kompetenz“ von strukturorientierten zu prozessorientierten Modellen hin entwickelt wurden. Doch beklagt Scheitza, dass bei vielen Modellen Angaben darüber fehlten, aufgrund welcher Mechanismen sich Veränderungen überhaupt vollziehen. Es gibt zu wenig empirische Forschung zur Begegnung mit fremden Kulturen. Es ist übrigens charakteristisch, dass sich die beiden neueren Arbeiten von Gröschke und Scheitza (2009) im wirtschaftlichen Rahmen, d. h. in der Arbeitswelt, bewegen. Es gibt mehr Arbeiten über Interkulturalität in der Wirtschaft als in der Pädagogik und Ziel der ersteren ist es, „effektive interkulturelle Leistungsergebnisse“<sup>123</sup> zu sichern. Und obwohl der Wirtschaft an Gewinnen gelegen ist, gibt es keinen systematischen Einsatz von Erkenntnissen aus der Interkulturalitätsforschung, stellt Gröschke fest. Personalentscheidungen werden immer noch aus dem Bauch getroffen und nach vorliegenden Fachkenntnissen mit der Hoffnung auf das „learning by doing“, allenfalls begleitet von „Diversity-Management“-Maßnahmen.<sup>124</sup>

Um wie viel mehr trifft der Mangel an systematischer Sicherung von Erkenntnissen aus der Interkulturalitätsforschung auf das Bildungswesen zu?

Ich möchte noch einmal auf die oben erwähnte Merkmalliste der Eigenschaften und Fähigkeiten von Scheitza zurückkommen und darauf hinweisen, dass die meisten dort genannten Aspekte in jeder mitmenschlichen Begegnung für ein friedliches, harmonisches und fruchtbares

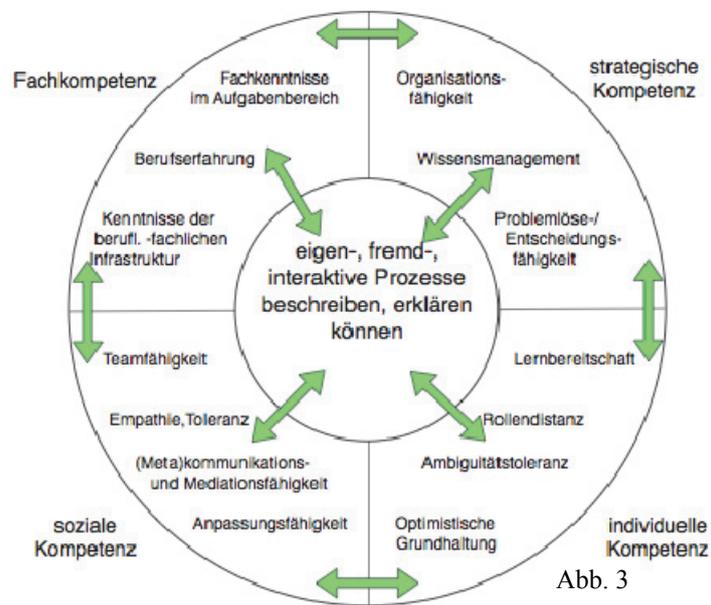
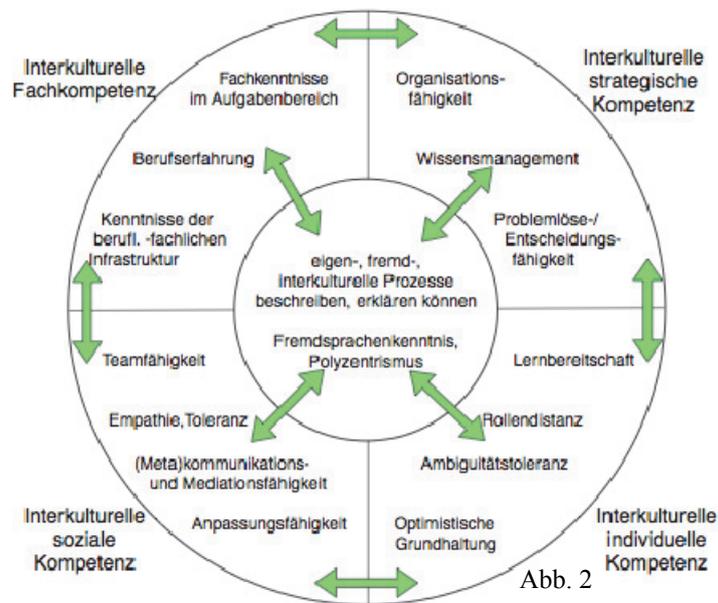
---

<sup>122</sup> GRÖSCHKE ebd.

<sup>123</sup> GRÖSCHKE ebd., 32.

<sup>124</sup> GRÖSCHKE ebd., 23.

Zusammenleben förderlich sind. Streicht man die Wörter *kulturell* oder *interkulturell* heraus, dann handelt es sich sogar bei allen Aspekten um Fähigkeiten, die man in *jedem* sozialen Umgang beherrschen sollte. Zu einem entsprechenden Ergebnis kommt Bolten. In einer Grafik nennt er im Sinne der Merkmalliste die Faktoren, die für erfolgreiches interkulturelles Agieren notwendig sind. Ich habe aus dieser Darstellung in einem ersten Schritt alle Typisierungen in Richtung interkulturell entfernt (Abb. 2).



Im zweiten Schritt ist die Originalgrafik von Bolten zu sehen (Abb. 3)<sup>125</sup>, die die Faktoren für interkulturelle Kompetenz sichtbar machen soll. Es wird erkennbar, dass es darunter keine einzige Teilkompetenz gibt, die man im sonstigen sozialen Kontakt nicht benötigen würde. Bolten kann daher als Zwischenergebnis festhalten: „Vorsicht Mythos: ‚Interkulturelle Kompetenz‘ ist keine eigenständige Handlungskompetenz!“<sup>126</sup>

Ist also das ganze Unternehmen der interkulturellen Kompetenz viel Rauch um nichts und droht der Diskurs in Relativität zu versinken? Ich wende mich noch einmal Alexander Thomas zu, der mit seinem „Kulturstandard-Konzept“ in der Wissenschaft Standards gesetzt hat. Er reagiert mit seinem Konzept darauf, dass sich bei allem Einverständnis mit einem weiten Kulturbegriff etwas real ereignet, wenn sich z. B. ein Chinese und ein Deutscher treffen, was diese Begegnung von einer „intrakulturellen“ Begegnung unterscheidet. Die von Thomas formulierten Kulturstandards sind keine völlig statischen und unveränderbaren kulturspezifischen Bezugs- und Urteilsmaßstäbe, sondern sich über die Zeiten wandelnde und veränderbare Größen, die auf gesellschaftliche Anforderungen reagieren.<sup>127</sup> Die hypothetischen Konstrukte „Kulturstandards“ dienen der Bewältigung von Umweltaforderungen, indem sie hochgeneralisierte und kulturspezifisch internalisierte Dispositionen zur Bewertung und Steuerung von Handlungen herausarbeiten.<sup>128</sup> Als Beispiel führt Thomas den auf zentralistische Organisation orientierten Habitus als einen französischen Kulturstandard und den regelorientierten Habitus als deutschen Kulturstandard an. Ermittelt werden diese Kulturstandards, indem bestimmte Personen 17 Fragen zur fremdkulturellen Begegnung gestellt bekommen. In diesen Fragen geht es nicht darum, wie „die anderen“ sind oder worin sich ihr Verhalten vom eigenen unterscheidet, es geht vielmehr darum, möglichst handlungsnah die Situation der Begegnung zu beschreiben. An diesen Beschreibungen sollen sodann die Kulturstandards analysiert werden. Thomas legt viel Wert darauf, dass die Kulturstandards die Funktion von Orientierungsmerkmalen aufweisen.<sup>129</sup>

Ein Verdienst, dem „Momenthaften“ gerecht zu werden, gebührt Jürgen Bolten. Er prägte den Begriff „Fuzzy Cultures“, womit er einerseits den theoretischen Diskurs über interkulturelle Kompetenz beschreibt, andererseits einen Weg aufzeigt, wie man mit ihr umgehen kann. Nach Bolten<sup>130</sup> muss analog zum Wechsel der ersten zur zweiten Moderne ein Paradigmenwechsel von der „Glaubwürdigkeit bipolarer Weltdeutungsmuster“ zur „Fuzzylogik“ hin erfolgen. Der Begriff stammt aus dem technisch-mathematischen Bereich<sup>131</sup> und meint eine mehrwertige Logik oder Logik der Unschärfe. Entgegen dem Denken Aristoteles, nach dem etwas nicht gleichzeitig A und nicht A sein kann, etwas entweder wahr oder falsch sein muss, vertritt die Fuzzylogik, dass etwas sowohl A als auch nicht A oder auch B sein kann. Für den Kulturbegriff oder besser die Kulturbegriffe würde das bedeuten, dass diese nicht miteinander zu ringen haben und nicht „aufeinanderprallen“. In einer Grafik versucht Bolten, die Fuzzy-Situation abzubilden (Abb. 4).<sup>132</sup>

---

<sup>125</sup> BOLTEN ebd., 86.

<sup>126</sup> BOLTEN ebd.

<sup>127</sup> Vgl. THOMAS in: DREYER & HÖBLER 2011, 118.

<sup>128</sup> Vgl. THOMAS in: DREYER & HÖBLER ebd., 108.

<sup>129</sup> THOMAS in: DREYER & HÖBLER ebd., 99.

<sup>130</sup> BOLTEN in: DREYER & HÖBLER 2011, 55 – 70.

<sup>131</sup> Fuzzy: engl. unscharf, verschwommen. Ohne die Fuzzylogik würde eine moderne Hightech-Waschmaschine nicht funktionieren, die nicht allein ein- oder ausgeschaltet werden kann, sondern über Zwischenstufen zur Regelung nach Verschmutzungsgrad, Waschmittelmenge, Dauer usw. verfügt.

<sup>132</sup> Abb. 7: BOLTEN in: DREYER & HÖBLER ebd., 59.

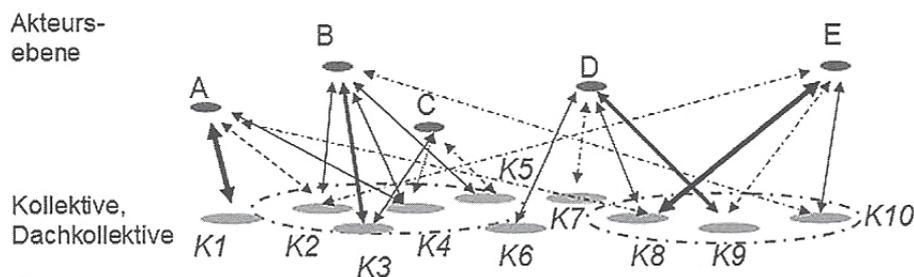


Abb.4

Hier sind A, B, C... die Akteure. K1 bis K10 repräsentieren verschiedene lebensweltliche Strukturen, wie Familie, Freundeskreise, Ausbildung, Vereine, Unternehmen usw., von Bolten „Kollektive“ genannt. Durch verschieden dicke Pfeile werden unterschiedlich starke Reziprozitätsdynamiken dargestellt. Die Grafik lässt nachvollziehen, dass Akteure nicht entweder der einen oder der anderen Lebenswelt zuzuordnen sind. Die Bindung an lebensweltliche Strukturen ist unterschiedlich stark und damit auch der Einfluss auf sie wie die Beeinflussung durch sie. Das heißt, am nächsten kommt man einer Zuschreibung, indem man versucht, „Zugehörigkeitsgrade“ auszumachen. Bolten kommt zu dem Fazit: „Eine ‚fuzzy culture‘ ist dementsprechend eher beziehungs- als substanzorientiert aufzufassen.“<sup>133</sup> Die praktische Konsequenz aus dieser Theorie ist, dass interkulturelle Kompetenz eine Prozess- und Handlungskompetenz darstellt, weil Kultur und Interkulturalität selbst Prozessbegriffe sind. Interkulturelle Kompetenz kann nicht universal sein, sondern nur kontextspezifisch. Im Sinne einer Teilkompetenz ist sie nicht die 1., 2. oder 3. Kompetenz neben anderen Kompetenzen, sondern eine Transferkompetenz. Zu diesem Ergebnis kommen auch Gröschke/Scheitza und halten fest, dass die Substanzorientierung zugunsten der Prozessorientierung aufgegeben wurde.

#### 2.1.4 Zwischenfazit

Hinter einen erweiterten Kulturbegriff ist nicht mehr zurückzugehen. Eine allgemeine interkulturelle Kompetenz kann es nicht geben. Ein inhaltlicher Konsens über Inhalte einer interkulturellen Kompetenz ist nicht erreichbar und „selbst nur das Produkt eines an ‚Entweder-richtig-oder-falsch‘-Prämissen orientierten Denkens“<sup>134</sup> (Bolten). Die Idee der Fuzzylogik ist in zwei Hinsichten hilfreich – erstens für eine anschauliche Begriffsbestimmung und zweitens für den Entwurf einer „unscharfen“ Konzeptionalisierung. Interkulturalität ist das Ergebnis der Interaktion zwischen Menschen. Vielfach greifen bisherige Konzepte für interkulturelles Lernen auf geschlossene Varianten des erweiterten Kulturbegriffs zurück. Doch Kulturen sind keine Container, weder homogen noch klar voneinander abgrenzbar, sondern vernetzte Reziprozitätsverhältnisse. So gesehen ist kulturelle Differenz unüberwindbar.

## 2.2. Verhältnisbestimmung von Kultur und Religion

Um zu klären, inwieweit die Erkenntnisse aus der Interkulturalitätsforschung auf die Interreligiosität übertragen werden können, soll das Verhältnis von Kultur zu Religion näher beleuchtet werden.

<sup>133</sup> BOLTEN in: DREYER & HÖBLER ebd.

<sup>134</sup> BOLTEN ebd.

Sowohl Kultur als auch Religion werden von Symbolen und Zeichen bestimmt (der Mensch als „animal symbolicum“). Alexander Thomas spricht vom Handlungsfeld Kultur, das einen bedeutungs- und sinnstiftenden, der Orientierung dienenden Charakter hat (wäre das nicht eine „typisch“ religiöse Eigenschaft?); Clifford Geertz sieht Religion als „kulturelles System“ (ist Religion ein Teilbereich mit besonderen Attributen [Sinnsystem] innerhalb der Kultur?); Niklas Luhmann „beobachtet“ Religion als „kulturelles System“; Luckmann vertritt die These, dass jeder Bildungsprozess ein religiöser Akt ist (dann wären Religion und Kultur gleich, akzentuiert Willems Luckmanns Konzept).<sup>135</sup> Willems arbeitete bereits heraus, dass sehr weite Religionsdefinitionen „nicht geeignet sind, um das Verhältnis von Religion und Kultur zu klären“.<sup>136</sup> Unerlässlich ist die Unterscheidung von Kultur und Religion für die Theologie – nicht zuletzt, um herauszufinden, was interreligiöses Lernen denn überhaupt sein kann und ob es Besonderheiten gegenüber interkulturellem Lernen aufweist. Bereits Troeltsch<sup>137</sup> und Bultmann<sup>138</sup> haben zu ihrer Zeit eine Bestimmung im Verhältnis von Religion und Kultur vorgenommen. Doch beide verfolgten jeweils Anliegen, die für den hier entfaltenen Gedankengang nicht viel beitragen – anders als Luhmann, den ich zum Verständnis kurz skizzieren möchte.

### 2.2.1 *Luhmann*

Die Qualität des systemtheoretischen Ansatzes von Luhmann liegt darin, Kultur als etwas Dynamisches zu verstehen. Wie im Glossar oben dargelegt, stellen sich einige Elemente von Interkulturalität und Interreligiosität, nämlich „Kultur“, „Religion“, „Identität“, als dynamisch heraus. Das erfordert eine Theorie, die dieses Prozesshafte berücksichtigt.<sup>139</sup>

#### *Kultur*

In Luhmanns Theorie spielt Kommunikation eine große Rolle, deshalb möchte ich Luhmanns Kulturverständnis noch einmal voranstellen. „Man könnte auch sagen: Gesellschaft ist, dass kommuniziert wird, Kultur ist das Wie- oder: wie dies geschehen wird.“<sup>140</sup>

#### *Religion*

Innerhalb eines Funktionssystems kann Kultur unterschiedliche Formen annehmen, was sich z. B. in verschiedenen konfessionellen Ausrichtungen manifestieren kann. Religiöse Prägungen lassen sich innerhalb des Netzwerkes Kommunikation als Knoten mit bestimmten eigenen Merkmalen beschreiben. Das Kommunikationsnetz Kultur wird vom Kommunikationsnetz Religion durch den religiösen Code<sup>141</sup> unterschieden, welcher „Immanenz/Transzendenz“ heißt. In diesem Zusammenhang spielt der Luhmann'sche Begriff des „Beobachtens“ eine wichtige Rolle. Er meint nicht nur das offensichtliche Beobachten, sondern schließt das Erleben der Umwelt und das Handeln in ihr ein. „Beobachten“ ist deshalb ein gut gewählter Begriff, weil sich mit ihm verdeutlichen lässt, dass es im Prozess der Interaktion mit der Umwelt

---

<sup>135</sup> Wir kennen den unscharfen Blick auf Religion und Kultur im Alltag aus dem Umgang mit dem Islam. Es ist üblich, den Islam wie eine Kultur zu behandeln, was faktisch einer Gleichsetzung von Religion und Kultur entspricht. Man spricht von der „islamischen Welt“ und subsumiert darunter verschiedene politische Systeme, verschiedene Traditionen, die nicht einmal durch den Islam als verbunden betrachtet werden können, weil dieser wiederum unterschiedlich gelebt und interpretiert wird oder gar gespalten ist.

<sup>136</sup> WILLEMS 2008, 123.

<sup>137</sup> Vgl. VOIGT in: DREHSEN, GRÄB & WEYEL (Hg.) 2005, 74 – 83.

<sup>138</sup> Vgl. LANDMESSER in: DREHSEN, GRÄB & WEYEL (Hg.) 2005, 121 – 135.

<sup>139</sup> Mein Extrakt zur Theorie Luhmanns und ihrem Bezug auf Religion und Kultur, folgt der Ausarbeitung von WILLEMS 2008, 83 – 108.

<sup>140</sup> Burkart zitiert von Willems. BURKART in: BURKART/RUNKEL (Hg.) 2004, 11 – 39.

