

## **Zur Situation des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen**

Der Religionsunterricht im Kontext beruflicher Bildung – strukturelle und berufspädagogische Vorgaben als Herausforderung an eine berufsbezogene Religionspädagogik

### Gliederung

- 0 Einleitung
  
- 1 Das System der beruflichen Bildung
  - 1.1 Die Sachverhalte
  - 1.2 Strukturelle Merkmale des beruflichen Schulsystems
  - 1.3 Aufgaben und Problemanzeigen für das System beruflicher Bildung
  
- 2 Zur Entwicklung der Berufspädagogik
  - 2.1 Die Berufsbildungstheorie
  - 2.2 Die Subjektorientierung in der Berufspädagogik
  
- 3 Zur Situation des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen (RUabS)
  - 3.1 Die Haltung zum RUabS
  - 3.2 Zur Entwicklung der Religionspädagogik für berufliche Schulen
  - 3.3 Elemente der Religiosität von Berufsschüler/inne/n
  - 3.4 Religionspädagogische Folgerungen
  - 3.5 Kurz- und mittelfristige Handlungsoptionen für das RPZ

### **0 Einleitung**

Die berufliche Bildung nimmt im kirchlichen und im öffentlichen Bewusstsein nur selten den Platz ein, der seinem quantitativen und qualitativen Rang entspricht. Das ist mehr als verwunderlich, denn ca.  $\frac{2}{3}$  aller Jugendlichen durchlaufen diese Schulart. Das berufliche Bildungssystem lässt sich in seiner Breitenwirkung für das Bildungssystem nur noch mit dem Primarbereich vergleichen.

Im Folgenden soll das komplexe Geflecht der beruflichen Bildung vorgestellt und die Funktion des RUabS erläutert werden. Einleitend wird dazu das Berufsschulsystem dargestellt. Dann werden aktuelle Entwicklungen der Berufspädagogik geschildert. Schließlich soll erläutert werden, wie der RUabS in diesem Bedingungsfeld den Erziehungsauftrag im Hinblick auf die Entfaltung der Religiosität von Berufsschüler/inne/n wahrnehmen kann.

## **1. Das System der beruflichen Bildung**

### **1.1 Die Sachverhalte**

Berufliche Schulen sind Schulen, die 1. zur Berufsfähigkeit führen oder 2. eine berufliche Erstausbildung vermitteln oder 3. die berufliche Weiterbildung ermöglichen. Das berufliche Schulsystem gehört i.d.R. zur Sekundarstufe II, also zum System der allgemeinen Schulpflicht. Meist besuchen Jugendliche eine berufliche Schule, die 1. eine Lehrstelle und zwar unabhängig vom vorher erworbenen Abschluss besitzen oder 2. noch keine zwölf Schuljahre und weder eine Lehrstelle noch die fachliche oder allgemeine Hochschulreife nachweisen können. Das berufliche Schulwesen vermittelt in gleicher Weise einen beruflichen Abschluss (bzw. dessen Voraussetzung) wie alle derzeit möglichen Schulabschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife.

Prägendes, aber nicht alleiniges Merkmal des beruflichen Schulwesens ist seine *Dualität*. Die Verantwortung für die Ausbildung liegt rechtlich und pädagogisch in zwei Händen, nämlich in privatrechtlicher und öffentlich-staatlicher Hand. Charakteristisch dafür sind:

1. Berufliche Schule und Betrieb haben einen gemeinsamen Bildungsauftrag, der durch die Kombina-

tion von Lernen und Arbeiten realisiert wird.

2. Die zentralen Durchführungs- und Kontrollaufgaben tragen private Körperschaften öffentlichen Rechts, die Kammern.
3. Die berufliche Erstausbildung orientiert sich am staatlich anerkannten Ausbildungsberuf. Der Staat legt durch bundeseinheitliche Regelungen in Absprache mit den Sozialpartnern Ausbildungsgänge und Prüfungsanforderungen fest, indem er betriebliche Tätigkeitsbeschreibungen sowie berufspädagogische und -politische Inhalte miteinander verknüpft. Ausbildungsberufe haben eine berufs- und allgemeinbildende Aufgabe. Sie qualifizieren für vom Arbeitsmarkt vorgegebene Standards und tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei.
4. Die Mitwirkung von Gewerkschaften, staatlicher Bildungsverwaltung und Berufsschullehrerverbänden wird gesetzlich garantiert.

Meist besuchen Auszubildenden zwei Tage die Schule und drei Tage den Betrieb. Möglich ist auch Blockbeschulung: Schüler/innen gehen z. B. eine Woche in die Schule und zwei Wochen in den Betrieb. Daneben gibt es ein ausgefeiltes System überbetrieblicher Schulungen, die in Verantwortung der Kammern durchgeführt werden. Das sind kostenpflichtige Pflichtveranstaltungen für Betriebe, die besondere berufliche Inhalte nicht vermitteln können. Zum Leidwesen vieler Kleinbetriebe reduziert sich die betriebliche Präsenzzeit dadurch erheblich.

Überwiegend findet die Berufsausbildung im dualen System statt (derzeit ca. 90%). Der übrige Teil der Schüler/innen (ca. 10% mit steigender Tendenz) wird in Vollzeitberufsschulen, den Berufsfachschulen (BFS), beschult. BFS vermitteln zugleich theoretische und praktische Inhalte. BFS sind weiblich dominiert, weil hier viele 'typische' Frauenberufe etwa im pflegerischen Bereich unterrichtet werden.