<sup>141</sup> Die „Codierung“ unterscheidet auch alle anderen Systeme, die Luhmann benannt hat, voneinander.

immer einen Bereich gibt, der von den Akteuren nicht gesehen werden kann, den „blinden Fleck“ (Luhmann: unmarked state). Die Transzendenz ist solch ein „unmarked state“, weil sie nicht gesehen werden kann, aber als existent ergänzt wird.<sup>142</sup> Luhmann: „Sinnformen werden als religiös erlebt, wenn ihr Sinn zurückverweist auf die Einheit der Differenz von beobachtbar und unbeobachtbar und dafür eine Form findet.“<sup>143</sup> Religion als Kultur zu beobachten bedeutet nicht, dass Religion Kultur ist, und sagt nichts über Religion aus, sondern über die Art und Weise ihrer Betrachtung. Da Religion, ebenso wie Kultur, der „Realitätsverdopplung“ dient und beide eine Art Vorrat für interpretierende Sinnggebung (Reduktion)<sup>144</sup> bereitstellen, kann man Religion als Kultur beobachten. Dabei sollte man aber nicht aus den Augen verlieren, dass diese Perspektive in der Selbstbeschreibung von Religionen selbst nicht unbedingt geteilt wird. Sie hat aber den Vorteil, ähnlich wie der Ansatz von Geertz, dass die Religionen vergleichbar werden, und das ist für die Interreligiosität und vor allem die daran interessierte Bildungsarbeit gewünscht.

Mit dem systemtheoretischen Ansatz von Niklas Luhmann lassen sich die Fragen um Interreligiosität und Interkulturalität gut bearbeiten, weil er die Dynamik, die mit den erweiterten Religions- und Kulturverständnissen ausgedrückt ist, berücksichtigt und einbezieht. „Dies bedeutet, da auch im Blick auf interreligiöse Situationen nicht von Religionen und Konfessionen als statische Entitäten ausgegangen werden kann, dass sich die Art und Weise, wie beispielsweise der Islam dem Christentum begegnet, jeweils neu darstellt.“<sup>145</sup> Mit der Akzentuierung der Kommunikation in den verschiedenen Systemen wird zudem plausibel, dass nicht Religionen oder Kulturen im Dialog miteinander stehen, sondern Menschen. Und Willems weist im Anschluss an Luhmann darauf hin, dass Menschen, die systemtheoretisch agieren, als von Kultur (/Religion) geprägte kulturelle (/religiöse) Subjekte aufzufassen sind.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist Luhmanns Theorie ergiebig, weil sie mit einer poststrukturalistischen und konstruktivistischen Lerntheorie kompatibel ist, die hervorhebt, dass Wirklichkeit jeweils konstruiert wird und dass das Wissen darum die Rolle des Lehrenden verändert.

Für die Frage der Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse aus der Interkulturalität auf Interreligiosität halte ich fest: Die Ergebnisse können – unter Berücksichtigung des besonderen Codes von Religion – übernommen werden, nicht weil Religion und Kultur gleich sind, aber weil sie in der Funktion vergleichbar sind.

### 2.3 Interreligiosität – Theologische Perspektive: Theologie der Religionen

Keinem der drei Monotheismen ist an einer Relativierung gelegen. Im Christentum stehen dafür Absolutheitsanspruch und Offenbarungscharakter. In der christlichen Theologie wurden verschiedene Theorieansätze entwickelt, von denen ich die richtungsweisenden, als „Dreierschema“ benannten skizzieren möchte.

---

<sup>142</sup> Der „blinde Fleck“ ist augenphysiologisch der Bereich, in dem es keine Lichtrezeptoren gibt, weil an dieser Stelle der Sehnerv in die Netzhaut eintritt. Man ist an dieser Stelle blind. Das menschliche Gehirn ergänzt diese Stelle. Die Pointe vom „blinden Fleck“ liegt darin, dass man meint, ja sich gewiss ist, alles, was im Gesichtsfeld liegt, auch zu sehen – und gar nicht sehen kann, dass man an einem bestimmten Punkt nichts sieht und diesen Punkt, ohne es zu wissen, immer schon selbst ergänzt.

<sup>143</sup> LUHMANN 2002, 35.

<sup>144</sup> Realitätsverdopplung: Nach Luhmann wird „reale Realität“ durch Beobachtung und Interpretation erst zu einer wahrgenommenen Realität konstruiert. Reduktion: Nach Luhmann ist jede interpretierende Sinnfestlegung eine Reduktion.

<sup>145</sup> WILLEMS 2008, 107.

1. *Exklusivismus*: Wahrheit und Heil sind nur in der eigenen Religion zu finden.
2. *Inklusivismus*: Wahrheit und Heil gibt es auch in den anderen Religionen, weil sie Varianten der einen Wahrheit und des einen Heils sind. Die Betonung liegt auf der Binnensicht. Vertreter eines „neuen“ (aufgeklärten oder wechselseitigen) Inklusivismus sind Mark Heim, Jaques Dupuis.
3. *Pluralismus*: Ordnet das Verhältnis des Christentums zu nichtchristlichen Religionen neu. Kernpunkt ist der Abbau alter Überlegenheitsansprüche des Christentums und der Versuch, Wege einer positiven Würdigung nichtchristlicher Religionen zu erschließen (Hilfskonstrukt: Unterscheidung zwischen transzendenter Realität und endlicher Ausformung und Vergegenständlichung). Vertreter sind John Hick, Paul F. Knitter, Wilfred C. Smith, Perry Schmidt-Leukel.<sup>146</sup>

Für verschiedene Autoren, z. B. Christian Danz und Andreas Feldtkeller, eignen sich alle drei Modelle nicht für eine weiterführende Diskussion in interreligiösen Situationen. Im Falle des Exklusivismusmodells versteht sich fast von selbst, dass es für interreligiöse Situationen unbrauchbar ist. Bei der Kritik am Inklusivismus steht der einseitige Blick auf andere Religionen im Vordergrund. Man interpretiert die andere Religion nur durch die „Brille“ der eigenen. Ob und wie viel wirkliches Verstehen dabei erreicht werden kann und wie und ob es Übereinstimmung mit der Selbstauskunft der anderen Religionen gibt, bleibt offen. Das Pluralismusmodell erscheint vielen als Ideal, steht doch die Gleichheit aller Religionen an erster Stelle. Aber bereits in den 1990er Jahren wird die Frage, ob *die pluralistische Religionstheologie ein Monopol auf Dialogfähigkeit hat*, breit diskutiert, so Feldtkeller.<sup>147</sup> Allerdings darf man sich „pluralistische Religionstheorie“ nicht als eine Theorie vorstellen. Feldtkeller kritisiert an der pluralistischen Religionstheologie, dass zugleich christlich und pluralistisch sein zu wollen einen radikalen Wandel christlicher Identität bedeuten würde. Denn dies erfordere, dass man gleichzeitig zum christlichen Standpunkt einen Standpunkt einnimmt, der auf das Christentum als eine Religion unter anderen zurückblickt.<sup>148</sup> Hierin sieht auch Weinreich die zentrale Problematik pluralistischer Religionstheorie.<sup>149</sup> Er unterstreicht, dass die pluralistische Religionstheorie einen Standpunkt außerhalb der Religionen einnimmt, indem sie davon ausgeht, dass alle Religionen ein noch unvollkommener Ausdruck der einen absoluten Wahrheit sind. Damit relativiert diese Theorie ein wichtiges Element vieler Religionen: die Gewissheit über die Glaubenswahrheit, die letztlich den Glauben begründet. Die Relativierung des Glaubens und der Glaube an die Glaubenswahrheit – dies sind Perspektiven, die sich gegenseitig ausschließen. Die zur Veranschaulichung in diesem Zusammenhang oft erzählte „Elefantenparabel“ ist in Wahrheit ein Beispiel für den Inklusivismus.<sup>150</sup> Im Übrigen bleibt die pluralistische Religionstheologie an die Vorstellung gebunden, dass sich Religionen als feststehende Entitäten begegnen. Die Kritik an den drei Theorieansätzen begründete ein weiteres Modell, die komparative Theologie.

<sup>146</sup> Inklusivistisches, pluralistisches Modell und komparative Theologie nach DANZ 2010, 75 – 78.

<sup>147</sup> FELDTKELLER in: VERKÜNDIGUNG UND FORSCHUNG 1999, 2 – 38.

<sup>148</sup> Vgl. FELDTKELLER in: VERKÜNDIGUNG UND FORSCHUNG ebd., 7.

<sup>149</sup> WEINRICH 2011, 321 f.

<sup>150</sup> In der Elefantenparabel erkennen Blinde, die sich alle an einem anderen Körperteil eines Elefanten befinden, jeweils ihren Teilbereich als die einzige Wahrheit. Die Pointe der Geschichte liegt, so Weinrich, jedoch in der Position des Königs, der allein den ganzen Elefanten sehen kann. Der König aber steht für Buddha. So liegen Wahrheit und Heil auch in den anderen Körperteilen (Religionen), weil sie Varianten der einen Religion (Teile des Elefanten) sind. Die Parabel legitimiert die Überlegenheit des Buddhismus. Eventuell kann man sie auch als gemäßigten Exklusivismus lesen.

4. *Komparative Theologie*: Es werden nicht Religionen miteinander verglichen, sondern deren Unterschiede stärker betont und die Auseinandersetzungen auf konkrete religiöse Felder verlagert, und es wird von Globalbegriffen wie dem einer „universal religious experience“ Abstand genommen. Zum Beispiel werden konkrete religiöse Phänomene wie Tod, Besitz, Engel in der Begegnung der Religionen zum Gesprächsthema gemacht. Ziel: besseres Verständnis der eigenen religiösen Tradition im Lichte der anderen religiösen Tradition.

Eine Kritik an der komparativen Theologie bezieht sich auf den vollständigen Verzicht auf Allgemeinbegriffe und dass sie sehr fragmentarisch, auf Erfahrung bezogen bleibt. Demgegenüber wird Paul Tillich mit seinem Ansatz der komplexen Situation gerecht, meint Danz. Die Stärke von Paul Tillichs Ansatz liegt darin, dass die Analyse der Begegnung der Weltreligionen, mit religionsphilosophischen und modernisierungstheoretischen Überlegungen, die Umformung der Religion in der Moderne reflektieren soll.<sup>151</sup> Tillich kommt in seiner Arbeit zu dem Ergebnis, dass die Begegnung des Christentums mit anderen Religionen nicht mit dem Modell einer Entwicklung von Exklusivismus über Inklusivismus zum Pluralismus zu erfassen ist. Dazu sind geschichtliche Religionen selbst und ihre Begegnungen miteinander zu komplex. Tillich versteht ihre Begegnungen als dialektisches Verhältnis von Ablehnung und Anerkennung. Damit nimmt er deutlich Stellung gegen eine Beurteilung dieser Begegnung, die entweder zur pauschalen Verwerfung nichtchristlicher Religionen führt oder im Gegenteil konstant versucht, in anderen Religionen teilweise Wahres und teilweise Falsches aufzusuchen. Mit diesem differenzsensiblen Verfahren liegt die Zielsetzung nicht mehr bei einem Abbau alter Überlegenheitsansprüche, sondern auf etwas Neuem. Hier wird die theologische Selbstbeschreibung der eigenen Religion weder dem Rahmen des Religionsvergleichs untergeordnet (pluralistische Religionstheologie) noch die eigene theologische Selbstbeschreibung als übergeordneter Rahmen gesetzt (neuer Inklusivismus). Beide letztgenannten Wege erzeugen eine Spannung zwischen eigener Absolutheitsdimension und einer positiven Würdigung anderer Religionen, was entweder eine Nivellierung der eigenen Religion oder die Integration der anderen Religion bedeutet. Tillich betrachtet die Begegnung der Religionen als Vertiefung des jeweils eigenen Standpunktes. Er nennt es Erkundung des Eigenen im Lichte des Fremden und des Fremden im Lichte des Eigenen. Differenz ist dann kein Hindernis für Verständigung, sondern bietet die Möglichkeit, sich der eigenen Identität zu vergewissern. Eine Kritik von Dirk-Martin Grube richtet sich dagegen, dass Tillichs Ansatz in heutigen wissenschaftstheoretischen Diskurszusammenhängen zu einer „Relativierung absoluter Geltungsansprüche bei gleichzeitiger Vermeidung eines Relativismus“ führt – ein Paradoxon. Dieses wiederum erfordert eine Theorie zur Bewältigung der „Geltungsbeschränkung bei gleichzeitiger Wahrung von Wahrheitsgewissheit“<sup>152</sup>. Ich möchte diese Kritik als weiterführenden Hinweis verstehen, indem ich, die bisher beschriebenen Erkenntnisse aufnehmend, frage: Kann A nicht auch zugleich nicht A sein?

## 2.4 Interreligiöse Kompetenz postmodern

Interreligiosität ist die theologische Perspektive auf Interkulturalität. Die modernen Erkenntnisse erziehungswissenschaftlicher Sicht auf interkulturelle Kompetenzen machen diese als Prozess- und Handlungskompetenz und vor allem Transferkompetenz aus. Eine entsprechende interreligiöse Religionspädagogik erfordert im Zuge einer komparativen Theologie ein

---

<sup>151</sup> Vgl. DANZ (Hg.) 2010, 75 – 92. Die von Danz herangezogenen „Bampton Lectures“ mit dem Titel „Christianity and the Encounter of the World Religions“, Vortrag „Significance of the History of Religions for the Systematic Theologian“, aus denen die Darlegungen stammen, wurden 1963 gehalten.

<sup>152</sup> GRUBE in: DANZ (Hg.) 2010, 127.

Begegnungsmodell gleichberechtigter Partner. Häufige Praxis ist allerdings, dass selbst pluralistische Religionstheologie oder komparative Theologie in normativer Weise modularisiert werden um interreligiöse Religionspädagogik zu begründen. Analog zum Kapitel „Interkulturelle Kompetenz“ fasse ich die Ergebnisse für die Interreligiosität zusammen.

#### 2.4.1 *Diagnose Mangel*

Interreligiöse Kompetenz ist ein Konstrukt, das wie die interkulturelle Kompetenz ihre Berechtigung durch die Diagnose eines Mangels erhält. Auseinandersetzungen mit religiösem Anstrich mögen diese Diagnose bestätigen. In der globalisierten Welt rücken religiöse Unterschiede zusammen, das Differenzbewusstsein wächst und führt auf direktem Wege zu Konflikten – oder? Interreligiöse Kompetenz soll den clash of religions verhindern. Doch sind erstens viele der religiösen Konflikte keine, sondern motiviert aus einer Mischung aus (macht-)politischen, ethnischen, kulturellen und religiösen Elementen.<sup>153</sup> Zweitens gilt für das Aufeinandertreffen von Religionen ebenso wie für das Aufeinandertreffen der Kulturen: Religionsunterschiede können ohnehin unvermeidliche Probleme befördern. Sie können Quellen für Missverständnisse sein. Sie können über kognitive und emotionale Überforderung Aversionen und Aggressionen ihren Weg bahnen.

#### 2.4.2 *Was ist Interreligiosität?*

##### *Kompetenzen*

Schaut man auf Religion als Handlungsnetz oder Kommunikationsnetz mit dem speziellen Code Transzendenz/Immanenz, dann können die unter Kultur genannten Kompetenzen übernommen werden, die sind: Fertigkeiten (z. B. Beherrschung von Strategien zur Vermeidung und Klärung von Missverständnissen), Wissen und Einstellungen (z. B. Kenntnis der anderen Religion und ihrer Organisation), Identitätsmanagement (z. B. Selbstbewusstsein, Fähigkeit mit psychischem Stress umzugehen), erfolgreiche Vermeidung von Unsicherheit (z. B. Aufrechterhalten von Motivation bei Frustration, Ambiguitätstoleranz).<sup>154</sup> Strukturorientierte pädagogische Modelle sollten zu prozessorientierten Modellen hin entwickelt werden.

##### *Religiöse Standards*

„Religionsstandards“ zu formulieren ist weniger schwierig als Kulturstandards, weil es eine entsprechende Tradition gibt. Die Religion kann auf Glaubenslehren, Dogmen, Wahrheitsansprüche zurückgreifen.

##### *Fuzzylogik*

Die Grafik von Bolten ist um die lebensweltliche Struktur „Religion“ zu ergänzen. Auf diese Weise vervollständigt, zeigt sie anschaulich, dass die Akteure A, B oder C nicht entweder in dem einen Kultur-/Religionskreis agieren und leben oder in dem anderen, sondern dass sie unterschiedlich stark mit verschiedenen Bereichen verbunden sind, was sich als ihr Zugehörigkeitsgrad bezeichnen lässt. Religionen sind keine Container, sondern vernetzte Reziprozitätsverhältnisse. Die Reziprozitätsdynamiken wirken in beide Richtungen, auf die Akteure und auf die jeweiligen lebensweltlichen Strukturen. Das Modell beschreibt Kultur und Religion eher beziehungs- als substanzorientiert. So ist interreligiöse Kompetenz genauso wie interkulturelle Kompetenz als eine Prozess- und Handlungskompetenz und nicht als eine x-te

---

<sup>153</sup> Ein echter religiöser Konflikt waren z. B. die handfesten Auseinandersetzungen um die Frage nach der Gottheit Jesu beim Konzil in Nicäa.

<sup>154</sup> In Anlehnung SCHEITZA in: OTTEN, SCHEITZA & CNYRIM (Hg) 2009, 28.

Teilkompetenz zu begreifen. Die Kompetenzen sind nicht universal, sondern kontextspezifisch. Damit sind sie Transferkompetenzen und in der pädagogischen Praxis als Querschnittsaufgabe im Blick zu behalten.

### 2.4.3 *Warum religiöse Differenz unüberwindbar ist*

Selbst wenn man den bisherigen Darlegungen zustimmen möchte, kann sich für die Religion noch mehr als für die Kultur ein Unbehagen breitmachen, das in dem Begriff Synkretismus Ausdruck findet. Die Furcht vor Verschmelzung, das Bedürfnis nach Identitätswahrung scheint in religiösen Bezügen noch größer zu sein als in kulturellen. Dass dies so ist, hängt nach Feldtkeller damit zusammen, dass es um das höchste denkbare ideelle Gut überhaupt geht, um einen umfassenden Sinnhorizont, an dem sich alles orientiert.<sup>155</sup> Es ist die Furcht vor Verlust dieses ideellen Gutes, die Akte der Bewahrung, der Verteidigung oder des Schutzes begründen. Mit ihr verbunden ist die von Feldtkeller beschriebene Vorstellung, dass die (religiöse) Identität (im Sinne einer Übereinstimmung mit sich selbst) das genaue Gegenteil von Synkretismus (im Sinne eines Verwischens von Grenzen, der Untreue gegenüber der eigenen Herkunft) ist. Und eine so gedachte Identität muss vor dem so gedachten Synkretismus geschützt werden. Aber Identität ist ein synthetischer Akt, der im menschlichen Denken als Identität zusammengeführt wird.<sup>156</sup> Damit positioniert sich dieser Akt in struktureller Nähe zum Synkretismus, sagt Feldtkeller. In beiden geht es um etwas Zusammengefügtes, aber: Identität fügt zusammen, was in der Vorstellung des Subjektes zusammengehört, Synkretismus fügt zusammen, was in der Vorstellung des Subjektes (eigentlich) nicht zusammengehört.<sup>157</sup> So kann man mit Feldtkeller sagen, dass mit Identität und Synkretismus derselbe Sachverhalt gemeint sein kann, entscheidend ist die „Toleranzschwelle“ des Erkenntnissubjekts. Wie der Sachverhalt von ihm beurteilt wird, hängt somit davon ab, ob es aus seiner Perspektive eine Selbst- oder eine Fremdbeschreibung vornimmt. So kann derselbe Sachverhalt in der Selbstbeschreibung als Identität, in der Fremdbeschreibung aber als Synkretismus verstanden werden. Entscheidend für die Einschätzung ist die jeweilige Interessenlage. Der Perspektivwechsel ist für den Wahrheitsaspekt und -anspruch elementar. Handelt es sich z. B. aus Sicht der Identität um die unverfügbare Wahrheit, die außerhalb des Selbst liegt, so wird es aus Synkretismusperspektive nur um eine vom Selbst komponierte Wahrheit gehen, die deshalb auch nicht unverfügbar sein kann. Die Verwendung des Synkretismusbegriffs enthält immer ein perspektivisches und subjektives Urteil, soweit Feldtkeller. Da die religiöse Identität an das höchste Gut, einen umfassenden Sinnhorizont, gebunden ist, stellt sie ein überlebenswichtiges Element dar. Die Überwindung der Differenz (Identität) kann Sinnverlust (Synkretismus) bedeuten. Das eigentlich religionsstiftende Element, das mit Gewissheitsdimension verbunden ist, braucht die *Unaufgebbarkeit des eigenen Standpunktes*, so formuliert es Tillich. So gilt also auch für religiöse Differenz, dass sie unüberwindbar ist, wobei mitunter gerade die Differenz für ein friedliches Zusammenleben hilfreich sein kann. Denn, wie Feldtkeller treffend bemerkt, die schwierige Lage in Jerusalem in Bezug auf die „heilige Stadt“ geht gerade auf die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der drei monotheistischen Religionen zurück.<sup>158</sup>

---

<sup>155</sup> Vgl. FELDTKELLER in: BERLINER THEOLOGISCHE ZEITSCHRIFT 2002, 45 – 63.

Zusammenfassung über das Verhältnis von Identität und Synkretismus nach Feldtkeller.

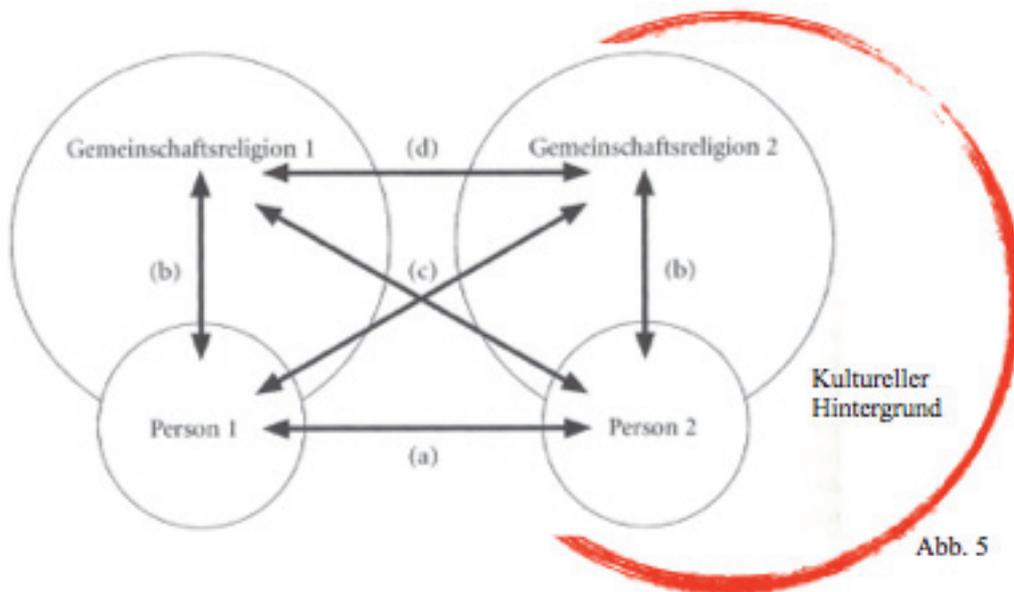
<sup>156</sup> Vgl. FELDTKELLER in: BERLINER THEOLOGISCHE ZEITSCHRIFT ebd., 45.

<sup>157</sup> Vgl. FELDTKELLER in: BERLINER THEOLOGISCHE ZEITSCHRIFT ebd., 51.

<sup>158</sup> Vgl. FELDTKELLER, A., 2000. Die zweite Meile gehen! Kritik zu Ram Adhar Mall: Interkulturelle Verständigung – Primat der Kommunikation vor dem Konsens?. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur, EuS 11 S. 363 – 365. (jüdisch: Tempel von Jerusalem, christlich: Grabeskirche, Ort von

#### 2.4.4 Dynamik der interreligiösen Begegnung

Ein sehr anschauliches Modell, das die Dynamik und Vieldimensionalität der interreligiösen Begegnung abbildet, ist das von Feldtkeller.<sup>159</sup> Er zoomt in der menschlichen Interaktionslandkarte quasi in die interreligiöse Begegnung hinein. Das Modell zeigt, inwiefern in der interreligiösen Begegnung nicht Religionen aufeinandertreffen, sondern Menschen. In dem Modell (Abb. 5), ist ein solches System die Gemeinschaftsreligion. Die Beziehung (a) hebt



den erstgenannten Aspekt hervor, dass sich Menschen begegnen und nicht Religionen. Die persönliche Begegnung wird nicht nur von den verschiedenen religiösen Sozialisationen geprägt, sondern von den ganz persönlichen sozialen Fähigkeiten und Affekten. Das Verhältnis zum kulturellen Bezugssystem, zur Gemeinschaftsreligion (b), kann ebenfalls sehr verschieden ausfallen, je nachdem, ob z. B. ein starker oder schwacher Gemeindebezug besteht, man Kirchgänger ist oder nicht. Niemals ist die Prägung der Gemeinschaftsreligion identisch mit der Lehre, dem Bekenntnis oder der Praxis der Religion, der ein Mensch zugehört, so Feldtkeller. In Beziehung (c) zeigt sich, was die Person mit der anderen Religion verbindet, sei es im Hinblick auf die eigene Religion neu oder vertiefend. In der Beziehung (d) finden sich die offiziellen Kontakte der Religionen wieder, die in der Öffentlichkeit oft als die eigentlichen interreligiösen Begegnungen wahrgenommen werden. Diese sind allerdings der unflexibelste Teil des Beziehungsnetzes, wie Feldtkeller in seinem Beitrag darlegt.

#### 2.5 Eine adäquate Hermeneutik – Zwischenfazit und Spurensuche

Ram Adhar Mall hat 1993 schon fast alles Wesentliche zu Hermeneutik und Interkulturalität gesagt, wenn er erklärt: „Es zeugte von einem kryptohermeneutischen Unternehmen, wollte man den Anspruch erheben, das universale hermeneutische Subjekt mit transethischer und transkultureller Geltung ein für allemal entdeckt zu haben.“<sup>160</sup> Die erweiterten Begriffsbe-

---

Kreuzigung und Auferstehung, muslimisch: Ort der Himmelfahrt Muhammads). Religionen mit größeren Differenzen und weniger Überschneidungen könnten unter Umständen leichter Frieden halten.

<sup>159</sup> Abb. 8 vgl. FELDTKELLER in: GRÄB & WEYEL (Hg.) 2007, 531 – 542. Von mir zur Einbettung in den Gesamtzusammenhang dieses Textes um „Kultureller Hintergrund“ ergänzt.

<sup>160</sup> MALL 1993, 18.

stimmungen erfordern eine „neue“ Hermeneutik oder besser gesagt eine Hermeneutik mit neuer Akzentsetzung. Dies wird evident, wenn wir im Anschluss an Derrida Begriffe und Bezeichnungen von abstrakten Dingen als „Spuren von Spuren“ verstehen, die niemals das zu Zeigende selbst sind. Sprache bildet Wirklichkeit nicht ab, sondern schafft im gewissen Sinne Wirklichkeit neu. Entwicklungen von Begriffen, wie die von „Ausländerpädagogik“ hin zu der Bezeichnung „interkulturelle Pädagogik“, spiegeln die mit ihnen verbundene Weltsicht wider. Die neu akzentuierte Hermeneutik kann keine völlig neue sein, im Sinne einer „eierlegenden Wollmilchhermeneutik“, die alles kann: den Erkenntnissen der Identitätsforschung gerecht werden und die Anforderungen der erweiterten Kultur- und Religionsbegriffe erfüllen. Indessen ist es aber geboten, dass eine zeitgemäße Hermeneutik interdisziplinär tätig ist.

Um die Interdependenz von Kultur und Religion eingehend zu erfassen, wäre eine Religionskulturhermeneutik nützlich. Dieser im religionstheoretischen Zusammenhang von Gräb vorgeschlagene Terminus besagt, dass die Theorie der Religion, die als Religionskulturhermeneutik zu präzisieren ist, die Kulturbedeutung der Religion beschreiben können muss, und zwar sowohl aus der Binnen- als auch aus der Außenperspektive.<sup>161</sup> Für eine neu akzentuierte Hermeneutik überhaupt lohnt es sich, das Präfix „inter“ zu hinterfragen. Christoph Ernst und Hedwig Wagner berücksichtigen allein durch das Fortlassen des Präfixes, dass die Vorsilbe „*inter*“ *binärer, klar abgrenzender und kategorisierender Unterscheidungslogik folgt* und damit nicht geeignet ist, Differenzen zu erfassen, die nicht immer klar abgrenzbar sind.

Daher sprechen sie nicht von „Interkultureller Hermeneutik“, sondern von Kulturhermeneutik.<sup>162</sup> Andere Autorinnen und Autoren erproben die Tauglichkeit der Idee einer „Transdifferenz“.<sup>163</sup> Mit „Transdifferenz“ soll eine ambivalente Situation von Differenzen abgebildet werden, die zwar vorhanden sind, die sich aber nicht in der Weise linear abgrenzen lassen, dass sich automatisch ein „Wir-und-die-anderen“ ergibt. Anschaulich wird dies in der von Arnd-Michael Nohl<sup>164</sup> übernommenen Grafik (Abb. 6). Berücksichtigt wird hier, dass Menschen nicht nur männlich und weiblich, sondern auch arm oder reich, alt oder jung usw. sind. Mit Transdifferenz bringt man zum Ausdruck, dass sich Differenzen in entgegengesetzt verlaufenden Differenzlinien herausbilden können. Eine „Gegenüber-Differenz“ wie z. B. Frau – Mann kann durch eine Gemeinsamkeit gegenüber einer anderen Differenz relativiert werden (z. B. gemeinsamer sozialer Status). Die Differenz kann aber auch anders verlaufen, wenn das Gegenüber ebenfalls eine Frau ist, aber diese eine andere Sprache spricht oder eine andere Sozialisation erfahren hat. Eine der Stärken des Konzepts der Transdifferenz beschreibt Elisabeth Schilling so:

„Die konzeptuelle Offenheit erlaubt eine interdisziplinäre Annäherung [...], die Kombination bisher voneinander getrennter Ansätze (z. B. theologische Ansätze zu Grenzen des menschlichen Verstehens und kulturhermeneutische Konzepte, [...]), und als Folge kann ein komplexeres Bild der Realität gezeichnet werden.“<sup>165</sup>

---

<sup>161</sup> Vgl. GRÄB in: Gräb & Weyel (Hg) 2007, 198.

<sup>162</sup> Vgl. WAGNER & ERNST 2008, 25.

<sup>163</sup> AutorInnen im Rahmen des Graduiertenkollegs zum Thema „Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz“ an der Universität Erlangen-Nürnberg. Vgl. ERNST 2008. Außerdem AutorInnen in: ALLOLIO-NÄCKE, KALSCHUEER & MANZESCHKE (Hg.) 2005.

<sup>164</sup> NOHL 2006, 133.

<sup>165</sup> SCHILLING 2009, 5.

Andere Begriffe, wie „hybrid“ oder „queer“, die hervorheben, dass sich prozesshafte, dynamische, flüssige Vermischungen, nicht ohne Weiteres feststellen lassen, konnten weniger überzeugen – „Hybrid“ wegen der biologischen Herkunft und „queer“ wegen der Verwurzelung in

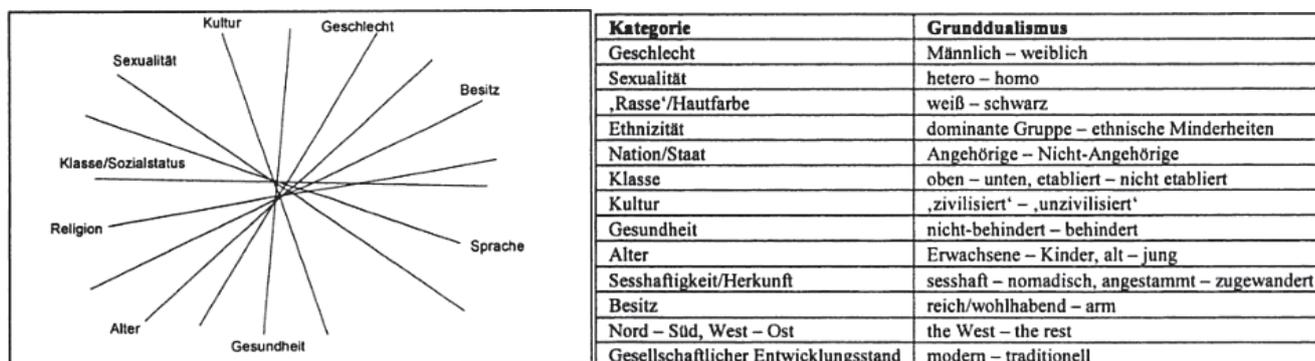


Abb. 6

der „gay and lesbian studies“<sup>166</sup>. Bernhard Waldenfeld sucht mit dem Begriff „Verschränkung“ im Anschluss an Plessner und V. v. Weizsäcker den diversen und nichtlinearen Phänomenen gerecht zu werden. Andere haben die Begriffe „Überschneidungssituationen“ (Levin), „Verflechtung oder Überkreuzung“ (N. Elias und Merleau-Ponty) oder „Überlappung“ (R. A. Mall)<sup>167</sup> geprägt.

### 3. Religionspädagogischer Bezug

#### 3.1 Arbeitsgrundlage und Begründung des RU

Wie kein anderes Fach steht der Religionsunterricht unter großem Legitimationsdruck, und dies nicht nur in Berlin, sondern in ganz Deutschland, selbst in Baden-Württemberg, wie man Friedhelm Lotts Aufsatz entnehmen kann.<sup>168</sup> Es steht außer Frage, dass sich für den RU bildungspolitisch nicht mit dem Hinweis auf seine gesetzliche Absicherung argumentieren lässt. Anlässlich der Expertentagung Religion und Beruf bestätigt Detlef Buschfeld: „Dass der Erhalt des Religionsunterrichts im Grundgesetz gesichert ist, beschreibt lediglich eine normative Voraussetzung: als Argument in der bildungspolitischen Debatte erweist sich der Rückzug auf Rechtslagen jedoch als wenig förderlich.“<sup>169</sup> Zielführender ist die Anschlussfähigkeit an die erziehungswissenschaftliche Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards. In diesem Zusammenhang ist Friedhelm Lotts Frage zu sehen: „Kann unter den Voraussetzungen der Pluralisierung und des Wertewandels der christliche Glaube überhaupt noch einen Beitrag leisten zu Bildung und Erziehung? Und wenn ja, welchen? Ein Religionsunterricht, der Zukunft haben möchte, muss sich diese Frage stellen lassen und stellen. Kann er nicht deutlich machen, dass er einen Beitrag leistet [...], wird er seinen Platz in der Schule verlieren. Positiv ausgedrückt: er muss deutlich machen können, dass er auch unter veränderten Voraussetzun-

<sup>166</sup> Vgl. SCHILLING ebd.

<sup>167</sup> WALDENFELS in: MALL 1993, 53.

<sup>168</sup> LOTT in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 302 – 308. Und dies betrifft nicht nur die Berufsschule, sondern auch Grundschulen und Schulen im Sekundarbereich.