Bislang waren Versuche, berufliches und allgemeines Bildungswesen berechtigungspolitisch gleichzustellen nur partiell erfolgreich. Nach wie vor gilt der berufliche Bildungsabschluss gegenüber dem Abitur als minderwertig. Derzeit wird intensiver denn je die Reform der beruflichen Erstausbildung diskutiert. Dabei sollen vor allem die Effizienz des Systems angesichts einer immer rascheren technischen und wirtschaftlichen Entwicklung erhöht und andererseits die Kosten für die ausbildenden Betriebe gesenkt werden. Man diskutiert folgende Modelle:

1. Übertragung der gesamten beruflichen Erstausbildung auf den Staat in einem System von BFS,
2. Reform des Dualen Systems unter Beibehaltung seiner grundlegenden Strukturelemente,
3. Modularisierung der beruflichen Erstausbildung durch Schaffung berufsspezifischer und berufsfeldbezogener Ausbildungseinheiten, die je nach Ausbildungsbedarf zusammengestellt und bezahlt werden.<sup>1</sup>

Zugleich wird von staatlicher Seite vor allem im Bereich des beruflichen Schulwesens die Entwicklung der „autonomen Schule“ vorangetrieben (= Hoheit der Schule über Budget, Personal, Inhalte: Schulen können den RUabS individuell gewichten).<sup>2</sup> Parallel dazu wächst die Zahl privater Bildungsanbieter auch im Bereich beruflicher Schulen stetig an.

## 1.2 Strukturelle Merkmale des beruflichen Schulsystems

Das berufliche Schulwesen kann etwas vereinfacht horizontal und vertikal gegliedert werden. Die horizontale Gliederung leitet sich aus den drei Aufgaben ab: 1. Berufsfähigkeit herstellen, 2. Berufsausbildung vermitteln oder 3. berufliche Weiterbildung ermöglichen.

### *Allgemeines*

Derzeit durchlaufen ca. 2,7 Millionen Menschen berufliche Schulen, davon 2,1 Millionen im Bereich der beruflichen Erstausbildung. Von den Schüler/inne/n des allgemeinbildenden Zweigs, derzeit 9,7

---

<sup>1</sup> Das tangiert die Rolle der allgemeinbildenden Fächer, denn es müsste geklärt werden, wer solche Module erstellen, finanzieren und vor allem besuchen soll.

<sup>2</sup> Die Entwicklung ist z.B. in Hamburg zu einem gewissen Abschluss gelangt, weil hier alle beruflichen Schulen inzwischen in die Rechtsform einer Stiftung übergegangen sind.

Millionen, wechseln früher oder später etwa  $\frac{2}{3}$  in das Berufsbildungssystem über. Seit 1992 hat sich die Zahl der Schüler/innen im Berufsbildungssystem von 2,47 auf 2,72 Millionen gesteigert; die BFS haben ihre Schülerzahl verdoppelt.

Akteure im Bereich des beruflichen Schulwesens sind die Bundesregierung, die Kultusministerien und die Sozialpartner (Gewerkschaften, Wirtschaft und Industrie) mit ihren bundesweiten, regionalen und lokalen Organisationen. Ihre unterschiedlichen Interessen beeinflussen die Entwicklung des beruflichen Schulsystems maßgeblich. Dabei geht es u. a. um politischen Einfluss, etwa in welcher Weise die Gewerkschaften in den Lehrbüchern für das Fach Sozialkunde vorkommen. Es geht aber auch um Geld: Für die berufliche Bildung im engeren Sinne werden derzeit 21,8 Milliarden € aufgewendet, davon trägt der Staat 8,2 Milliarden € (zum Vergleich: das staatliche Budget für allgemeinbildende Schulen beträgt 59,2 Milliarden €), die Wirtschaft aber 14,7 Milliarden €. Anders formuliert: Diese Summe muss von den privaten Partnern erst erwirtschaftet werden, bevor sie sie in die Bildung investieren können. Derzeit bilden ca. 23% der Betriebe aus, die meisten davon Kleinbetriebe. Entsprechend vital ist das Interesse von Wirtschaftsverbänden an dem effektiven Einsatz der Mittel. Das wirkt sich z. B. lokal auf betrieblicher Ebene durch die Überprüfung des vermittelten Stoffes in den einzelnen Unterrichtsfächern aus (Berichtshefte) oder national bei der Erstellung von Lehrplänen oder neuen Berufsbildern für anerkannte Ausbildungsberufe. In diesen Kontext gehören die immer wieder aufflammende Diskussion um den zweiten Berufsschultag und die Streichung der allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule oder die Einführung einer Ausbildungsplatzabgabe. Derzeit entfallen  $\frac{2}{3}$  der Unterrichtspflichtzeit auf berufsbildende und  $\frac{1}{3}$  auf allgemeinbildende Inhalte.

Die Berufsausbildung ist meist in beruflichen Schulzentren organisiert. Das schließt schwierige Organisationsfragen ein, weil oft mehrere Berufe eines Berufsfeldes oder auch unterschiedlicher Berufsfelder unterrichtet werden müssen. Je nach Größe des Einzugsgebietes (Schulsprengel) können pro Jahrgang eine oder mehrere Fachklassen eines Berufs gebildet werden. In einem Berufsschulzentrum werden nicht selten Schüler/innen unterrichtet, die im Sinne der vertikalen und horizontalen Gliederung an unterschiedlichen Stellen verortet sind. Das fordert Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer, die oft bei unterschiedlichen Auszubildenden eingesetzt werden, in besonderer Weise.

### *1. Berufsfähigkeit herstellen*

Jugendliche, die nach dem Verlassen der Haupt- oder Realschule und des Gymnasiums ohne Fachhochschul- bzw. Hochschulreife keine Lehrstelle bekommen, werden in qualifizierenden Maßnahmen wie dem BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) oder dem BGJ (Berufsgrundschuljahr) beschult. Hier werden berufsfachliche und allgemeinbildende Kenntnisse, aber auch soziale und personale Kompetenzen vermittelt, um den Einstieg in eine reguläre Berufsausbildung zu ermöglichen. Im BVJ kann der Hauptschulabschluss erworben werden.