<sup>169</sup> SALWASSER 2012.

gen in einer sich ständig weiter verändernden Schule und Gesellschaft etwas Unverzichtbares einbringt, das von keinem anderen Fach eingebracht werden kann.“<sup>170</sup>

Eine wichtige Grundlage für evangelischen RU liegt im Selbstverständnis der kirchlichen Bildungsverantwortung. Diese besteht über die religiöse Bildung ihrer Mitglieder hinaus in einer gesamtgesellschaftlichen Bildungswirkung, wie Rainer Preul hervorhebt.<sup>171</sup> Und vor allem Karl Ernst Nipkows Ansicht, dass sich die religionspädagogischen Aufgaben der Kirchen aus der Bestimmung der bildungspolitischen und theologischen Gesamtverantwortung der Kirchen ergeben, hat sich in den letzten Jahrzehnten in der evangelischen Kirche in Deutschland, bis hinein in die Religionspädagogik als Grundüberzeugung etabliert.<sup>172</sup> Es kann freilich, so Preul, nur von Mitverantwortung die Rede sein, weil auch andere gesellschaftliche Kräfte in den gesamtgesellschaftlichen Bildungsprozess einbezogen sind. Mitverantwortung meint aber keine thematische Einschränkung, vielmehr geht es darum, sich mit diesen Kräften die Verantwortung zu teilen. Preul erinnert daran, dass eine demokratische Gesellschaft auf die Beteiligung aller gesellschaftlichen Kräfte, Bewegungen und Organisationen, also auch der Kirchen, angewiesen ist. Über diese gesellschaftstheoretischen Perspektive hinaus, fragt die theologische Perspektive danach, was Bildung für die Kirche überhaupt heißt. Er schlägt vor, in Übereinstimmung mit zeitgenössischen Überlegungen zur Allgemeinbildung zu formulieren, dass Bildung gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit ist, die entsprechende Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit einschließt.<sup>173</sup> Die Beteiligung an Bildung kann über verschiedene Wege verlaufen, über Theologie, über Religionspädagogik, durch öffentliche Stellungnahmen, Denkschriften und vieles mehr.<sup>174</sup>

### 3.1.1 Interdisziplinarität

Die Religionspädagogik hatte lange Zeit ein Imageproblem und hat es vielleicht immer noch. Als wissenschaftsgeschichtlich betrachtet relativ junge Wissenschaft, sie kam etwa zeitgleich mit der Kulturwissenschaft auf, war sie wie diese der Frage ausgesetzt, inwiefern sie eine anerkannte und selbstständige Disziplin sei. Bernd Beuscher nennt die Religionspädagogik „utopische Gegend eines Ortes, der niemals war und immer ist: ‚Evangelische RP‘.“<sup>175</sup> Dies als Antwort auf das seiner Meinung nach inkompetente Urteil Eberhard Jüngels, der findet, dass man mit der RP nur das Lernen lerne, aber nichts lerne. Die Kirche müsse wieder zu ihrer Sache kommen.<sup>176</sup> Nach Beuschers Ansicht wird diese Meinung zwar heute nicht mehr offen geäußert, sei aber vielfach praktizierte Maxime<sup>177</sup>, und das, obwohl die Religionspädagogik laut Stephan Leimgruber ihre Hauptaufgabe seit gut vierzig Jahren nicht mehr in der altersgerechten Vermittlung des schon immer feststehenden Glaubensschatzes (Katechetik) oder der Verlängerung der systematischen Theologie auf Praxis hin sieht und sich auch nicht mehr als Hilfswissenschaft der Dogmatik betrachtet. Mehr noch: „Seit der ‚empirischen Wendung in der Religionspädagogik‘ [Klaus Wegenast<sup>178</sup> – d. A.], versteht sie sich als Verbundwissenschaft mit eigener Forschungslogik.“<sup>179</sup> Im deutschen Sprachraum verbindet die gegenwärtige Religionspädagogik Erkenntnisse und Vorgehensweisen der theologischen und

---

<sup>170</sup> LOTT in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 302.

<sup>171</sup> Vgl. PREUL in: BITTNER (Hg.) 2006, 36.

<sup>172</sup> NIPKOW 1984, 30.

<sup>173</sup> Vgl. PREUL ebd. 37.

<sup>174</sup> Vgl. PREUL in: BITTNER (Hg.) ebd., 38.

<sup>175</sup> BEUSCHER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 226.

<sup>176</sup> JÜNGEL 1976, 76.

<sup>177</sup> BEUSCHER ebd. 226.

<sup>178</sup> WEGENAST in: Der Evangelische Erzieher (EvErz) 1968, 111 – 124.

<sup>179</sup> LEIMGRUBER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 200.

anthropologischen Wissenschaften. Sie ist pädagogische und erziehungswissenschaftliche Disziplin, bleibt Theologie, aber pädagogisch orientierte Theologie. Verbunden mit weiteren Humanwissenschaften, vorab der Psychologie und den Sozialwissenschaften, verschränkt sie pädagogische und theologische Dimensionen. Spezifisch ist ihre „konvergente“ Argumentationsweise, so Leimgrubers Einschätzung.<sup>180</sup> Bemerkenswert ist seine Beobachtung, dass die theologische Dimension der Religionspädagogik in ihrer Forschung *häufig nicht an erster Stelle* stehe. Eher sei sie in der Rückblende erkennbar, wenn es um Motive und Fundierungen gehe, ja wenn gleichsam der rote Faden gesucht werde, durch den alles miteinander verbunden ist. Infolge des multikulturellen und religiös-pluralen gesellschaftlichen Feldes kann es sich die Religionspädagogik nicht mehr leisten, religiöse Bildung bloß selbstreferenziell zu betreiben, ergänzt Leimgruber entschlossen.<sup>181</sup> Die Notwendigkeit einer interdisziplinären Verankerung unterstützen andere Autoren, wie Klaus Seitz<sup>182</sup> und Hans-Georg Ziebertz<sup>183</sup> ebenfalls. Damit ergibt sich aber eine „Gefahr“, nämlich die der Diffusität, des Unkenntlichwerdens der Religionspädagogik, und somit die Frage nach ihrer Identität.

#### a) Disziplinäre Identität

Eine Gefahr, wohlgemerkt kein Einwand, wie Joachim Kunstmann betont.<sup>184</sup> Auch die RP ist kein Container oder ein in sich geschlossenes System wie die Herder'sche Kugel. Ziebertz betont, dass sich Kirchengeschichte und Exegese mit der Übernahme neuer Methodologien verändert haben. Es sei auch zu erwarten, dass sich die Religionspädagogik mit der Übernahme der empirischen Methodologie wandle. Er prognostiziert für die RP:

„Sie wird stets weniger Umstände als ‚gegeben‘ hinnehmen, sie wird nachvollziehen, dass jede Aussage, auch jede wissenschaftliche, hypothetischen Charakter hat und diesen nie verliert, sie wird präziser diagnostizieren, bewusster Problemlösungen entwerfen und zurückhaltender Handlungsempfehlungen geben.“<sup>185</sup>

Vor allem mit der Aussicht auf „zurückhaltendere Handlungsempfehlungen“ könnte manchen PraktikerInnen an den vordersten Bildungslinien gedient sein, weil die Suche nach Identität nicht selten ohne die ExpertInnen in den Bildungseinrichtungen verläuft. Beuscher:

„Religionspädagogen und -pädagoginnen, die unter den besonderen Bedingungen ihrer Berufsfelder aus theologiedidaktischen Gründen nicht ständig den Identitätsausweis ‚christlich-kirchlich‘ vor sich her tragen wollen, sondern im Sinne eines professionellen Dienstes an der Schule in der Lage sind, streckenweise ohne Halt und Orientierungspunkte durch vertraute [...] sakrale Räume und klerikale Riten auszukommen, fühlen sich seltener von Gott und guten Geistern verlassen, häufiger aber von den entsprechenden Vertretern und Gremien der Landeskirchen [...], von wo ihnen beharrlich Misstrauen entgegenschlägt. Evangelische Religionspädagogen und Religionspädagoginnen gleichen so Kamelen, die durch das Nadelöhr des Profanen müssen, wobei sie ihr Vorrat an lebendigem Wasser nährt und hindert zugleich. In dieser (theologisch begründeten) Profanität evangelischer RP ist zugleich ihre besondere Begabung für Interdisziplinarität mitbegründet.“<sup>186</sup>

---

<sup>180</sup> Vgl. LEIMGRUBER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd..

<sup>181</sup> Vgl. LEIMGRUBER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 203.

<sup>182</sup> Vgl. SEITZ in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 266.

<sup>183</sup> Vgl. ZIEBERTZ in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 210 und so auch SCHWEITZER in: BITTNER u. a. (Hg.) 2006, 48.

<sup>184</sup> Vgl. KUNSTMANN in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 240.

<sup>185</sup> ZIEBERTZ in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 221.

<sup>186</sup> BEUSCHER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 228 f.

Die Suche nach Identität, die Termini „Proprium“ oder „evangelisches Profil“ haben sich eingebürgert, darf nicht zur Suche nach dem heiligen Gral werden, die in Container-Denken und geschlossene Systeme (Jünger: zurück zur Sache) zurückführt. Einen Ausweg aus dem Dilemma zwischen Relativismus und Absolutheit bietet Paul Tillich, wenn er auf das Moment der Entschiedenheit, das im ethisch-konfessorischen Dreh- und Angelpunkt (des Lehrenden) liegt, hinweist. Den engagierten Bezug eines konfessorischen Standpunktes, im Vergleich zu anderen Wissenschaften, beispielsweise der Religionswissenschaft, streicht auch Kunstmann heraus. Indes kann man seiner Ansicht nach die „Gefahr“ des Unkenntlichwerdens ernst nehmen, indem man „religions-pädagogisch Interdisziplinarität im christlichen Interesse betreibt, dass also Frage-Motivation und Suche nach neuen Strukturen der Kommunikation christlichen Geistes dienen“<sup>187</sup>.

### *b) Religionspädagogik und Poststrukturalismus*

Wenn sich die RP auf den konstruktivistischen Ansatz einlässt, gewährleistet sie damit ihren Anschluss an einen „mehr oder weniger einheitlichen Diskurs“<sup>188</sup>. Für die Praxis bedeutet dies, dass sich die Rolle des Lehrenden ändert, sagt Bernd Schröder. Da in der poststrukturalistischen und konstruktivistischen Sichtweise grundlegend davon ausgegangen wird, dass Wirklichkeit nicht objektiv gegeben ist, sondern ein jeweiliges subjektives Konstrukt ist, zielt die Lehrkraft

„idealerweise nicht länger auf ‚Vermittlung‘ eines Wissensbausteins, sondern darauf, die Wirklichkeitskonstruktion des Individuums wahrzunehmen, zu kommunizieren, anzuregen. Die Lernmöglichkeiten, -wege und -erträge der einzelnen Schüler stehen somit im Mittelpunkt.“<sup>189</sup>

## 3.2 Pünktlichkeit der Religionspädagogik

### *3.2.1 Warum es im Berliner BRU ohne Fuzzylogik nicht geht*

Michael Domsgen fordert für die neuen, speziellen Fragestellungen und Herausforderungen, die die religionspädagogische Lage in Ostdeutschland prägen, dass eine zeitgemäße Religionspädagogik den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Anforderungen nicht hinterherlaufen darf. Eine vorausschauende, aufmerksame Religionspädagogik, eine „um Pünktlichkeit bemühte Religionspädagogik“ (Rudolf Englert) ist gefragt.<sup>190</sup> Ich erinnere an die besonderen Herausforderungen der EBA in Berlin: a) die heterogene Gruppe der SchülerInnen mit 60 % Konfessionslosen, b) die Aufgabenbereiche sowohl RU als auch politische Bildung und c) die Kurzzeitpädagogik. Allgemein die Arbeit im multikonfessionell, multireligiös und weltanschaulich pluralen Feld nicht als Ausnahme, sondern als Regel.

Auf dem Zukunftskongress BRU<sup>191</sup> hatte man zwar die plurale Lage vor Augen, aber weder Friedrich Schweitzer (in seinem Vortrag zur Eröffnungsfeier) noch Reinhold Weiß (in seiner Eröffnung der BRU-Tagung) erwähnen die Konfessionslosen auch nur am Rande. Immerhin aber lautet die Impulsfrage im Werbeflyer: „Welches ist das didaktische Spezifikum des BRU im Rahmen allgemeiner und beruflicher Bildung? Kann das die christliche Tradition sein,

<sup>187</sup> KUNSTMANN in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 241.

<sup>188</sup> WILLEMS 2011, 19.

<sup>189</sup> SCHRÖDER 2012, 601.

<sup>190</sup> Vgl. DOMSGEN (Hg.) 2005, 11. Ostdeutschland und die Frage der Konfessionslosigkeit bilden nicht gerade einen Forschungsschwerpunkt in der Religionspädagogik erklärt Domsgen.

<sup>191</sup> Zukunftskongress Gott – Bildung – Arbeit am 16.11.2012 in Frankfurt /M. DiskutantInnen aus der ganzen Republik trafen sich, um über die Zukunft des BRU zu beraten.

oder sollte sich der BRU eher an einem offeneren Religionsbegriff bzw. an der Aufgabe des interreligiösen Gespräches heute orientieren?“ Neu für den BRU ist, dass ein offener Religionsbegriff überhaupt offiziell zur Disposition gestellt wird. Durch die Entweder-oder-Frage wendet sich dieser Impuls aber wieder rückwärts. Bei zunehmender Komplexität werden jedoch Prägnanz und Signifikanz inkompatibel, erklärt Beuscher im Anschluss an Ernst Peter Fischer, der daraus folgert: „Je genauer man sich ein Problem der realen Welt anschaut, desto fuzziger wird seine Lösung ... Je genauer ein Begriff definiert ist, desto weniger Bedeutung hat er für die Wissenschaft.“<sup>192</sup> Dass es sich lohnt, die RP des BRU in diesem fuzzigen Sinne zu gestalten, wird durch den systemtheoretischen Ansatz Luhmanns bekräftigt. Michael Welker<sup>193</sup> macht dessen Stärke für die Kirche deutlich: Die Teilsysteme Diakonie, Theologie, Kirche sollten stärke getrennt werden, da sie dann besser funktionieren. Dass ein Teilsystem Theologie die Religion nicht steuern kann, habe sich erwiesen. Demnach wird man auch für die RP mehr Eigenständigkeit anvisieren können.<sup>194</sup> Unter den gegebenen Umständen kann der Berliner BRU als eigenständiges Teilsystem betrachtet werden. Der systemtheoretische Blick eignet sich aber auch für die Schülerschaft, die dann als mehrere Subsysteme erfasst wird. Wir sehen genauer auf die Systeme Berufsgruppen, Ausbildungsgänge<sup>195</sup> und unterrichten zielgruppenorientierter. Die Fuzzylogik berücksichtigt die Vernetzung der Akteure, die Dynamik der Reziprozität, die vieldimensionale Gepragtheit der Akteure, ist sich der Prozessbezogenheit jeglicher Interaktion bewusst und setzt daher auf die Entwicklung und Stärkung von Handlungskompetenzen. Sie bezieht Relationalität und Relativität in die Planung ein, handelt stets neu aus, je nach SchulerInnengruppe, Berufsgruppe, Altersgruppe usw.<sup>196</sup> Konkret heißt das: je eigene Konzepte, Themen, Methoden für ErzieherInnen, BQL SchulerInnen oder KFZ-MechatronikerInnen mit hohem oder geringem Anteil an konfessionellen oder konfessionslosen TeilnehmerInnen usw. – die Religionspädagogik ist punktzlich.

### 3.2.2 Ziele der Religionspädagogik

Eine Standardbeschreibung von Religionspädagogik definiert sie als die Theorie religiöser Bildung. Für den Berliner BRU bietet sich an, mit Tillichs (weiter) Auffassung von „religiös“ zu ergänzen: „leidenschaftlich nach dem Sinn unseres Lebens fragen und für Antworten offen sein, auch wenn sie uns tief erschüttern.“<sup>197</sup> Nimmt man alle Forderungen an das Dialogische im Interkonfessionellen (und das darf das Inter-Weltanschauliche nicht ausschließen) ernst, so muss verhandelt werden, was religiöse Bildung für Berliner BRU-SchulerInnen sein kann, ohne sie dabei zu bevormunden, vielmehr auf Augenhöhe mit ihnen. Mit Wilfried Harles Worten: Alle einzubeziehen (die auf der Suche sind) geschieht nicht, weil alles gleich-gültig ist, sondern weil Abgrenzung nicht durch Ausgrenzung, sondern durch argumentative Auseinandersetzung geschieht.<sup>198</sup> Vielleicht kann das die spezifisch evangelisch-

<sup>192</sup> FISCHER 2001, 413. Ein sehr schöner Vergleich dazu bietet der Blick auf die Weltkarte. Von weitem sieht eine Landergrenze vielleicht relativ „glatt“ aus. Je mehr man sich ihr annähert, umso zackiger werden die Umrisslinien.

<sup>193</sup> Vgl. WELKER (Hg.) 1985, 13.

<sup>194</sup> Beuscher kritisiert Luhmann in dessen erziehungswissenschaftlicher Stoßrichtung heftig, weil dieser Erziehungswissenschaftler als Technologen und Lehrer als Techniker sehe.

BEUSCHER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 234. Anders Klaus Seitz, der die Bedeutung der gesellschaftstheoretischen Reflexion für die Debatte um das globale Lernen betont, aber beklagt, dass die reichhaltige sozialwissenschaftliche Literatur kaum in der didaktischen Diskussion rezipiert werde, was aber für eine zukunftsfähige Bildungstheorie notwendig sei. SEITZ in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 271.

<sup>195</sup> Was in der EBA Praxis auch gemacht wird, weil ein pädagogisches Arbeiten sonst nicht möglich wäre.

<sup>196</sup> Vgl. BOLTEN in: DREYER & HOBLE 2011, 63 f.

<sup>197</sup> TILLICH 1978, 37 – 42.

<sup>198</sup> Vgl. HÄRLE in: SCHEILKE & SCHWEITZER (Hg.) 1999, 250.

religionspädagogische Qualität des Berliner BRU ausmachen: „Anwalt vergessener Dimensionen“ zu sein.<sup>199</sup>

### *Praxisförderlich und zukunftsfähig*

Eine häufige Frage an den Berliner BRU lautet: Was hat das, was ihr macht, mit RU zu tun? Oder wahlweise: Worin zeigt sich das evangelische Profil in der Berliner BRU-Arbeit? Christoph Th. Scheilke weist auf einen anderen Aspekt hin, der Aufmerksamkeit verdient. Wie praxisförderlich ist Religionspädagogik und wie praxisfähig? Dahinter steht nach Scheilke nicht nur die Frage, wie viele und welche biblischen Geschichten die SchülerInnen kennen, sondern die Frage, was haben sie für einen gewaltloseren Umgang untereinander, für ein demokratisches Miteinander in der Gesellschaft, ein spirituell gehaltvolles Gemeindeleben oder – noch grundsätzlicher – für die Auseinandersetzung mit der herrschenden Rationalität gelernt. Dies ist der Horizont der Wirksamkeit der Alltagspraxis einer (offenen und öffentlichen) Kirche, urteilt Scheilke.<sup>200</sup> Praxisfähigkeit und Praxisförderlichkeit sind aber auf Entwicklungsfähigkeit, -bereitschaft und Entwicklungsmöglichkeit von Lehrkräften und Lehre angewiesen. Eine zukunftsfähige Religionspädagogik wirkt nicht nur, wie oben ausgeführt, interdisziplinär, sie ist schulpädagogisch „pünktlich“. Das heißt, dass sie schul- und gesellschaftspolitische Fragen antizipierend in die tägliche Arbeit aufnimmt. Daher kann Scheilke fordern: „Zukunftsfähig heißt auch

- [...]
- Unterricht zu analysieren und Lehrerleistungen im Unterricht zu bewerten
- Unterrichtende zu beraten und also religionspädagogische Beratungsgespräche zu führen etc. etc.

Es geht nicht darum, etwas in der Hochschule oder Ausbildung zu entwickeln, das 1 zu 1 umgesetzt werden soll. Es geht darum, wie praxisförderlich Religionspädagogik ist?<sup>201</sup> Scheilke legt Wert darauf, dass dies nicht als Vorwurf an die Hochschulen gemeint ist, sondern er fragt nach den Impulsen für den Alltag der Religionspädagogik. Er bemängelt indes, dass es an Forschung in diesem Bildungsbereich (Religionsunterricht, Jugendarbeit) fehlt. Eine Forschung, die er sich sehr realitätsnah vorstellt:

„Was wir aber vor allem brauchen, sind aufgeklärte Mittel für die Hand von Lehrkräften, sich über sich selbst aufzuklären, also Lehrkräfte in Stand zu setzen, als Lehrende Forschende zu werden, sog. Lehrerforschung zu betreiben. Diese Art von Praxisforschung entsteht im Zusammenwirken mit denjenigen, die im Feld arbeiten, und zwar mit dem Ziel der Aufhellung alltäglichen Handelns. Tägliche Routinen werden transparent, leichter, reflektierter.“<sup>202</sup>

Scheilke verleiht dieser Forderung Nachdruck mit Worten Hartmut von Hentigs:

„Der Alltagspraxis mehr religionspädagogische ‚Bodenhaftung‘ zu geben durch reflektierte Instrumente, das wäre zeitgemäß.“<sup>203</sup>

Instrumente wie: Beobachtungsfähigkeit von Lehrkräften verbessern, Beobachten lernen, eigene Wahrnehmung kontrollieren, beobachtend die Unterschiede zwischen zivilreligiösen, kirchlich religiösen und privatreligiösen Äußerungen wahrnehmen, sie notieren, gemeinsam

---

<sup>199</sup> Vgl. LEIMGRUBER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 208. In anderem, aber ähnlichem Zusammenhang.

<sup>200</sup> Vgl. SCHEILKE in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 310.

<sup>201</sup> SCHEILKE in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 309.

<sup>202</sup> SCHEILKE in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 310.

<sup>203</sup> Von HENTIG zitiert von SCHEILKE in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd.

auszuwerten, professionelle Lerngemeinschaft der Lehrenden aufbauen etc. begleitet durch Forschung.

### 3.3 Kompetenzbegriff und Bildungsstandards, BRU-spezifischer Diskurs

Die Kompetenzorientierung zählt zu den zentralen Elementen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und deshalb kommt ihr hohe Bedeutung zu. Auch der BRU erschließt sich dieses Feld. Von den wissenschaftlichen Forschungslücken war bereits durch verschiedene Autoren die Rede. Meinfried Jetzschke von der ALPIKA-BS<sup>204</sup> beklagte einst eine „Ignoranz“ gegenüber der Schulform Berufsschule. Das veranlasst Friedrich Schweitzer in seinem Vortrag im Rahmen der Expertentagung Zukunftskongress BRU zu tadeln, dass „die theologische und religionsdidaktische Profilierung des Lernortes Berufskolleg bisher nur wenig Aufmerksamkeit gefunden hat“<sup>205</sup>. Das Fachmagazin für evangelischen Berufsschulreligionsunterricht BRU-Magazin hat dem Thema Kompetenzen eine eigene Ausgabe gewidmet, die hier in Grundzügen skizziert werden soll. Quelle der Darstellung ist Bernd Schröders Beitrag im BRU-Magazin.<sup>206</sup> Die Kompetenzdiskussion ist ein Ergebnis der PISA-Studie und der daraus erwachsenen Forderung nach Vergleichbarkeit von Lernerfolgen. Die gegenwärtig gebräuchlichste zugrunde gelegte Kompetenzdefinition ist die von Franz E. Weinert. Kompetenzen sind:

„die [...] 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.“<sup>207</sup>

Diese Definition wird von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorausgesetzt. Sie ist im Wesentlichen von der Vorstellung mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachlicher Bildung sowie den Bedürfnissen empirischer Bildungsforschung geprägt. Kompetenzorientierung zielt auf Outputorientierung, die man messen können soll.<sup>208</sup> Sie ist sehr vieldimensional und lässt viel Handlungsspielraum, dennoch weist Schröder darauf hin, dass RU nicht in Kompetenzorientierung aufgehen kann, es müsse auch unverzweckte Passagen geben. Anders als der Kompetenzbegriff der Allgemeinbildung, der sich an Bildungsstandards orientiert, ist der Kompetenzbegriff der Berufsschule der Lernfelddidaktik zugeordnet, und Zielvorstellung ist eine fachübergreifende Kompetenz. Außerdem soll der „Output“ nutzbar sein, sowohl innerschulisch als auch für die eigene Lebensführung und für berufliches Handeln. Entscheidend ist die Fähigkeit zu situationsgerechtem Handeln. Dies alles soll unter Beibehaltung der Individualität, sowohl der Lehrkräfte als auch der SchülerInnen, möglich sein, was auf eine Freiheit von inhaltlichen Vorgaben hinausläuft. Themenvorgaben à la Gelber Plan sind heute nicht mehr denkbar. Die Erstellung von Kompetenzkatalogen für die Berufsschule hatte als spezielle Aufgabe, die Vielfalt der beruflichen Bildungsgänge zu berücksichtigen, und löste dies mit der Entwicklung von einheitlichen Kompetenzen für einerseits SchülerInnen, die noch schulpflichtig sind, inklusive jener, die allgemeinbildende Abschlüsse erwerben. Andererseits wurden für SchülerInnen in Teilzeit-Bildungsgängen teilweise lernfeldbezogene, teilweise fachbezogene (wechselseitige Erschließung theologischer Sach-

---

<sup>204</sup> Die für den Berufsschulbereich zuständigen Dozent/innen der Religionspädagogischen Institute innerhalb der EKD, vgl. JETZSCHKE in: BRU-MAGAZIN 2007, 3.

<sup>205</sup> SCHWEITZER Zukunftskongress Gott – Bildung – Arbeit am 16.11.2012 in Frankfurt /M.

<sup>206</sup> SCHRÖDER in: BRU-MAGAZIN 2007.

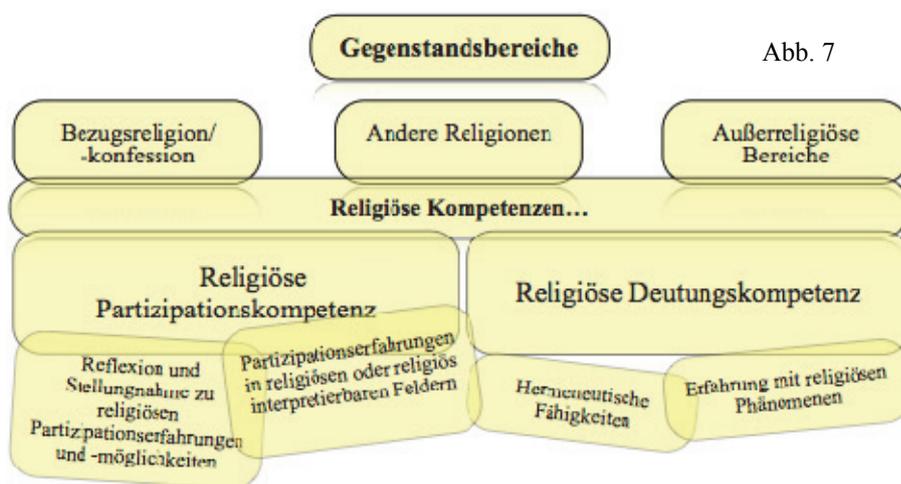
<sup>207</sup> BRU-MAGAZIN 2007, 5.

<sup>208</sup> Vgl. SCHRÖDER in: BRU-MAGAZIN 2007, 6.

verhalte<sup>209</sup>) Kompetenzen entwickelt. Die Kompetenzen sollen nicht auf Ethik und soziale Kommunikation begrenzt sein. Entscheidend aber ist, dass Kompetenzen über längere Unterrichtszeiten hinweg aufgebaut werden, Voraussetzung dafür sind längere, sich wiederholende Lernsequenzen.

### 3.3.1 Das Berliner Modell religiöser Kompetenz: fachspezifisch – testbar – anschlussfähig

Das Berliner Modell religiöser Kompetenz muss hier thematisiert werden, weil es die neueste Arbeit über Kompetenzen mit Blick auf das Berliner RU-Spezifikum darstellt. Im Folgenden werden die für das weitere Verständnis relevanten Elemente skizziert, dabei greife ich auf einen Beitrag der Berliner Forschungsgruppe zum „Berliner Modell religiöser Kompetenz“ in der Zeitschrift *Theo-Web*<sup>210</sup> zurück. Wie bereits mehrfach erwähnt, geht es um eine Anschlussfähigkeit an den erziehungs-wissenschaftlichen Diskurs. Das von der Forschungsgruppe erörterte Forschungsvorhaben wurde bislang mit 523 SchülerInnen der Sek I in Berlin und Brandenburg durchgeführt. Mittels Testaufgaben wurden die in einer vorgegebenen Zeit erworbenen Fähigkeiten erfasst. Zur Zeit der Niederschrift des Zeitschriftenbeitrags befindet sich die Entwicklung des Modells in Phase 2, d. h., das entwickelte fachdidaktisch begründete Modell wird dahingehend weiterentwickelt, dass erworbene Kompetenzen empirisch überprüfbar werden. Den Forschern sind die Grenzen eines Konzeptes empirisch überprüfbarer fachspezifischer Erhebung bewusst. Sie wissen, dass sich nicht alles messen lässt. Daher gehen nur die vermittelbaren und erhebbaren Elemente in das Modell ein. Vieles von dem zu Erlernenden besteht in kognitivem Wissen und darin, es in verschiedenen Zusammenhängen anwenden zu können, was die Forscher *reflexives Können* nennen. Wie soll man dieses empirisch erheben? Sie halten es für offensichtlich, dass reflexives Können nicht wahr oder falsch sein kann, sondern *richtiger und falscher*.



Unter Berücksichtigung der erwähnten Vorbehalte wurde ein Konzept erstellt, das ich grafisch (Abb. 7) darstellen möchte. Zu beachten ist, dass im Berliner Modell anstelle von „eigene Religion“, wie in manchen anderen Konzepten, „Bezugsreligion“ steht, da in Berlin und Brandenburg keineswegs vorausgesetzt werden kann, dass die unterrichtete Religion die eige-

<sup>209</sup> Welche theologischen Fragen bieten sich rund um das Auto an?

<sup>210</sup> NIKOLOVA, SCHLUB, WEIB, & WILLEMS in: THEO-WEB 2007, 67 – 87.

ne ist. Vor allem der *außerreligiöse Bereich* soll berücksichtigen, dass Bereiche der Gesellschaft und Kultur nicht, oder nicht mehr, religiös definiert werden. Das Berliner Modell will Fachspezifik über die Inhalte sicherstellen. Damit geht es einen anderen Weg als Friedrich Schweitzer, der nämlich fordert, dass die Kompetenzen in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche ausformuliert werden müssen. Ihm ist eine Kompetenzbe-gründung auf einem allgemeinen Religionsbegriff, der „lediglich evangelische Inhalte in die-diesen Rahmen einträgt“, zu wenig. Alle drei Gegenstandsbereiche *Bezugsreligion/-konfession, andere Religionen, außerreligiöser Bereich* bieten die beiden Teilkompetenzen *religiöse Partizipationskompetenz* und *religiöse Deutungskompetenz* an. Die *religiöse Partizipationskompetenz* ist in die beiden Teilkompetenzen *Reflexion und Stellungnahme zu religiösen Partizipationserfahrungen und -möglichkeiten* und *Partizipationserfahrungen in religiösen oder religiös interpretierbaren Feldern* aufgeteilt. Die *religiöse Deutungskompetenz* ist aufgeteilt in die Teilkompetenzen *Hermeneutische Fähigkeiten* und *Erfahrung mit religiösen Phänomenen*.

### 3.3.2 Die EBA zwischen den Diskurslinien: Warum Kompetenzorientierung die EBA in eine Sackgasse führt – Zwischenfazit

In der Kompetenzdiskussion steht allein eines der spezifischen EBA-Elemente im Vordergrund: die Kurzzeitpädagogik. Gerade an der Kompetenzfrage lässt sich sehr anschaulich machen, warum der Berliner BRU, der in kein bestehendes Raster passt, ein differenzsensibles Konzept erfordert. Seine Arbeit findet in eintägigen Seminaren statt oder als Übernachtungs-seminare von zwei oder drei, weniger fünf Tagen. Das Verhältnis eintägig/mehrtägig entspricht etwa 80 : 20. Die Veranstaltungen finden überwiegend nur einmal statt, manchmal kommen SchülerInnen ein zweites Mal nach Haus Kreisau.<sup>211</sup> Sie kommen morgens, gehen am Nachmittag, und man sieht sie nie wieder. Alle Kompetenzmodelle gehen indessen von längeren, sich wiederholenden Lernsequenzen und von über längere Unterrichtszeiten hinweg aufzubauenden Kompetenzen aus.<sup>212</sup> Das ist weniger bedenklich, als es auf den ersten Blick zu sein scheint. Denn auch auf der Suche nach der erziehungswissenschaftlichen Anschlussfähigkeit kann man berücksichtigen, dass selbst für empirische Studien gilt, dass sie eine Konstruktion der Wirklichkeit anbieten, zwar eine systematisch entwickelte und überprüfbare, aber eben auch eine durch die Selektivität der eigenen Problemwahrnehmung, der Begrenztheit des Feldzugangs usw. vermittelte.<sup>213</sup> Und durch Dieterichs Forschung über Evangelische Lehrpläne erfahren wir, dass es kaum Forschungen über die Auswirkungen von Lehrplänen auf das Unterrichtsgeschehen gibt.<sup>214</sup> Die wenigen Ergebnisse aber überraschen angesichts des hohen Aufwands an Mühe, Zeit und Geld, die nicht in der Lage waren, Neuerungen wirksam werden zu lassen.<sup>215</sup> Das ist für Dieterich aber kein Grund, Lehrpläne für den RU aufzugeben. In Anbetracht unserer postmodernen pluralen Situation und angesichts kirchlicher und politischer föderaler Strukturen sei es sogar unverzichtbar, dass regional unterschiedliche Lehrpläne angeboten werden.<sup>216</sup> Für den Berliner BRU könnte es darüber hinaus eine Diffe-

<sup>211</sup> Auszubildende der Knobelsdorffschule kommen auch ein zweites oder drittes Mal. Die Knobelsdorffschule ist eine Schule, an der einige Auszubildende „angestellt“ sind und auch von der Schule selbst bezahlt werden.

<sup>212</sup> Vgl. SCHRÖDER in: BRU-MAGAZIN ebd., 6.

<sup>213</sup> Vgl. ZIEBERTZ in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 222.

<sup>214</sup> Vgl. DIETERICH in: KATECHETENVEREIN, GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hg.) 2010, 354 f. Seit den 1960er Jahren werden Religionslehrplananalysen durchgeführt. Diese befassen sich allerdings „vorrangig mit dem Lehrplan allgemeinbildender Schulen und richteten nur vereinzelt am Rande oder zentral ihren Blick auch auf den Lehrplan der berufsbildenden Schule, hier vorrangig auf die katholische Seite.“

<sup>215</sup> SCHMIDT in: KLIEMANN & RUPP (Hg.) 2000, 31 – 39. Bezogen auf den Lehrplan Baden-Württemberg.

<sup>216</sup> Vgl. DIETERICH in: KATECHETENVEREIN, GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hg.) ebd., 358.

renzierung zwischen beruflichen Schulen mit regelmäßigem, wöchentlichem RU und OSZ mit RU in Seminarform in Haus Kreisau geben.

Diese ganze Darstellung ist aber nicht als ein Votum gegen die wissenschaftliche Begründung der Evangelischen Seminararbeit zu verstehen, sondern als ein Votum dafür. Da bestehende religionspädagogische Ansätze die besonderen Herausforderungen dieser nur zum Teil erfassen, wäre es lohnend, einen theoretischen Zugang zu entwickeln, der die kultur-, geistes- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse der Gegenwart aufgreift.<sup>217</sup> Wie bereits gesagt, ist der Mangel an theoretischer Theoriearbeit zum BRU kein Berliner Problem, sondern betrifft den ganzen BRU und deswegen auch die EBA. Dahingehende Forschungsanliegen existieren bislang nicht. Aus einem im Visitationsbericht von 1999 vorgeschlagenen Beirat oder einem Kuratorium für die Wahrnehmung von Begleitungsfunktionen (analog zum wissenschaftlichen Beirat für Religionsunterricht) ist nach Angaben von Pfr. Lorentz bis heute nichts geworden.

Als Zwischenfazit ist festzuhalten, dass die EBA die Anschlussfähigkeit an andere Fachdidaktiken und an die allgemeine Didaktik nicht über die Kompetenzorientierung gewinnen kann. Umso notwendiger ist es für sie, diesen Anschluss auf anderen Feldern, durch andere Wege, zu erlangen, indem sie sich für eine sozial- und kulturwissenschaftlich orientierte Grundlegung mit der erziehungswissenschaftlichen Debatte verbindet. Analog zu den erweiterten Begriffen wäre an einen „erweiterten“ Religionspädagogikbegriff zu denken.