Nicht für alle Fälle zutreffend ist hier der Bereich der beruflichen Förderschulen eingeordnet. Dieser zumeist in privater Trägerschaft (zu 90% in kirchlicher Hand) liegende Zweig der beruflichen Schulen dient der Integration Jugendlicher mit Handicaps. Hier können auch Abschlüsse erworben werden, die die Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt ermöglichen.



Raumgestaltung (z. B. Maler, Dekorateur), Gesundheit (z. B. Zahnmedizinische Fachangestellte), Körperpflege (z. B. Friseur), Ernährung und Hauswirtschaft (z. B. Koch, Hauswirtschafterin), Agrarwirtschaft (z. B. Gärtner)) in insgesamt ca. 350 Ausbildungsberufen ausgebildet. Bei Frauen sind Bürokauffrau, Kauffrau im Einzelhandel, Friseurin, Arzthelferin und Zahnmedizinische Fachangestellte, bei Männern Kraftfahrzeugmechaniker, Maler und Lackierer, Elektroinstallateur, Tischler, Kaufmann im Einzelhandel die beliebtesten Berufe. Jeder Beruf erfordert unterschiedliche Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen, bei einer Kinderkrankenschwester andere als bei einem Metzger, bei einem Bankkaufmann andere als bei einer Floristin.

Etwa  $\frac{3}{4}$  aller Auszubildenden schließen die Ausbildung erfolgreich ab. Ca. 25% der Jugendlichen lösen ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig, die Hälfte davon führt ihre Ausbildung entweder im beruflichen oder schulischen Bereich weiter, die andere bleibt ohne Abschluss.

### *3. Berufliche Weiterbildung*

Die berufliche Erstausbildung kann im Bereich der beruflichen Weiterbildung fortgesetzt werden. Er vermittelt weiterführende Abschlüsse wie Fachhochschulreife, fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife. Verschiedene Schulen aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung können oder dürfen nach längerer Berufstätigkeit besucht werden (z. B.: Meisterschule). Zusätzlich erwerbbar ausbildungsbegleitende oder an die Ausbildung anschließende Qualifikationen sollen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

## **1.3 Aufgaben und Problemanzeigen für das System beruflicher Bildung**

### *Allgemein*

Gravierend ist das Problem des Lehrernachwuchses. Nach wie vor werden zu wenig Lehrkräfte für die beruflichen Schulen ausgebildet. Das betrifft in gleicher Weise die berufsbildenden und die allgemeinbildenden Fächer, aber besonders den RU.

### *Aufgabenfeld 1: Berufsfähigkeit erzeugen*

Drückend ist die hohe Zahl der Jugendlichen ohne Ausbildungsstelle. Die aktuellen Zahlen der Bundesagentur für Arbeit sprechen (Stand: April 2005) von 46.687 unvermittelten Bewerbern. Ohne hier weiter zu differenzieren, muss der hohe Anteil der Altbewerber genannt werden, derzeit von je nach Zählweise zwischen ca. 15.000 bis 45.000 Jugendlichen pro Jahr bis 2009. Sie besuchen bei bestehender Schulpflicht BVJ, BGJ oder sog. Jungarbeiterklassen. Dahinter verbergen sich mitunter Wege, die Schulpflicht verwaltungstechnisch zu verkürzen, so dass ein Jugendlicher, der keine Lehrstelle findet, nach acht Wochen in einer Jungarbeiterklasse seine Schulpflicht erfüllt hat und dann in den ersten Arbeitsmarkt entlassen wird – mit allen Risiken, die einem Ungelernten jetzt und zukünftig drohen.<sup>3</sup>

Zunehmend prekär ist auch die Lage der beruflichen Förderschulen. Die staatlichen Sparmaßnahmen führen zu einer drastischen Mittelkürzung. Durch die Arbeitsmarktreform (Hartz III und IV; Änderungen des SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe) werden gewachsene Strukturen der Jugendberufshilfe zerschlagen. Private Anbieter drängen auf den Markt und bieten Fördermaßnahmen in Konkurrenz zu bestehenden Fördereinrichtungen an. Oft entscheidet nur der Preis darüber, welcher Anbieter den Zuschlag erhält, nicht aber die Qualität oder die Nachhaltigkeit. Leidtragende sind die benachteiligten Jugendlichen, für die häufig kaum qualifiziertes Personal zur Verfügung steht.

---

<sup>3</sup> Schüler in diesen Klassen sind häufig demotiviert, weil sie ihre Lage einschätzen können. Der Schulbesuch ist daher oft unregelmäßig und sporadisch. Meist kann hier nur eine zeitintensive und aufwändige Einzelbetreuung helfen. Schulleiter berichten von bis zu 500 Mahnverfahren in einzelnen Klassen!

### *Aufgabenfeld 2: Berufsausbildung vermitteln*

Insbesondere dieser Aspekt rechtfertigt die Charakterisierung des beruflichen Bildungssystems als innovativ, dynamisch und flexibel. Wie kein zweiter ist er von technischen und wirtschaftlichen Entwicklungen betroffen. Er erzeugt nicht nur ständig neue Bildungsinhalte – ein PKW, der vor 20 Jahren produziert wurde, ist technisch mit einem modernen Fahrzeug kaum vergleichbar –, er erzeugt auch ständig neue Berufe bzw. lässt Berufe untergehen. Das bis vor ca. 40 Jahren gültige Lebensberufsprinzip, also das Verbleiben in dem einmal erlernten Beruf, ist heute vom Gedanken des lebenslangen Lernens abgelöst worden. Das generiert eine Reihe von Fragen, die in der berufspädagogischen und bildungspolitischen Debatte verhandelt werden, z. B.:

- Was soll in der Berufsschule gelernt werden, wenn das Wissen so rasch veraltet? Worauf kann und soll sie Jugendlichen vorbereiten? Welche Qualifikationen sollen diese erwerben?
- Kann die Berufsschule auf den schnellen Wandel, man denke an die PC-Branche, aus strukturell-organisatorischen Gründen überhaupt rasch genug reagieren?
- Ist die Orientierung am Konzept „Beruf“ noch sinnvoll, wenn es diesen Beruf morgen nicht mehr gibt?<sup>4</sup>
- Ist das Modell der dualen Ausbildung in Kombination von mehrjähriger Schulzeit und betrieblicher Ausbildung noch effektiv genug?

### *Aufgabenfeld 3: Berufliche Weiterbildung*

Dieser Aspekt wird derzeit empfindlich von der Lage auf dem Lehrstellenmarkt getroffen. Nicht wenige Jugendliche nutzen dies als Parkposition, bis sie eine Lehrstelle gefunden haben. Das ist angesichts knapper Ressourcen aber nur begrenzt möglich.

## **2. Zur Entwicklung der Berufspädagogik**

Die (religions-)pädagogische Theoriebildung im berufsschulischen Bereich ist an die Entwicklungen in der Berufspädagogik gekoppelt. Kurz gesagt können wir zwei Phasen der Entwicklung in der Berufspädagogik unterscheiden, die berufsbildungstheoretische Phase bis ca. 1965 und die bis heute fortdauernde Phase der hier subjektorientiert genannten Berufspädagogik.

### **2.1 Die Berufsbildungstheorie**

Die Phase der *Berufsbildungstheorie* vom 19. bis in die Mitte des 20. Jhdts. kennzeichnet die Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Annahme, dass ausschließlich allgemeinbildende Inhalte Bildungswert besäßen. Kerschensteiner, einer ihrer einflussreicher Vertreter, fasste das Anliegen, die Bildungskraft des Berufs und seine gesellschaftliche Wertschätzung zu fördern, in der sog. Pfortenthe-se zusammen: „Berufsbildung steht an der Pforte der Menschenbildung.“ Persönlichkeitsbildung könne nur mit und durch den Beruf erlangt werden. Nicht ganz zu Unrecht wurde die Ferne der Berufsbildungstheorie von der Berufswirklichkeit eines Arbeiters, ganz zu schweigen von der Schulwirklichkeit eines Lehrlings, kritisiert. Tatsächlich orientierte sich die berufliche Ausbildung bis weit in die 1960er Jahre ohne besondere Rücksicht auf bildungstheoretische Überlegungen am Ideal der beruflichen Tüchtigkeit. Ziel war die Erziehung eines brauchbaren Werk tätigen, der problemlos in vorab definierte berufliche Arbeitsprozesse integrierbar war.

### **2.2 Die Subjektorientierung in der Berufspädagogik**

Die *subjektorientierte* Phase gipfelt in der Entwicklung des Begriffs Handlungskompetenz als Ziel beruflicher Bildung. Handlungskompetenz zeigt sich als Bereitschaft und Fähigkeit, in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht und eigenverantwortlich zu handeln. In der zweiten Phase verbinden sich verschiedene gesellschaftspolitische, pädagogische und technisch-wirtschaftliche Entwicklungen, wie der Gedanke der gesellschaftlichen Mündigkeit, die Idee der

---

<sup>4</sup> Berufsfelder verändern sich teilweise sehr stark, etwa durch das Eindringen der IT-Technologie in handwerkliche Berufe. Früher mögliche starre Grenzen zwischen Elektrotechnik und Datenverarbeitung einerseits und handwerklicher Tätigkeit andererseits gibt es nicht mehr.

Subjektbezogenheit von Lernprozessen, sowie – auf Grund der wirtschaftlich-technischen Entwicklung – die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, die zunehmende Spezialisierung mit der Folge niederbrechender Hierarchien und, als Antwort auf die steigende Komplexität von Produktionsprozessen, die Befähigung zum einsichtigen Bearbeiten von Aufgaben.

Dem versucht die berufspädagogische Diskussion durch die Entwicklung von Theorien zu entsprechen, die die Vermittlung zweck- und verwendungsorientierter sowie berufsübergreifender Fähigkeiten und die Entwicklung der Persönlichkeit integrieren. Bestimmend war anfangs das Modell der Schlüsselqualifikationen, heute ist es das Kompetenzmodell.

1. Zu Beginn der 1970er Jahre wurde das Konzept der *Schlüsselqualifikationen* zur Grundlage beruflicher Bildungskonzepte. Unter Schlüsselqualifikationen versteht man Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den ‘Schlüssel zum Erwerb wechselnden Spezialwissens’ bilden. Als übergreifende oder überfachliche Qualifikationen sollen sie selbstständiges, lebenslanges Lernen ermöglichen. Häufig genannte Schlüsselqualifikationen sind: Denken in Zusammenhängen, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Problemlösefähigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Transferfähigkeit oder Zuverlässigkeit. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen hat seit den 1980er Jahren die berufsschulische Entwicklung u. a. durch die Veränderung der Lehrpläne nachhaltig geprägt. Die Wende zum Subjekt in der Berufspädagogik konnte nicht bei der Festlegung von Qualifikationen stehen bleiben: Diese definieren nämlich Leistungen als Ergebnisse von Handlungen, die messbar sind. Welche Bedingungen, so die weiterführende Frage, müssen im Subjekt gegeben sein, um solche Leistungen zu erbringen?
2. Das lenkt den Blick auf die so genannten *Kompetenzen*. Kompetenzen sind zu erwerbende Voraussetzungen, die Leistungen erst ermöglichen. Zu den Kompetenzen zählen u. a. Fach-, Sozial- und Personalkompetenz sowie Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz. Der Kompetenzbegriff deckt damit den ganzen Bereich subjektiver Dispositionen ab, die moderne Berufstätigkeit benötigt. Daraus erwächst ein neues Verständnis von Lehr- und Lernprozessen in der beruflichen Bildung: Kompetenzerwerb verläuft als Selbstorganisation des Lernenden. Das induziert den Übergang von einer Erzeugungs- zu einer Ermöglichungsdidaktik, bei dem der Lernende sich Fähigkeiten und Fertigkeiten in Prozessen aneignet, die er selbst initiiert und organisiert.