### 3.4 Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts

#### 3.4.1 Eine bundesweite Diskussion – Fachtagung BRU/Zukunftskongress BRU

Diese erste ökumenische Fachtagung ist ein hoffnungsvoller Auftakt für weitere Entwicklungen im BRU. In mehreren Beiträgen benannten die Teilnehmenden, was der BRU zur Bildung beiträgt. Jetzschke und La Gro sind überzeugt, dass der BRU Dialogfähigkeit und interkulturelle Kompetenz fördere.<sup>218</sup> Die Lerngruppen bestehen aus evangelischen, katholischen, freikirchlichen Christen, religiös Ungebundenen, Muslimen, Aleviten. Religion wird als Lebenshilfe verstanden. Aber: Religionsunterricht darf nicht zu einem Ethikunterricht auf christlicher Grundlage werden, warnt Erzbischof Becker. Des Weiteren soll der Religionsunterricht den Jugendlichen den Glauben „als Praxis und nicht als bloße Sprachfähigkeit“ anbieten, meint Friedhelm Hengsbach. Und Nikolaus Schneider betont unter Zustimmung der TeilnehmerInnen des Kongresses, dass RU an beruflichen Schulen ein „herausragendes Feld ökumenischer Arbeit“ sei, wobei die Schwierigkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Handhabungen innerhalb der Bundesländer bekannt sind. Die Abschlusserklärung lässt verlauten, dass der BRU die Frage nach Gott weckt oder wachhält und aufgrund des Unterrichts in der Gesamtlerngruppe das „Lernen in und aus Differenz“ fördert.<sup>219</sup> In seinem Vortrag legt Friedrich Schweitzer dar, dass BRU einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet, was sich auf Sinnfragen, Identitätsbildung, ethische Bildung sowie interkulturelle und interreligiöse Bildung beziehe. Allerdings wehrt er sich dagegen, wenn der BRU nichts anderes sein will als Wertevermittlung, weil er damit sein christliches Profil und damit am Ende auch sein Recht als eigenes Unterrichtsfach in der Schule verliere. Roman Salwasser<sup>220</sup> betont, wie kontrovers und konstruktiv diskutiert wurde, und dies nicht nur bundesländerübergreifend, sondern auch im Geist der Ökumene. So habe Michael Wermke darauf hingewiesen, dass durch die Realitä-

---

<sup>217</sup> Es ist wahrscheinlich, dass sich die Religionspädagogik in Zukunft ähnlichen speziellen Fragestellungen und Herausforderungen mindestens in einzelnen Regionen, wenn nicht in ganz Deutschland, zu stellen hat.

<sup>218</sup> JETZSCHKE & LA GRO Zukunftskongress-BRU am 16.11.2012 in Frankfurt a. M.

<sup>219</sup> Vgl. Punkt 9 in der Frankfurter Erklärung zur Zukunftsfähigkeit des (BRU)

<sup>220</sup> SALWASSER Zukunftskongress Gott – Bildung – Arbeit am 16.11.2012 in Frankfurt a. M

ten in den so genannten neuen Bundesländern Konfessionalität ein „plurales Zugehen auf diffusem Feld“ erfordere. Detlef Buschfeld ist der Meinung, dass die Kompetenzen, die Auszubildende im BRU erwerben, so unverzichtbar für sie sein müssten wie die „Kenntnis der Brandstätten-Verordnung“.

„Interreligiöses Lernen“ war nicht ausdrücklich Thema auf der Tagung. Man war sich aber einig, dass die Berücksichtigung dieses Aspekts in der Gegenwart unverzichtbar sei.

### 3.4.2 *An Berliner OSZ – Ein fiktionales Gespräch der EBA mit der Fachtagung*

Auch für die Berliner Evangelische Berufsschularbeit ist der erste ökumenische Zukunftskongress zum BRU ein Zugewinn. So wird zum ersten Mal in einem offiziellen Rahmen gewürdigt, wie schwierig die Arbeitsbedingungen der im BRU arbeitenden Lehrkräfte sind.<sup>221</sup> Die von der Fachtagung angestrebte Dialogfähigkeit und interkulturelle Kompetenz sind in der religiös und kulturell plural geprägten Stadt Berlin, im Sinne einer bildungspolitischen und theologischen Gesamtverantwortung der Kirchen (Nipkow), elementar. Doch kann der „Geist der Ökumene“ in puncto Dialogfähigkeit für Berlin nicht genug sein, Konfessionslose müssen regulär einbezogen werden. Wenn der Dialog als „Begegnung in Gleichberechtigung“ zu begreifen ist<sup>222</sup>, muss darüber hinweggesehen werden, dass man hinsichtlich der Konfessionslosigkeit nicht mit einem lehrbaren Inhalt konfrontiert ist. Ausdrücklich weist Grethlein darauf hin, dass „inter“ die Gleichberechtigung zwischen Partnern nahelegt, die als nebeneinander agierende vorausgesetzt werden. Grundsätzlich hat das Konzept interreligiöses Lernen im RU das Problem der Asymmetrie. In einem evangelischen RU sind die anderen Religionen mehr oder weniger Gast. Und rechtlich besteht sogar die Hoheit des Evangelischen gegenüber den anderen Religionen. Andere Modelle, wie das Hamburger, die versuchen, dieses Problem zu umgehen, sorgen für „verfassungsmäßige“ Verwicklung, soweit Grethlein. Eine abwertende Etikettierung, wie die des Bischofs (nur Ethikunterricht auf christlicher Grundlage), lässt die MitarbeiterInnen, die durch das Nadelöhr des Profanen müssen, allein. Sie setzt apodiktisch, dass es nur entweder konfessionellen RU oder Ethikunterricht auf christlicher Grundlage geben kann. Mit einer Entweder-oder-Fragestellung wird man aber der EBA-Seminarsituation nicht im Geringsten gerecht. Mit der Beschreibung der BRU als Lebenshilfe kommt die Fachtagung der Realität der EBA allerdings etwas näher. Um 1929 hat man versucht, dieser Realität mit dem Begriff „Evangelische Lebenskunde“ oder „christliche Lebenskunde“ zu entsprechen. In heutigen Zeiten ist „Lebenskunde“ deutlich vom humanistischen Verband geprägt. Die Forderung von Hengsbach, den Glauben nicht nur als Sprachfähigkeit, sondern auch als Praxis anzubieten, ist in Berlin völlig ausgeschlossen.<sup>223</sup> Das heißt nicht, dass dieses Element nicht in der Seminararbeit auftauchen *kann*, sie als allgemeines Ziel zu fordern, geht jedoch völlig an der Berliner Realität vorbei. Viele SchülerInnen haben morgens um 09:00 Uhr den ersten Kontakt mit der Kirche – vielleicht den allerersten in ihrem Leben, und dann gilt es, mit diesen SchülerInnen bis 15:00 Uhr eine fruchtbare Seminararbeit zu leisten. Wenn Nikolas Schneider den BRU als herausragendes Feld ökumenischer Arbeit lobt, so kann er nicht den Berliner BRU meinen. Mit 9 % Katholiken, 19 % Protestanten, 8 % Muslimen und 63 % Konfessionslosen oder anderen Religionen handelt es sich hier um ein anderes Feld. Es kann nicht genug unterstrichen werden, dass der BRU auch und gerade in Berlin das „Lernen in und aus Differenz“ fördert. Aber einschränkend ist zu sagen, der BRU in Berlin *kann* die Frage nach Gott wecken oder wachhalten, er würde sich jedoch jede Chance auf wirklichen Dialog verbauen, ginge er in Berlin mit diesem Ziel in die Seminararbeit hinein. Um Schweit-

---

<sup>221</sup> JETZSCHKE & LA GRO ebd.

<sup>222</sup> GRETHLEIN in: ROTHGANGEL, ADAM & LACHMANN 2012, 406 f.

<sup>223</sup> Beispielsweise einen Gottesdienst oder eine Andacht im Rahmen eines Seminars anzubieten.

zer zu antworten, die EBA kann einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten, einen Beitrag zu Sinnfragen, zur Identitätsbildung – ethische Bildung, interkulturelle und interreligiöse Bildung eingeschlossen. Aber die auch von Becker und Hengsbach geteilte Furcht vor der Alternative zwischen „nur“ Wertevermittlung oder BRU mit christlichem Profil, ein Entweder-Oder ist erneut entschieden abzulehnen, weil sie an der Berliner BRU-Realität vorbeigeht.<sup>224</sup> Die Berliner Forschungsgruppe Kompetenz ist ebenfalls, vielleicht aus etwas anderen Gründen, zu dem Schluss gekommen, von Schweitzers Anspruch abweichen zu müssen und die Fachspezifik über die Inhalte sicherzustellen. Michael Wermkes Votum für ein „plurales Zugehen auf diffusem Feld“ ist ganz und gar zuzustimmen. Die Forderung allerdings von Detlef Buschfeld, dass die Kompetenzen, die Auszubildende im BRU erwerben, so unverzichtbar für diese sein müssten, wie die „Kenntnis der Brandstätten-Verordnung“, klingt zwar ausgesprochen markant und bestechend, ist aber nicht in Einklang zu bringen mit einer erziehungswissenschaftlich zeitgemäßen Kompetenzdiskussion. Denn wie wir sahen, sind weder interreligiöse noch interkulturelle noch sonstige personale Kompetenzen als „Handwerkszeug“ zu erwerben. Widersprüchlich ist, dass die Berücksichtigung des Aspekts interreligiöses Lernen für die Gegenwart für unverzichtbar gehalten wurde und zugleich nicht einmal Programmpunkt auf der Tagung war. In Berlin kann man sich eine solche Unterlassung nicht leisten. Im Gegenteil, der Aspekt „inter“, besser der „Transdifferenz“, ist für Berlin ein wesentlicher, präziser gesagt, der *einzig*e Aspekt, der sich quer durch *alle* inhaltlichen Themen zieht.

### 3.4.3 Die Pünktlichkeit der EBA

Mit Englert sei hier wiederholt, dass eine zeitgemäße Religionspädagogik den an sie gestellten Anforderungen nicht hinterherlaufen darf, wenn sie „pünktlich“ sein will. Diese Anforderungen erfassen zu können, setzt eine nüchterne Bestandsaufnahme voraus. Die EBA war in ihrer Arbeit sehr oft der Zeit voraus. Im Bewusstsein ihrer ambivalenten Stellung experimentierte sie mit verschiedenen Modellen, dazu zählt, dass Bezeichnungen wie „Evangelische Lebenskunde“ erwogen wurden. Später sorgte die Formulierung in den Grundsätzen und Themen für die Mitarbeit der Evangelischen Berufsschularbeit im Sozialkundeunterricht für die angemessene Beachtung des Berliner BRU-Sondermodells. In kirchlichen Verlautbarungen sprach man nicht vom BRU, sondern verwendete die Formel: „Aufgabe der Evangelischen Berufsschularbeit ist die ‚Erteilung von Evangelischem Religionsunterricht und kirchliche Arbeit in den berufsbildenden Schulen‘“.<sup>225</sup> Ein weiterer Aspekt von Pünktlichkeit der EBA zeigt sich mit Blick auf Friedhelm Lotts Stellungnahme zu „Herausforderungen und Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik angesichts gegenwärtiger Entwicklungen in der Schule“, wo er fordert:<sup>226</sup>

- pädagogischen Paradigmenwechsel: „Von der ‚Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik‘ – Veränderter [ sic!] Lehrer- und Schülerrolle!“
- eigenverantwortliches, selbstständiges und teamorientiertes Lernen und Arbeiten
- Akzentuierung auf fachübergreifende Kompetenzen

<sup>224</sup> Beuscher plädiert dafür, „Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung‘ unter Beachtung drohender Bevormundungs- und Orthodoxiefallen“ zu sehen. BEUSCHER in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 239.

<sup>225</sup> LÜPKE 2007, 5. Lüpke zitiert die Dienstordnung für Mitarbeiter der Evangelischen Berufsschularbeit im pädagogischen Bereich vom 18.12.1984, § 2.

<sup>226</sup> LOTT in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 304.

- Förderung von Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsübernahme
- die dafür entsprechenden Unterrichtsformen
- Wandlung der Lehrerrolle

Diese Elemente wurden schon in den 70er Jahren in die Arbeit der Evangelischen Berufsschularbeit integriert. „Arbeitspsychologie, Berufspädagogik sowie Methodik offener Jugendarbeit wurden mit einbezogen“, heißt es in einer Festschrift von 2007:

„Bildungsferne Schichten sollten für eine aktive Beteiligung an demokratischen Prozessen gewonnen werden. [...] Die EBA verstand ihr besonderes Bildungsangebot immer als eine Ergänzung zum Kanon des schulischen Unterrichtens. [...] Zusammen mit den Jugendlichen wurde nach Möglichkeiten einer Beteiligung an der Gestaltung des demokratischen Prozesses in der Nachkriegsgesellschaft gesucht. [...] Angestrebt war eine dialogische Gesprächsform, die den Prozess einer demokratischen Verständigung über Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten, Notwendigkeiten und Freiheiten einschloss.“<sup>227</sup>

Dass die plurale Zusammensetzung der PädagogInnen mit ihren unterschiedlichsten beruflichen Qualifizierungen diesen selbst gesetzten Anforderungen in hohem Maße entgegenkam, ist ergänzend hervorzuheben und hatte einen ausgesprochen „pünktlichen“ Effekt. Des Weiteren berichtet die Festschrift:

„Auch die Pädagogik der EBA wurde von den neueren soziologischen und psychologischen Erkenntnissen beeinflusst: Der Lehrling wurde nun als der Arbeiterjugendliche betrachtet, der befähigt werden sollte, sich vom gesellschaftlichen Anpassungsdruck zu befreien. Er sollte eigene Interessen selbstbewusst erkennen und vertreten können, um dadurch seinen Beitrag beim Veränderungsprozess der Gesellschaft zu leisten.“<sup>228</sup>

Im schulrechtlich-praktischen Bereich kann man als ebenfalls außerordentlich pünktlich bezeichnen, dass es den beteiligten Verhandlungspartnern Schulsenat und Kirche gelungen ist, extrem komplizierte rechtliche Anfragen an den RU unter Berücksichtigung der Gegebenheiten so zu regeln, dass die Arbeit ermöglicht wurde. Es ist ein Meisterstück an „differenzsensiblen“ Umgang mit Realitäten. Die Formel, mit der die Arbeit gesichert wurde, Darstellung in einer Schulleitersitzung am 23.10.2001, garantierte: „Toleranz gegenüber anderen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen werde bei der Gestaltung der Seminartage beachtet.“<sup>229</sup>

Einigermassen kurios ist folgende Gegebenheit. Dem BRU-Portal ist der Hinweis auf die weiteren im Zuge der Kooperationen mit anderen Fächern notwendig gewordenen Organisationsmodelle zu entnehmen.<sup>230</sup> EBA-MitarbeiterInnen mögen sich wundern darüber, dass dort stolz von einer Explorationsstudie über ein Unterrichtsmodell in Esslingen berichtet wird, das RU in Seminarform anbietet.<sup>231</sup> Diese Unterrichtsform wurde dort ca. 2000 erstmalig erprobt und läuft unter dem Namen „Esslinger Modell“, die entsprechende Untersuchung unter NOM-Studie.<sup>232</sup> Zur Erinnerung: Haus Kreisau arbeitet seit 1957 in Seminarform, von einem Krei-

<sup>227</sup> VON FRANSECKY & LORENTZ 2007, 42 f.

<sup>228</sup> VON FRANSECKY & LORENTZ ebd., 44.

<sup>229</sup> LÜPKE ebd.

<sup>230</sup> PORTAL FÜR EV. RELIGIONSUNTERRICHT AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN, es wurde 2009 begonnen.

<sup>231</sup> HETTLER in: EIBOR. Hettler ist Referent für Berufliche Schulen und Evangelischer Oberkirchenrat in Stuttgart.

<sup>232</sup> Der Unterschied des Esslinger Modells besteht darin, dass es sich um vier über das Schuljahr verteilte achtstündige Seminare handelt, für eine Gruppe. Das lässt eine Kontinuität zu, die bei der EBA nicht möglich ist.

sauer Modell und einer entsprechenden Studie ist nirgendwo zu lesen. Aber auch für die EBA bleibt die Zeit nicht stehen, denn die Entwicklung geht weiter und die Zukunftsfähigkeit muss immer wieder aufs Neue entwickelt werden, wenn die EBA weiterhin pünktlich sein will.

### 3.4.4 *Warum Kompetenzorientierung für die EBA unverzichtbar ist: Inhaltliche Impulse*

Hinsichtlich des Anschlusses an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs kann die Kompetenzorientierung der EBA nicht dienen, wie wir gesehen haben. Im Hinblick auf inhaltliche Orientierung – im Bewusstsein dieser Einschränkung – ist die Bezugnahme auf die Kompetenzdebatte aber unverzichtbar. Deren Erkenntnisse mit allen Konsequenzen aus den Diskursen um erweiterte Begriffe sind für die pädagogische Arbeit der EBA von größtem Wert. Nach Haus Kreisau kommen jährlich an die 10 000 SchülerInnen aus der ganzen Stadt Berlin in oben genannter pluraler Zusammensetzung, und allein aus der Zielgruppenanalyse ergibt sich eine Schwerpunktsetzung auf „Interreligiosität und Interkulturalität“. Haus Kreisau ist nicht nur als Idee, sondern faktisch ein *Haus der Begegnung*. Damit bietet sich ein tragfähiges Element der modernen Debatte um interkulturelle Kompetenz von selbst an. Wir wissen, dass die Forschung diese Kompetenz als eine Prozess- und Handlungskompetenz, besser Transferkompetenz, sieht. Dass sie beziehungsorientiert ist (Reziprozitätsdynamik). Diese Elemente lassen sich in einem Haus der Begegnung ausgezeichnet pädagogisch realisieren. Für den Lehrenden bedeutet der Transfergedanke, dass die interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen nicht isoliert, sondern für jedes Thema auszuloten und zu üben und die Differenzlinien in jedem Thema ausfindig zu machen sind. Es bedeutet aber auch die Notwendigkeit, in allen Themen die Möglichkeiten zu prüfen, ob und wie diese Transferleistung geübt werden kann. Gleichzeitig bedeutet es, dass (fast) jedes Thema geeignet ist, die Transferkompetenzen einzuüben. Zusätzlich sind für den Lehrenden, da die interreligiösen und interkulturellen Transferkompetenzen kontextspezifisch variieren, diese nicht nur für jedes Thema, sondern auch jede Gruppe neu auszumachen. Die intensive Beziehungsarbeit ist für EBA-MitarbeiterInnen kein neuer Gedanke, denn ohne diese würde die Arbeit überhaupt nicht funktionieren, sie erhält zusätzlich durch die moderne Kompetenzdebatte eine besondere Wertschätzung. Die moderne erziehungswissenschaftliche Debatte eröffnet somit die Option, die im Rahmen der Fuzzylogik beschriebenen Möglichkeiten der „unscharfen“ Konzeptionalisierung zu nutzen.