Darauf aufbauend werden heute neue Formen der Strukturierung der Unterrichtsorganisation und des unterrichtlichen Lernens diskutiert. Stichwortartig seien hier genannt:

- die *Lernfelddidaktik* als curriculares Prinzip zur Organisation der Lerninhalte in einer Weise, die u. a. selbstständiges Arbeiten, vernetztes Denken, fächerübergreifendes Arbeiten und Teamfähigkeit fördern soll,
- die *Handlungsorientierung* als Unterrichtsprinzip, das Schüler/inne/n den materiellen Umgang mit den Lerngegenständen ermöglicht, um durch aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten Lernprozesse anzuregen,
- die *Lehr-Lern-Arrangements* als Unterrichtsmethode, wirklichkeitsnahe Problemstellungen zu generieren, die eine mehrperspektivische Vorgehensweise ermöglichen und dadurch den Erwerb strukturierten Wissens ermöglichen und Transfers erlauben,
- der *Konstruktivismus* als zugrunde liegende ‘denkpsychologische’ Theorie, welche die Eigentätigkeit des Lernenden als *conditio sine qua non* allen Lernens hervorhebt.

Die Entwicklung der Berufspädagogik führt heute zur Identifizierung der Jugendlichen als Subjekte ihres Lernens. Das wird auf den verschiedenen Ebenen der Theoriebildung, z. B. der pädagogischen Anthropologie, der Generierung der Inhalte oder der Gestaltung des Unterrichts, durchgespielt.

Kritisch ist zu vermerken:

1. Unübersehbar ist, dass die Berufspädagogik noch keine überzeugende und konsensfähige Theorie gefunden hat. Das manifestiert sich z. B. in der Verknüpfung oftmals heterogener Theorieansätze (z. B.: Konstruktivismus und Lerntheorie) oder in der Forderung nach unterrichtsorganisatorisch kaum realisierbaren Unterrichtsformen (z. B. Lernwerkstätten).
2. Auffällig ist, dass die Entwicklungen der Berufspädagogik die berufsschulische Praxis nur punktu-

ell beeinflussen. Ursächlich dafür sind u. a. die universitäre Ausbildung und die eingeschränkte Wandlungsfähigkeit des Schulsystems selbst. Die Universitätsausbildung folgt z. B. noch dem klassischen Fächerprinzip, während Lehrkräfte in der Berufsschule in Lernfeldern, also fächerübergreifend, unterrichten sollen. Neue Erkenntnisse setzen sich wegen der Organisation und Struktur des Lehrerfortbildungswesens nur zäh durch. Zudem erlaubt die knappe finanzielle Ausstattung vieler beruflicher Schulen kaum, Reformpläne in die Tat umzusetzen.

Trotzdem ergibt sich ein positives Bild: Die Berufspädagogik hat die Wende zum Subjekt vollzogen. In neuer Weise rückt der Mensch in den Mittelpunkt. Das bietet für die berufsschulische Religionspädagogik Anknüpfungspunkte.

### 3. Zur Situation des RU an beruflichen Schulen

Dass sich in einem solchen Umfeld der RUabS in anderer Weise behaupten und rechtfertigen muss, liegt auf der Hand. Der RU steht nicht nur unter der Beobachtung der Kultusministerien, der Kirchen und der Elternverbände wie in anderen Schularten, sondern gleichzeitig auch eines Bundesministeriums, der Gewerkschaften und der verschiedenen Interessenverbände der Wirtschaft. Das sind potente Partner, deren Interessen erhebliches Gewicht haben.

#### 3.1 Die Haltung zum RUabS

Es wäre Augenwischerei von einer einhelligen, ungeteilten Zustimmung zum RUabS zu sprechen. Ebenso falsch wäre es eine generelle Ablehnung zu diagnostizieren. Vielmehr ist es erforderlich, dass die Kirche(n) heute als Sachwalter und Interessenvertreter dieses Faches auftreten und im Konzert der Meinungen ihr Anliegen vertreten.

Die *Wirtschaft* ist kein monolithischer Block, der mit einer Stimme über den RUabS spricht. Zu vielfältig, ja oft sogar konträr sind die Interessen der klein- und mittelständischen Betriebe und der Großindustrie. Von eminentem Einfluss ist die weltanschauliche Prägung des einzelnen Firmeninhabers. Entsprechend unterschiedlich wird der RUabS beurteilt.

Der RUabS stößt auf Vorbehalte, weil er scheinbar keine direkt beruflich verwertbaren Kenntnisse vermittelt. Nicht wenige Klein- und Mittelbetriebe, die unter erheblichem Kostendruck stehen, neigen rasch zu Kritik an 'nutzlosen' Fächern. Allerdings trifft dieser Vorwurf andere allgemeinbildende Fächer in gleicher Weise. Diese Position hat sich die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) in der Schrift „Bildung neu denken“<sup>5</sup> ausdrücklich zu eigen gemacht und in ihren Konsequenzen bis hin zur Abschaffung einschlägiger universitärer Lehrstühle für die Lehrerbildung durchdacht. Generell zustimmend wird der RUabS als wertevermittelndes Fach beurteilt. Angesichts von den Betriebsfrieden störenden Sozialisationsdefiziten mancher Jugendlicher wird der Ruf lauter, diesem Mangel abzuhelpfen. Paradigmatisch vertritt die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in ihrer Schrift „Bildungsauftrag Werteerziehung“ diese Position.<sup>6</sup> Sie betont die gewachsene Bedeutung von persönlichen und sozialen Kompetenzen und sieht die Aufgabe des RUabS darin, die Begründung von Werten zu thematisieren und die Urteilskraft von Schüler/inne/n zu stärken.

Auch die *Gewerkschaften* sprechen nicht mit einer Zunge über den RUabS. Oftmals diktieren individuelle Überzeugungen die veröffentlichte Meinung. Mit einer gewissen Regelmäßigkeit lehnen gewerkschaftliche Jugendkongresse den RU ab. Auf der anderen Seite gibt es Positionspapiere der GEW, die sich nachdrücklich für den RU einsetzen.

Von nicht geringem Einfluss sind *Schulleitungen*. Der RU wird zumeist nicht abgelehnt. Er garantiert den Verbleib der allgemeinbildenden Fächer im System der Berufsbildung und verhindert die Umwandlung in berufliche Fortbildungszentren. Auch erkennen viele Schulleitungen die Bedeutung eines wertevermittelnden Faches. Aber der RU erfordert aus zwei Gründen einen größeren organisatorischen Aufwand als andere Fächer:

<sup>5</sup> Vbw: Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt, Opladen 2003

<sup>6</sup> BDA: Bildungsauftrag Werteerziehung, Berlin 2002



1. Oft müsste mit dem kath. RU gleichzeitig auch evang. RU und/oder Ethik angeboten werden. Das kann u. U. drei Lehrkräfte erfordern. Angesichts der pro Klasse zur Verfügung stehenden Lehrstunden lässt sich das nur schwer verwirklichen.
2. Zwar vermag manchmal das Zusammenlegen mehrerer Klassen Abhilfe zu schaffen. Aber die Kombination unterschiedlicher Berufsgruppen, z. B. von Bankkaufleuten mit Landschaftsgärtnern oder Friseurinnen mit Bauschlossern, ist pädagogisch wenig sinnvoll. Nicht selten scheitern sinnvolle Zusammenlegungen an den unterschiedlichen Blockzeiten, die sich nur in Ausnahmefällen koordinieren lassen.

Manche Schulleitungen würden angesichts dieses Aufwands einen Gemeinschaftsunterricht im Stile von LER vorziehen.

Auch das KM ist in seinem Verhalten nicht eindeutig. Auffällig war die Praxis des letzten Jahres, in neu eingerichteten BFS den RU nicht in die Studententafel aufzunehmen mit der Begründung, dass BFS im BayEUG nicht explizit erwähnt sind und daher kein Anspruch auf RU bestehe.

### **3.2 Zur Entwicklung der Religionspädagogik für berufliche Schulen**

Eine zentrale Kategorie religionspädagogischer Reflexion über den RUabS ist die des 'Berufsbezugs'. Sie legitimiert einerseits den RU als allgemeinbildendes Fach im Berufsbildungssystem und definiert andererseits ein Prinzip des Unterrichts. Berufsbezogenheit ist die berufsschultypische Variante von situationsbezogenem, schülerorientiertem Lernen. Sie berücksichtigt neben Alter, Geschlecht, Herkunft vor allem den Beruf, die Berufsbedingungen, -aussichten und -erwartungen etc.

Religionspädagogik und Berufspädagogik bewegen sich stetig aufeinander zu, vor allem seitdem die Berufspädagogik im Kompetenzbegriff den Menschen als Subjekt des Lernens in den Mittelpunkt gestellt hat. Mit Fug und Recht kann man sagen, dass die heutige Berufspädagogik zum gleichen Ergebnis gelangt ist, wie die religionspädagogische Diskussion in den frühen 1970er Jahren im Synodenbeschluss „Der RU in der Schule“.

Aufs Ganze gesehen gibt es derzeit drei beherrschende Modelle, die Frage der Berufsbezogenheit religionspädagogisch zu behandeln:

1. *Berufsbezogenheit als Veranschaulichung religiöser Inhalte* durch Beispiele aus der Lebenswelt der Jugendlichen. Z. B. kann das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg herangezogen werden, um das Problem der Gerechtigkeit zu erläutern. So nahe liegend dies ist, es bleibt doch letztlich ein äußerliches Verhältnis von religiösen Themen und veranschaulichenden Inhalten. Es besteht sogar die Gefahr einer bloß äußerlichen Assoziation der Inhalte, die gezwungen wirkt. Faktisch können die berufsbezogenen Inhalte ausgetauscht werden, während die religiösen Themen immer gleich bleiben. Dahinter steckt letztlich das Zweistufenmodell von Natur und Übernatur. Die lebensweltlichen Inhalte dienen dann nur als Sprungbrett, um zu den eigentlich religiösen Themen vorzustoßen. Umgekehrt gilt, dass eine lebensweltliche Verortung biblischer Themen die Möglichkeit bietet, biblische Texte in ihrer historischen Verankerung sichtbar zu machen und so vom „Ruch des Märchenhaften“ zu befreien.
2. *Berufsbezogenheit als ethisches Problem*. Die religiöse Erziehung dient der Formung der im Beruf geforderten Tugenden. Grundsätzlich wird die religiöse Erziehung dadurch den Erfordernissen der beruflichen Ausbildung untergeordnet. Sie kann damit ihre Berechtigung nur insoweit nachweisen, als sie zur Wertebildung beiträgt. Eine solche Ethisierung stellt einerseits eine Verkürzung der Aufgaben des RU dar. Andererseits besteht die Gefahr, dass auch ein allgemeiner Werteunterricht diese Aufgabe in vergleichbarer Weise erfüllen kann. Positiv ist, dass man zumindest erahnt, dass eine rein berufspraktische Ausbildung nicht genügt, um einen fähigen Arbeitnehmer zu gewinnen.
3. *Berufsbezogenheit durch Schlüsselqualifikationen*: Religion gilt hier als innerer Bestandteil einer allgemeinen und beruflichen Bildung. So ist der RUabS als organischer Bestandteil der beruflichen Bildung begründbar. Kritisch anzumerken bleibt dabei, dass die Definition der Schlüsselqualifikationen unabhängig von religiösen Anforderungen erfolgt und damit ein innerer Zusammenhang im

letzten nicht erweisbar ist. Zudem ist fraglich, ob sich religiöse Bildung in der Definition von spezifischen religiösen Leistungen erschöpfen kann. Auch hier erwächst dann die Gefahr einer Ethisierung des Religiösen.