Ein moderner erziehungswissenschaftlichen Erfordernissen entsprechender (Berliner) BRU-Rahmenlehrplan sollte sich des diffusen Arbeitsfeldes bewusst sein und in Sachen Kompetenzorientierung die differenzierte Zielgruppenbestimmung vorausschicken. Die Fokussierung auf religiöse Deutungskompetenz und religiöse Handlungskompetenz mag für RU an Berufsfachschulen und Fachschulen für Sozialwesen in evangelischer Trägerschaft adäquat sein, für die Zielgruppen von Haus Kreisau ist sie es nicht. Um nochmals auf Einsichten Englerts zurückzugreifen, ist daran zu erinnern, dass es um die „Ermöglichung der personalen, sittlichen und religiösen Selbstverantwortung des Anderen“<sup>233</sup> geht. Englert, der sich des Dilemmas der Spannung von religionspädagogischer Zielsetzung und Selbstbestimmungsfähigkeit der Adressaten bewusst ist, stellt gar die Frage, ob nicht

---

<sup>233</sup> ENGLERT, in: BITTNER u. a. (Hg.) 2006, 52.

- Ziele prozessoffen formuliert, unter Einbezug aller Beteiligten ausgehandelt werden müssen
- von vorformulierten Intentionen Abstand genommen werden muss
- Skepsis gegenüber resultatsorientierter Didaktik geboten wäre

Entscheidend ist nach Englert, dass die Religionspädagogik in der Lage ist, unterschiedliche Grade religiöser Reife (für die EBA: religiöser Ansprechbarkeit) „zu unterscheiden und von daher auch bestimmte Zielperspektiven formulieren zu können“. Im Wissen darum, wie schwierig die Differenzierung der religionspädagogischen Arbeitsfelder es macht, von übergreifenden Zielsetzungen zu sprechen, schlägt Englert vier Ziele vor:

- Fähigkeit zum Umgang mit religiösen Traditionen
- Fähigkeit zum Umgang mit ethischen Konfliktsituationen
- Fähigkeit zum Umgang mit existenziellen Krisensituationen
- Fähigkeit zum Umgang mit religiöser Pluralität<sup>234</sup>

Der letzte Punkt müsste unbedingt um „weltanschauliche Pluralität“ ergänzt werden. Für die EBA wäre eine Auseinandersetzung mit derart grundlegenden Fragen wie die nach dem Verhältnis von Bestimmtheit und Offenheit, Intention und Funktion eine Bereicherung. Es gilt, kirchliche Bildungsarbeit angesichts des Bewusstseins der eigenen Grenzen, unter Berücksichtigung des „heimlichen Lehrplans“ der Lebensverhältnisse der Jugendlichen, zu leisten.

#### *Theologischer Anschluss*

Wie Leimgruber bereits zutreffend bemerkt, steht die theologische Dimension der Religionspädagogik in ihrer Forschung *häufig nicht an erster Stelle*, so auch hier. Das interreligiöse Lernen als die theologische Aufgabe im interkulturellen Lernen ist aber immerhin ein unbestritten religionspädagogisches Spezialgebiet. Die Verhältnisbestimmung zwischen Religion und Kultur erlaubt weitgehend die Übernahme der Erkenntnisse aus der interkulturellen Kompetenzforschung und damit die Empfehlung zum Begegnungsmodell. Tillich hebt hervor – mit gleichberechtigten Partnern. Das Zusammentreffen soll auf Augenhöhe geschehen, unter der Maßgabe, dass das Absolutheitsmoment nicht aufzugeben ist, weil dies einer Selbstaufhebung gleichkäme. Für den evangelischen RU ist hier selbstverständlich auch die Lehrerpersönlichkeit, nämlich die/der evangelische LehrerIn, von großer Bedeutung. Prägnant ist die Tillich-Formel: *Erkundung des Eigenen im Lichte des Fremden*. Eine wissenschaftlich fundierte RP kann interreligiöse Kompetenz nicht als eigenständiges Thema unterrichten wollen, muss sie aber bei jedem Thema im Blick haben. Maßgeblich sind hierfür die Schritte: Einschätzung der religiösen/weltanschaulichen Ansprechbarkeit der Teilnehmenden, wechselseitige Überprüfung ihrer an die Seminarleitung herangetragenen Themen auf die zu erreichenden Ziele von Transferkompetenzen hin.

#### *3.4.5 EBA-Profil*

Was macht die Arbeit der EBA unverwechselbar, womit behauptet sie ihr christliches Profil, was ist ihr konfessioneller Beitrag? Die Anfragen kommen nicht nur aus den eigenen Reihen, sondern auch von außen, MitarbeiterInnen der EBA kennen sie ebenso von LehrerkollegInnen

---

<sup>234</sup> Vgl. ENGLERT in: BITTNER u. a. (Hg.) ebd., 56 f.

der Schulen. Dazu schlage ich vier Punkte vor, die in dieser Form erstellt ein Alleinstellungsmerkmal bilden.

#### *a) Vergessene Dimensionen*

Auf der Basis eines weiten Religionsbegriffs und unter Berücksichtigung der Voraussetzungen einer Dialogfähigkeit auf Augenhöhe, kann sich die EBA-Religionspädagogik als „Anwalt vergessener Dimensionen“ (Leimgruber) verstehen. Leidenschaftlich fragt sie nach dem Sinn des Lebens und erträgt eventuelle Erschütterung. Im „diffusen Feld“ ist es die gesellschaftliche Verantwortung der Kirche, herauszufinden, wie und wo sie auf Menschen zugehen kann, welchen Beitrag sie für ein gutes Miteinander leisten oder inwieweit sie Menschen dazu inspirieren kann, sich ihrer eigenen Verantwortung bewusst zu werden.

#### *b) Politische Bildung*

Die zukunftsfähige evangelische RP des BRU stärkt die Dimension der politischen Bildung. Haus Kreisau hat sich seit seiner Anfangszeit dieser Dimension verpflichtet gefühlt und war darin ausgesprochen pünktlich, entgegen der vorherrschenden Lehrvorstellung. Noch der Visitationsbericht von 1999 verbucht über die Bereiche RU und politische Bildung negativ eine „Verflochtenheit, die es schwer mache, die pädagogische Zielsetzung des RU deutlich zu profilieren“<sup>235</sup>. Eine Trennung von RU und politischer Bildung erübrigt sich jedoch, folgt man Thomas Schlags Auseinandersetzung mit dieser Frage. Denn immerhin ist die (außerschulische) Bildungsarbeit der Ort, theologische Ethik in die Praxis zu bringen. Hier kann religionspädagogische Theoriebildung subjektive Urteilsbildung und Entscheidungsfindung inmitten des plural verfassten politischen Kontextes initiieren.<sup>236</sup> Auf protestantischer Seite herrscht kein Mangel an theoretischen Arbeiten über Fragen zu Gerechtigkeit, Frieden, Gewissen, Widerstand, politischer Verantwortung für das Gemeinwesen und Solidarität im globalen Kontext, so Schlag.

„In der Regel jedoch bleiben in diesen Abhandlungen Fragen des praktischen, didaktisch ausgearbeiteten Transfers und methodischer Konkretionen des ethischen Diskurses unterbeleuchtet. Äußere Bedingungen für eine gelingende kommunikative Urteilsbildung, detaillierte Methoden zur Initiierung des ethischen Diskurses und Fragen der Einübung in konkretes Entscheiden und Handeln bleiben größtenteils unbedacht.“<sup>237</sup>

Daher rührt ein Mangel an profilierter Didaktik in Fragen politischer Verantwortung bzw. demokratischer Bildung in der Religionspädagogik. Dies wären Aufgaben eines modernen BRU, die Voraussetzungen der gemeinsamen Arbeit in Bezug auf die kommunizierenden Akteure zu analysieren und ihre religiös-weltanschauliche Ansprechbarkeit einzuschätzen.<sup>238</sup> Eine theologisch qualifizierte, verantwortete und verantwortbare Authentizität ist für diese ethisch-theologische Bildungspraxis zentral und Schlag betont:

„Es ist zwar nicht zu fordern, dass persönliche Glaubenserfahrung [sic!] jederzeit zum Gegenstand des Unterrichtsgeschehens gemacht werden, aber dass sie jederzeit explizit zum Thema werden können sollen.“<sup>239</sup>

Aus diesem Grund sieht er die Spezifika dieses Berufs darin,

---

<sup>235</sup> EVANGELISCHE KIRCHE BERLIN-BRANDENBURG (HG.) 1999, 55.

<sup>236</sup> Vgl. SCHLAG in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) 2004, 256.

<sup>237</sup> SCHLAG in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 254.

<sup>238</sup> Vgl. SCHLAG in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 259.

<sup>239</sup> SCHLAG in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 263.

„dass der religionspädagogisch Handelnde jederzeit in besonderer Weise ‚gefragt‘ sein kann, über die Sinnhorizonte und Tiefenschichten seines eigenen Handelns Auskunft zu geben und diese dann tatsächlich auch zur Darstellung können bringen muss“<sup>240</sup>.

#### c) Ganzheitlichkeit

Der ganzheitliche Ansatz der pädagogischen Arbeit in Haus Kreisau unterscheidet diese völlig von schulischer Arbeit. Die SchülerInnen verbringen einen ganzen Tag oder mehrere Tage miteinander, teilen die Mahlzeiten, die Freizeit und Arbeitsphasen mit ihren Lehrkräften und der Seminarleitung. Beide Seiten lernen sich aus ganz neuer Sicht kennen. Dieses Konzept des Miteinanderlebens und -arbeitens lebt auch von den Zwischenräumen, für die im Schulalltag kein Sensorium besteht. Erfahrungsgemäß stellen sich oft entscheidende Dinge in den Pausen ein, in diesem Raum *können* die handelnden SeminarleiterInnen ge- und befragt werden, wenn die Kommunikationsvoraussetzungen ein bestimmtes Thema in der Gesamtgruppe nicht zulassen oder der Mut fehlt, es dort anzusprechen, oder andere Gründe es blockieren. Dann *können* Glaubenserfahrungen Gegenstand der Seminararbeit werden.

#### d) Begegnungslernen

Haus Kreisau ist ein Ort der Begegnung. Alle Konzepte des „Inter“ oder besser der „Transdifferenz“ kommen auf die Bedingung der Begegnung zurück. Transferkompetenzen sind nicht allein als Theorie zu schulen, sie werden in der Begegnung herausgebildet, erlernt und eingeübt. Da nicht jedes Begegnungslernen automatisch einen transkulturellen, transreligiösen oder ähnlichen Lerneffekt bewirkt, hängt dieser von einer differenzsensiblen Bestandsanalyse der Bedürfnisse der Adressaten ab. Das Zusammentreffen der unterschiedlichsten SchülerInnen bietet hierzu die Möglichkeiten und legt das Begegnungslernen nahe. Denn kirchliche Bildungsverantwortung ist mehr als Verantwortung für religiöse Bildung.

## 4. Schluss

When I started, I was confused. Now I am confused too, but on a higher level.

Aber:

„Wer in diesen Zeiten nicht verwirrt ist, hat vielleicht keinen richtigen Durchblick.“<sup>241</sup>

### 4.1 Zusammenfassung

Welchen Beitrag kann der BRU erbringen, in einer Stadt, in der interreligiöse und interkulturelle Fragen von zunehmender Bedeutung sind? Ziel der Arbeit war es, die Berliner EBA vor dem Hintergrund gegenwärtiger erziehungs- und geisteswissenschaftlicher Diskurse auf ihre vorhandenen und auszuschöpfenden Potenziale zu untersuchen. Der Blick auf die historische Entwicklung des Berliner BRU hat gezeigt, dass dieser immer um seine politische Berechtigung zu kämpfen hatte und mit seiner religionsfernen Zielgruppe besonders herausgefordert war. Zugleich waren es diese schwierigen Voraussetzungen, die die Beteiligten differenzierte Lösungswege aufspüren ließen, die den BRU dann überhaupt erst ermöglichten. So wurde der Berliner BRU ein besonderes Modell mit vielen Facetten. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem „Nischenmodell“ wie der EBA lohnt sich aus verschiedenen Gründen. Einen Grund formulierte ein Mitarbeiter der EBA in einem Konvent: „Die EBA arbeitet am Rande

<sup>240</sup> SCHLAG in: SCHWEITZER & SCHLAG (Hg.) ebd., 264.

<sup>241</sup> Vgl. Artikel Moderne/Postmoderne in: METTE & RICKERS (Hg.) 2001, 1538 – 1544.

der Wahrnehmung der Kirche, aber die BerufsschülerInnen sind Mitte der Gesellschaft.“ Ein anderer Grund liegt in der Bevölkerungsentwicklung mit zunehmender ethnischer und religiöser Vielfalt. Berlin mag durch seine Größe in puncto Pluralität jeglicher Art herausragend sein. Doch ziehen andere Städte und Regionen in Deutschland längst nach.

Die Betrachtung der Lehrplanentwicklung hat sichtbar gemacht, wie gestaltbar Lehrpläne waren und sind. Lehrinhalte sind Ergebnis vereinbarter Zielsetzungen, die mit speziellen Interessen formuliert werden (können), und sind damit eine Chance, gesellschaftlich zu wirken.

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen Kultur, Religion und Identität hat ergeben, dass hinter ein erweitertes Verständnis dieser Begriffe nicht mehr zurückgegangen werden kann. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung schwerpunktmäßig auf eine poststrukturalistische/konstruktivistische Weise erfolgt, wodurch sich auch für die Religionspädagogik neue Möglichkeiten ergeben. Alles weist darauf hin, dass es Zeit ist für eine „religionspädagogische Wende“ analog zum cultural turn. Die poststrukturalistische Perspektive offenbart, dass Begriffe eine Interpretation der Realität sind und nicht ihre Abbildung. Außerdem lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die Wirklichkeitskonstruktionen der SchülerInnen, die ernst genommen werden müssen. Der für ordentliche Fächer übliche Anschluss an die Kompetenzorientierung wurde verworfen, weil er den Erfordernissen der empirischen Untersuchung nicht standhalten kann. Im Ausgleich dazu wurde die Möglichkeit eines breiten, fachwissenschaftlichen Anschlusses aufgezeigt und entfaltet. Dieser bietet sich durch das interdisziplinäre Wesen der Religionspädagogik selbst an. Er nutzt die theoretischen Erkenntnisse der Kompetenzforschung, um sie mit den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Diskurse über Kultur, Religion und Identität zu verbinden. Dabei hat sich das Element der Reziprozität, kombiniert mit dem Konzept des Sowohl-als-Auch, der Fuzzylogik, als besonders plausibel und tragfähig erwiesen. Eine Entscheidung der Religionspädagogik zwischen „ihrer Sache“ und religionskundlichem Unterricht oder zwischen konfessionellem/bekenntnisgebundenem Unterricht und Ethikunterricht auf christlicher Grundlage ist vor dem Hintergrund einer unscharfen Konzeptionalisierung Fuzzylogik entbehrlich. Dieses Konzept fokussiert die Beziehung und ist damit für die Pädagogik relevant: das Beziehungslernen. Darüber hinaus verlangt eine Berliner BRU-Religionspädagogik eine differenzsensible Sachanalyse, die von Fall zu Fall zielgruppen- und situationsadäquat verfährt. Ebenso deutlich ergab die Kompetenzforschung, dass interkulturelle Kompetenzen und damit auch interreligiöse Kompetenzen kein eigenes Handwerkszeug ergeben, sondern, dass diese Transferkompetenz als Querschnittsaufgabe angestrebt werden sollte. Für die Analyse von Lerninhalten, der Einstellungen der SeminarteilnehmerInnen und ihres Verhältnisses zueinander ist das Konzept der Transdifferenz ein wichtiges Arbeitsmittel. Es gilt, für jedes Thema, für jede Seminargruppe die vieldimensionalen Differenzlinien auszuloten. Einen theologischen Anschluss kann die EBA über eine bedingte Exklusivität finden, die in der interreligiösen Begegnung die paradoxe Struktur religiöser Gewissheit aufnimmt. Prägnant ist Tillichs Forderung: das Eigene im Lichte des Fremden sehen. Damit unterstreicht er die Grundannahme, dass erst die Begegnung auf Augenhöhe den Charakter des Dialogischen erfüllt. Wie der Exkurs zur Systemtheorie Luhmanns gezeigt hat, ermöglicht diese einen weiteren Perspektivwechsel. Luhmann plädiert im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit für eine größere Eigenständigkeit der Teilsysteme. Aus dieser theoretischen Perspektive wäre auch für eine funktionsfähige EBA eine größere Eigenständigkeit zu wünschen. Als weiterer wichtiger Punkt erwies sich, dass die Religionspädagogik den Anforderungen der Zeit nicht hinterherlaufen darf, dass sie pünktlich sein soll. Es wurde gezeigt, dass die EBA in vielen Bereichen der Zeit voraus war, wenn auch nicht immer freiwillig. Um pünktlich zu bleiben, muss sich die EBA aber auch weiterhin verändern. Die ehemals notwendige Trennung von RU und poli-

tischer Bildung ist nicht mehr angebracht. Politische Bildung ist eine Dimension des Religionsunterrichts, und es ist eine Dimension, die der Zielgruppe BerufsschülerInnen angemessen ist.

## 4.2 Sechs Thesen

Sechs Thesen sollen einen zukunftsfähigen Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts an Berliner Berufsschulen charakterisieren.

1. Die Berliner EBA nutzt die Möglichkeiten des fachwissenschaftlichen Anschlusses an die Erziehungs- und Geisteswissenschaften und setzt deren Erkenntnisse in die religionspädagogische Arbeit um.
2. Die Berliner EBA berücksichtigt unterschiedliche Religionen und weltanschauliche Orientierungen, indem sie Konzepte erarbeitet, die Transdifferenzen berücksichtigen.
3. Die theologische Perspektive des interkulturellen Lernens ist das Interreligiöse Lernen, in das die EBA auch nicht religiöse Weltanschauungen explizit einbezieht und reflektiert.
4. Interreligiöse Kompetenz ist eine Transferkompetenz, die Erkenntnisse der Kompetenzforschung werden berücksichtigt. Es stehen nicht in erster Linie die Themen im Vordergrund, sondern der differenzsensible Ansatz sowie die Möglichkeiten, die das Lernen in der Begegnung bietet.
5. Der dialogische Aspekt, das Begegnungslernen unter der Maßgabe der „Augenhöhe“ verlangen Ergebnisoffenheit, die eine große Souveränität der Lehrenden voraussetzt.
6. Unter allen Dimensionen des RU eignet sich die Dimension politische Bildung, im Hinblick auf schülerInnenorientiertes Lernen, vorrangig für die Zielgruppe BerufsschülerInnen.