Einen neuen Ansatz ermöglicht das *Kompetenzmodell*. Danach sollen der ganze Mensch und seine schöpferischen Anlagen gefördert werden. Das geschieht durch die Vermittlung von Werten und des kulturellen Erbes sowie durch die Befähigung zu selbstständigem Denken. Je wichtiger die Kreativität für das Individuum wird, sei es im Religiösen, Persönlichen, im Sozialen oder im Beruflichen, desto einflussreicher sind Werte oder Wertgefüge bzw. Sinn und Sinngefüge. Schöpferisches Denken und Handeln basieren wesentlich auf diesen individuell angeeigneten Werten und Sinnmodellen, weil jene erst 'das Handeln in eine offene Zukunft hinein, unter prinzipieller Handlungsunsicherheit' (Erpenbeck) ermöglichen. Komplexe Entscheidungssituationen und die damit gegebenen Unsicherheiten können in dem Maße produktiv bewältigt werden, wie der einzelne den Sinn und die Bedeutung des Ganzen versteht und sein Denken und Handeln in diesem Ganzen als sinn- und bedeutungsvoll erkennt. Nur so kann er das Neue wagen. Eine zukunftsorientierte berufliche Bildung gelingt daher, wenn sie auch den 'Gesamtsinn von Wirklichkeit' erschließt. Das aber ist die spezifische Aufgabe des RUabS, der Schüler/inne/n die 'Wirklichkeit interpretiert unter der großen Verheißung Gottes'. Im Gespräch mit den Partnern der beruflichen Bildung weist die Fachdidaktik Religion nach, dass sie dazu wichtige inhaltliche *und* methodische Beiträge leistet, weil Einsicht, Freiheit und Kreativität die christliche Vermittlung konstituieren und nicht das bloße Auswendiglernen, die Unterwerfung und die Reproduktion. Die Vermittlung des Christentums erweist sich dann als Urbild und Norm all der Vermittlungsprozesse, die den Menschen und die Gesamtheit seiner schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten ansprechen und fördern wollen.

### **3.3 Zur Religiosität von Berufsschüler/inne/n**

Empirische Untersuchungen, die sich in differenzierender Weise mit der Religiosität ausschließlich von Berufsschüler/inne/n befasst, gibt es kaum. Als nach wie vor paradigmatisch muss die im Jahr 1974 von Gerd Birk<sup>7</sup> verfasste Studie gelten. Später erschienenen Studien, die die Religiosität von Berufsschüler/inne/n mituntersuchen, konzentrieren sich meist auf einzelne Aspekte und sehen von der vertikalen und der horizontalen Gliederung oder von lokalen Besonderheiten ab. Tiefere Einblicke dagegen gewährt die jüngst erschienene qualitative Untersuchung von Klaus Kießling.<sup>8</sup>

Stichhaltige Aussagen über die Religiosität von Berufsschüler/inne/n sind schwer zu gewinnen. Ursächlich dafür ist auch, dass Sprachwelten und Sprachvermögen vieler Jugendlicher – je nach Beruf – signifikant vom elaborierten Code der universitären Welt abweichen. Das macht es oft schwer, das Gemeinte im Gesagten zu erfassen und zu würdigen.

Von einer generellen, unisono vorgetragenen Ablehnung von Religion, Religiosität oder Christentum kann bei Jugendlichen keine Rede sein. Erfahrungen und Befunde aus einer Großstadt wie München lassen sich nur selten auf kleinstädtische oder gar ländliche Gebiete übertragen. Ergebnisse in der einen Berufsgruppe können für die andere schon nicht mehr gültig sein. Auch gilt gerade in städtischen Gebieten die Erfahrung, dass gelebte Religiosität nur selten in einer Klasse öffentlich bekannt wird.

Berufsschüler/innen teilen mit anderen Jugendlichen dieser Altersgruppe entwicklungsbedingt die weitgehende Distanz zu Institutionen und Organisationen, bzw. den dort vermuteten Restriktionen und Sanktionen. Dabei unterscheiden sie nicht zwischen Kirchen, Gewerkschaften, Parteien oder Sportvereinen. Wo sie fertige Antworten und fixe Modelle vermuten, sehen sie sich in ihrem Willen zur eigenständigen Lebensgestaltung nicht ernst genommen. Dem entziehen sie sich lautstark. Daraus eine allgemeine Ablehnung von religiöser Praxis oder ein Desinteresse an religiösen Fragen abzuleiten, verfehlt allerdings die Intention der jungen Menschen. Sie suchen Autoritäten, an denen sie sich mes-

<sup>7</sup> Birk, Gerd: Grundlagen für den Religionsunterricht an Berufsschulen. Düsseldorf 1974

<sup>8</sup> Kießling, Klaus: Zur eigenen Stimme finden. Ostfildern 2004

sen und profilieren können, von denen sie Ablehnung und Widerspruch in der Sache, aber Zustimmung und Wertschätzung als Mensch erfahren.