## 4.3 Ausblick

Die politische Welt Berlins hat sich verändert. Die Zeit der juristischen Defensivdebatten ist vorbei. Dennoch bleiben paradoxe Strukturen. Dass die Berliner EBA selbst nicht auf Augenhöhe mit den OSZ arbeitet, ist eine Tatsache. In Berlin sind die Religionslehrkräfte nicht Teil des Lehrkörpers und somit bleibt es eine Herausforderung, insbesondere für den Berliner BRU, dass seine pädagogische Arbeit vor allem attraktiv und nützlich sein muss. Trotz alledem kann die Berliner EBA einen Imagewandel verzeichnen. Gegenwärtig gilt die Evangelische Berufsschularbeit wegen ihrer schwarzen Zahlen als Vorbild in der EKBO. Es wäre zu wünschen, dass die EBA nicht nur der schwarzen Zahlen, sondern der inhaltlichen Arbeit wegen in puncto „pädagogischer Pünktlichkeit“ als Vorbild dienen könnte. Das verlangt aber von der EBA selbst, dass sie offensiver vertritt, inwiefern ihre Arbeit religionspädagogisch begründbar ist.

Die Herausforderung der Kurzzeitpädagogik wird bleiben. Zu überlegen ist, ob es in dieser Hinsicht noch andere Anbindungsmöglichkeiten an die OSZ gibt. In seinem Manuskript schlägt Lüpke vor, die Kurzzeitpädagogik durch klassen- oder schulbezogene Projekte mit längeren kontinuierlichen Lernprozessen zu ergänzen.<sup>242</sup> Teilweise wurde in der EBA damit begonnen, z. B. in einer Verknüpfung der Behandlung deutscher Literatur mit dem BRU.

---

<sup>242</sup> Vgl. LÜPKE 2007, 12.

Zukunftsweisend ist der Gedanke, dass Lehrende selbst zu Forschenden werden. ReferentInnen von außerhalb, die die Arbeit der EBA nur oberflächlich kennen, sind zwar zum Teil geeignet, zur Entwicklung der Arbeit beizutragen, doch anstelle einer solchen Praxis schlägt Scheilke vor, die Beobachtungsfähigkeit von Lehrkräften durch begleitende Forschung zu verbessern, mit dem Ziel, „der Alltagspraxis mehr religionspädagogische ‚Bodenhaftung‘ zu geben“.

Wenn es dieser Arbeit gelungen ist, mehr und vor allem andere Fragen aufzuwerfen als die, die üblicherweise im Hinblick auf das behandelte Thema gestellt werden, wenn die/der LeserIn auf höherem Niveau verwirrt ist, dann kann das als ein gutes Zeichen gewertet werden. Denn Verwirrung kann entstehen, wenn man „durchblickt“ und den Fuzzy-Charakter der Berliner EBA wahrnimmt.

Weitere nicht ganz neue, aber für die Arbeit ertragreiche Anregungen können relectures der Beiträge der religiösen Sozialisten für die religionspädagogische Arbeit sein. In diesem Zusammenhang sind darüber hinaus (immer wieder) Auseinandersetzungen mit Theologien der Religionen für die weiterführende Ausarbeitung von Konzepten interreligiösen Lernens notwendig. Das Phänomen mangelnder (religiöser, weltanschaulicher, kultureller) Identität in seiner Auswirkung und praktischen Bedeutung konnte hier nicht vertieft werden, obgleich es ein wichtiges Untersuchungsobjekt wäre. Abschließend sei hervorgehoben, dass der hier vorgestellte Ansatz ein Konzept von praktischer Relevanz verlangt, wenn er für die zukünftige Arbeit fruchtbar sein soll.

## 5. Bibliografie

- AICHER-JAKOB, M., 2010. Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher: Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ALLOLIO-NÄCKE, L., KALSCHUEUR, B. & MANZESCHKE, A. (Hg.), 2005. Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz, Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- ANGERMÜLLER, J., 2007. Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich, Bielefeld: transcript Verlag.
- BATH, H. (HG.) & KAROW, W. (Mitarb.), 1993. Berliner Berufsschulgeschichte : Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Berlin: Edition Hentrich.
- BERTRAM, G., 2002. Hermeneutik und Dekonstruktion, München: Wilhelm Fink.
- BIESINGER, A. 1948 (Hg.), 2011. Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung : Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin u. a. : LIT.
- BITTNER, G. U. A. (Hg.), 2006. Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel.
- BOESCH, E., 1980. Kultur und Handlung, Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- BOLTEN, J., 2007. Interkulturelle Kompetenz, Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.

- BÜRGERMANN, S. & REINERT, G.-B., 2010. Pädagogische Therapie: Identitätsprobleme erfolgreich behandeln: Ein integratives Konzept zur Selbstverwirklichung für Theorie und Praxis im Schulalltag, Augsburg: Brigg.
- CASSIRER, E., 2010. Versuch über den Menschen, Hamburg: Felix Meiner.
- COMENIUS-INSTITUT, RELIGIONSPÄDAGOGIK, G. FÜR & KATECHETENVEREIN, D. (Hg.), 1997. Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- DOMSGEN, M. (Hg.), 2005. Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung: Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig: Evang. Verl.-Anst.
- DANZ, C. (Hg.), 2010. Religionstheologie und interreligiöser Dialog, Wien, Berlin, Münster: LIT Verlag Münster.
- DREHSEN, V., GRÄB, W. & WEYEL, B. (Hg.), 2005. Kompendium Religionstheorie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- DREYER, W. & HÖBLER, U., 2011. Perspektiven Interkultureller Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ERNST, C., 2008. Kulturhermeneutik: Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit kultureller Differenz, München: Fink.
- FISCHER, E.P., 2001. Die andere Bildung, München: Ullstein.
- FLAMMER, A., 1996. Entwicklungstheorien Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- GEERTZ, C., 1987. Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- GRÄB, W., THIEME, T., 2011. Religion Oder Ethik?: Die Auseinandersetzung Um Den Ethik- Und Religionsunterricht in Berlin, Göttingen: V&R unipress GmbH.
- GRÄB, W. & WEYEL, B. (Hg.), 2007. Handbuch praktische Theologie, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- GRÖSCHKE, D., 2009. Interkulturelle Kompetenz in Arbeitssituationen: Eine handlungstheoretische Analyse individueller und kollektiver Fähigkeiten 1. Aufl., München: Hampp.
- GROSCHOPP, H., 1997. Dissidenten. Freidenkerei und Kultur in Deutschland, Berlin: Dietz.
- HUNTINGTON, S.P., 1996. Der Kampf der Kulturen: die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München: Europaverlag.
- JOBATEY, I.E. & SÜTTMANN, H., 1998. Vom Zentrum des Glaubens: "-- dass Jesus der Christus ist--" vom Zentrum des Glaubens in die Weite von Theologie und Wissenschaft: Festschrift für Dietrich Braun zum 70. Geburtstag 1998 K. Bajohr-Mau & D. Braun, (Hg.), Rheinfelden: Schäuble.
- JÜNGEL, E., 1976. Anfechtung und Gewissheit des Glaubens., München: Kaiser.
- KALSCHAUER, B. & ALLOLIO-NÄCKE, L., 2008. Kulturelle Differenzen begreifen: Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht, Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- KATECHETENVEREIN, GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hg.), 2010. Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

- KEUPP, H., 2009. Fragmente oder Einheit? Wie heute Identität geschaffen wird. Identitätsentwicklung in der multioptionalen Gesellschaft, S.1 – 35.
- KLIEMANN, P. & RUPP, H. (Hg.), 2000. Tausend Stunden Religionsunterricht. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart: Calwer.
- KRAPPMANN, L., 2010. Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart: Klett-Cotta.
- KUNSTMANN, J., 2010. Religionspädagogik, Tübingen: Francke.
- LÄMMERMANN, G., 1999. Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh: Kaiser.
- LUCKMANN, T., 1996. Die unsichtbare Religion, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N., 2002. Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag GmbH.
- MALL, R.A., 1993. Philosophische Grundlagen der Interkulturalität, Amsterdam: Rodopi.
- MEAD, G. H. & MORRIS, C. W., 1973. Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- METTE, N. & RICKERS, F., (Hg.), 2001. Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- NIPKOW, K.E., 1984. Grundfragen der Religionspädagogik Band 2 Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- NOHL, A.-M., 2006. Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung, Kempten: Julius Klinkhardt.
- OTTEN, M., SCHEITZA, A. & CNYRIM, A. (Hg.), 2009. Interkulturelle Kompetenz im Wandel 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse, Berlin: LIT Verlag.
- RECKWITZ, A., 2001. Kollektive Identitäten und kulturelle Innovationen. Ethnologische, soziologische und historische Studien W. Rammert, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- ROTH, H.-J., 2002. Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik, Opladen: Leske + Budrich.
- ROTHGANGEL, M., ADAM, G. & LACHMANN, R. (Hg.), 2012. Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHEILKE, CHR. TH. & SCHWEITZER, F. (Hg.), 1999. Religion, Ethik, Schule : bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- SCHREINER, P., SIEG, U. & ELSNBAST, V., (Hg.), 2005. Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- SCHRÖDER, B., 2012. Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck.
- SCHWEITZER, F. & SCHLAG, T., (Hg.), 2004. Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verl.-Haus.
- STRAUS, F., 2008. Soziale Netzwerke und Identität. Forum Gemeindepsychologie, 13(1), S.1 – 17.
- TILLICH, P., 1978. Die Frage nach dem Unbedingten, Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.
- VELKD, VEREINIGTE EVANGELISCH-LUTHERISCHE KIRCHE (Hg.), 2001. Evangelischer Erwachsenen Katechismus, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

- WEINRICH, M., 2011. Religion und Religionskritik : ein Arbeitsbuch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [u. a.].
- WELKER, M., (Hg.), 1985. Theologie und funktionale Systemtheorie. Luhmanns Religionssoziologie in theologischer Diskussion, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag GmbH.
- WILLEMS, J., 2008. Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive (Interkulturelle Bibliothek), Nordhausen: Bautz.
- WILLEMS, J., 2011. Interreligiöse Kompetenz: Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden 1.Aufl., Wiesbaden: Springer DE.

### *Zeitschriften*

- WeltTrends e.V., (Hg.) WeltTrends. Zeitschrift für internationale Politik Heft Nr. 12. Globaler Kulturkampf? 1996.
- BRU Berufsschulreligionsunterricht, Freiburg Heft 46/2007.
- Ev. Berufsschularbeit (Hg.), Einblicke. Jugendbildungsstätte Haus Kreisau, 1982.
- Theologische Rundschau, 75/4, 2010.
- Philosophische Rundschau, Bd. 58, Heft 1, 2011.
- Verkündigung und Forschung 44 Heft 2, 1999.
- Ökumenische Rundschau 49, 2000.
- Berliner Theologische Zeitschrift 19, 2002.
- Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur 11, 2000.
- Der Evangelische Erzieher. 20, 1968.
- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6, H. 2, 2007

### *Online-Quellen*

- AHN, G., WAGNER, F. & PREUL, R., „Religion“. Theologische Realenzyklopädie Online. [http://www.degruyter.com/view/TRE/TRE.28\\_513\\_27](http://www.degruyter.com/view/TRE/TRE.28_513_27). Zugriff am 24.03.2013.
- GLOY, K. & KLESSMANN, M., „Identität“. Theologische Realenzyklopädie Online: [http://www.degruyter.com/view/TRE/TRE.16\\_025\\_34](http://www.degruyter.com/view/TRE/TRE.16_025_34). Zugriff 24.11.2013.
- Hettler, J.-S., EIBOR Reli „en bloc“ – Neue Organisationsmodelle (NOM) für den Religionsunterricht an Beruflichen Schulen, online unter: [http://www.eibor.de/\\_data/1-Reli\\_im\\_Block\\_EIBORGastbeitrag.pdf](http://www.eibor.de/_data/1-Reli_im_Block_EIBORGastbeitrag.pdf), Zugriff am 07.03.2013.
- NEHRKORN, S., 2001. Systemtheorie: Niklas Luhmann. <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=luhmann> Zugriff am 25.03.2013.
- Online Enzyklopädie Wikipedia Web 2.0 [http://de.wikipedia.org/wiki/Web\\_2.0](http://de.wikipedia.org/wiki/Web_2.0) Zugriff am 24.03.2013.
- Religion als Kultur. Remscheid. Online unter: [http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaeetze/fuchs\\_religionalskultur.pdf](http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaeetze/fuchs_religionalskultur.pdf), Zugriff am 24.01.2013.

SCHIBROWSKI, E., Web 3.0: das Ende von Google. <http://inf.uni-konstanz.de/dbis/teaching/ws0708/web/>. Zugriff am 24.03.2013.

SCHILLING, E., 2009. Review: Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. Forum Qualitative Sozialforschung. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902107>. Zugriff am 25.03.2013.

SCHWAN, S., 2001. Huntingtons These vom „clash of civilizations“: untersucht am Beispiel des Konfliktes zwischen der islamischen und der westlichen Zivilisation (Schriftenreihe des Fachbereichs öffentliche Sicherheit) Online: [http://edoc.vifapol.de/opus/biblio.php?source\\_opus=1234&export=bibtex](http://edoc.vifapol.de/opus/biblio.php?source_opus=1234&export=bibtex) Zugriff 18.11.2012].

statista; Religionszugehörigkeit der Deutschen nach Bundesländern im Jahr 2011. Online unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/>. Zugriff am 07.03.2013.

WAHLSTER, W., Von Suchmaschinen zu Antwortmaschinen: Semantische Technologien und Benutzerpartizipation im Web 3.0. <http://www.dfki.de/~wahlster/>. Zugriff am 24.03.2013.

Was ist Hermeneutik? philosophisches Kopfkino (3sat) <http://www.youtube.com/watch?v=l4Rw8slu284> Zugriff 13.03.2013.

*Zukunftskongress BRU am 14./15.09.2012.*

SALWASSER, R., 2012. Religion und Beruf: Zur Religion des Berufsschul-Religionsunterrichts. Expertentagung des bibor. uni-bonn im Gustav-Stresemann-Institut. Online unter: <http://www.bibor.uni-bonn.de/tagung-religion-und-beruf.-zur-religion-des-berufsschul-religionsunterrichts2> Zugriff am 24.02.2013.

SCHWEITZER, F., Glaube, Werte, interreligiöses Lernen. Berufliche Bildung als Gegenstand universitärer Forschung. Online unter: <http://www.bibor.uni-bonn.de/bru-kongress> Zugriff am 26.02.2013.

### *Archivmaterial*

Archiv des Konsistorium der EKIBB: Konsistorialakten-Registratur

Karton 260 - Akte R2a „ Akten betr. Religionsunterricht an Berufsschulen“.

Bd. I von 1956 – 1959.

Bd. II Religionsunterricht an Berufsschulen Bd. II von 1960 bis 1963.

Akten im Evangelischen Zentralarchiv Berlin

7/4430: Acta betr. Fortbildungsschulen v. April 1901 bis Januar 1910.

7/4432: Fortbildungsschulen v. August 1911 bis August 1926.

2/84/6213/1: Berufsschulen.

### *Sonstiges*

Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hg.), 1. Aufl. 2011. Informationen zum evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Berlin.

Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hg.), Grundsätze und Vorschriften für den Evangelischen RU in Berlin, 2005.

- Evangelische Landeskirche Baden, Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Evangelische Kirche von Berlin-Brandenburg u. a. 1961. Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen (Gelber Plan).
- Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg (Hg.), 1999. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg. Visitationsbericht, Berlin: Wichern-Verlag.
- Flyer und Einladung zum Zukunftskongress. Online unter: <http://www.bibor.uni-bonn.de/brukongress> Zugriff am 26.02.2013.
- Joas, H., 2011. Podcast radioWissen-Bayern 2 „Kopfsache Glaube? Gespräch mit Prof. Hans Joas - 23.12.2011“.
- Jugendbildungsstätte Haus Kreisau (Hg.), 2007. Festschrift „50 Jahre Haus Kreisau 1957 – 2007“. Berlin.
- Kirchenleitung EKBO (Hg.), 2007. Rahmenlehrplan für den Evangelischen RU in den Jahrgangsstufen 1 – 10.
- Lüpke, R. 2007. Unveröffentlichtes Manuskript: 50 Jahre Berufsschularbeit. Der lange Weg zum eigenständigen Religionsunterricht für Berufsschülerinnen und Berufsschüler – Darstellung und Dokumentation.
- NOM Neue Organisationsmodelle.  
<http://www.eibor.de/content01/detail.php?nr=119&rubric=Projekte&> Zugriff 28.03.2015.
- Portal für ev. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen <http://www.bru-portal.de/der-BRU.php> Zugriff 07.03.2013.

### *Abbildungsnachweis*

- Abb. 2 + 3 BOLTEN, J., 2007. Interkulturelle Kompetenz, Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen, S. 86.
- Abb. 4 DREYER, W. & HÖBLER, U., 2011. Perspektiven Interkultureller Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59.
- Abb. 5 GRÄB, W. & WEYEL, B. (Hg.), 2007. Handbuch praktische Theologie, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 531 – 541.
- Abb. 6 NOHL, A.-M., 2006. Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung, Kempten: Julius Klinkhardt, S. 133.

## **6. Abkürzungsverzeichnis**

ALPIKA	Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter
APU	Alt-Preußische Union
AV	Ausführungsvorschrift
BOS	Berufsoberschule
BRU	Berufsschulreligionsunterricht
EBA	Berliner Evangelische Berufsschularbeit, auch Jugendbildungsstätte/Haus Kreisau

EKBO	Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz
EOK	Evangelischer Oberkirchenrat
EZA	Evangelisches Zentralarchiv
FOS	ein- oder zweijährige Fachoberschule
OBF	Berufsfachschule; einjähriger berufsvorbereitender Bildungsgang oder 2- bis 3-jährige Berufsausbildung
OKR	Oberkonsistorialrat
OSZ	Oberstufenzentrum
RP	Religionspädagogik
RU	Religionsunterricht
RPW	Religionspädagogische Weiterbildung
UPA	Unterrichtspraktische Ausbildung

*Die Autorin:*

*Luitgard Demir, Evangelische Religionspädagogin, Religion und Kultur M. A., Evangelische Berufsschularbeit/Haus Kreisau Berlin*