Die Beschreibung der Religiosität Jugendlicher sollte sich im ersten Zugriff der Kategorie „Weltanschauung“ bedienen, um von dorthin die religiösen Anknüpfungspunkte zu suchen.<sup>9</sup> Die in Studien immer wieder gern aufgestellten Listen von Lieblingsthemen sind im Allgemeinen wenig aussagekräftig. Oft rangieren Themen wie Drogen, Liebe und Tod ganz oben und im Gegenzug Themen wie Gott, Jesus, Bibel oder Kirchengeschichte ganz unten. Das erlaubt nur einen Schluss: Was Schüler/innen aus ihrer Lebenswelt kennen, wird thematisch bevorzugt. Eine genauere Analyse zeigt, dass im Gewand des Lebensbedeutsamen sich als Grundthemen

- die Sinnfrage,
- das Problem der Freiheit,
- die Frage der Liebe,
- das Problem der Gerechtigkeit und
- die Aufgabe der Hoffnung („Zukunft“)

artikulieren. Hier scheinen die klassischen Grundfragen auf: Was kann ich wissen? Was darf ich hoffen? Was soll ich tun? Damit betreten Berufsschüler/innen in der Weise des Fragens das genuine Territorium des Religiösen. Religion will ja Wirklichkeit deuten, nicht beschreiben, sie will Deutungen dem Erleben und Gefühl nahe bringen und zu einer neuen Sicht der Welt führen, die dem Leben Halt, Richtung und Sinn gibt.

Die Fragehaltung korrespondiert bei Berufsschüler/inne/n typischerweise mit einem zweiten Moment: der Bezogenheit auf Personen. Jugendliche suchen die konkrete Begegnung mit Menschen, die ihnen ihre weltanschaulich-religiösen Deutungsmuster zu erkennen geben und mit ihnen darüber in einen Dialog treten. Bedeutung erschließt sich ihnen meist dann, wenn sie hinter dem Gesagten keine abstrakten Denkspiele wittern, sondern gelebte und vollzogene Einsicht und Haltung. Kieblings Untersuchung hat gerade das nachdrücklich belegt. Die abstrakte Reflexion wirkt für viele unernst, beliebig und willkürlich. Das erweckt den Verdacht, der Dialogpartner wolle sich hinter Phrasen und Denkspielchen verstecken.

### **3.4 Religionspädagogische Folgerungen**

Die Entwicklung der Religionspädagogik vom Paradigma der Vermittlung zu dem der Aneignung findet in der religionspädagogischen Reflexion für den RUabS sein besonderes Gepräge, indem sie die Frage der Inhalte und der Gestaltung des Unterrichts anhand der entwicklungspsychologischen, lebensweltlichen und weltanschaulichen Situiertheit der jungen Erwachsenen buchstabiert. Als Eckpunkte haben hier vor allem zwei Zielsetzungen zu gelten:

1. Offenhalten für das Fragen nach dem Ganzen der Wirklichkeit,
2. Abwehr des Verlustes der Fragehaltung.

zu 1. Junge Erwachsene wollen ihre Welt ordnen und organisieren, um sie für sich bewohnbar zu machen. Sie suchen einen Zugang zu ihrer Welt. Das setzt positiv die (erlebte) Fähigkeit voraus, mittels eigener Kräfte und Fähigkeiten Wirklichkeit zu erfassen und schöpferisch zu gestalten. Die Frage nach dem eigenen Zugang zur Welt schließt die Frage nach dem letzten Grund des Wirklichen, die Frage nach Gott, konstitutiv ein. Sie muss sich nämlich im Hinblick auf ihre existentielle Tragfähigkeit und lebensmäßige Letztbegründung bewähren. Die Aufgabe des RUabS ist es, diesem Fragen Raum zu geben, um es zu fördern und zu schulen. Der Jugendliche gewinnt so hinreichend Sicherheit

---

<sup>9</sup> Damit ist die Reduzierung des RUabS auf eine Fach „weltanschauliche Information“ nicht begründbar. Jede Religion ist zugleich auch Weltanschauung. Eine Weltanschauung betrachtet die Wirklichkeit unter dem Aspekt ihrer existentiellen Bedeutung. Das unterscheidet sie von Weltbildern naturwissenschaftlicher oder philosophischer Art, die Wirklichkeit vor allem unter dem Blickwinkel sachlichen Erkenntnisinteresses angehen. Existentiell Bedeutsames konfessionslos vermitteln zu können, ist eine Fiktion. Denn jede Zuschreibung von Bedeutung basiert auf Zustimmung oder Ablehnung, also auf einem spezifischen Verhältnis zur universalen Geltung einer Aussage. Das aber ist nicht induktiv erweisbar, sondern nur deduktiv ableitbar.

für sich, um auch religiöse Fragen als von ihm behandel- und lösbar zu erkennen.

zu 2. Die Herausforderungen der Beruflichkeit und der Lebenswelt können das Fragen auf Vorletztes ablenken und durch die Fixierung auf das (Über-)Lebensnotwendige die Hinwendung zum Ganzen sogar ersticken. Gegenüber solchen Zwecksetzungen schafft der RUabS Freiräume, in denen Jugendliche Abstand und Überblick gewinnen können. Hier kommt der Frage nach Gott eine unersetzbare Funktion zu, denn nur sie vermag über das Anschauliche und Sinnfällige hinauszuführen.

Im Kontext dieser Zielbestimmung orientiert sich der RUabS u. a. an den Prinzipien

- der Lebensbedeutsamkeit: Religiöse Themen werden im Allgemeinen im Kontext ihrer orientierenden Funktion für das eigene Leben wahrgenommen. Zeigt sich darin ihre Bedeutung und ihr Gewicht, werden sie als sinnvoll angenommen und behandelt.
- der Klarheit der Sprache: Wesentliche Bedingung für den Zugang zu religiösen Themen ist die Transparenz der Sache. Entzieht sie sich auf Grund von Wortwahl oder Komplexität der Struktur dem Fassungsvermögen der Jugendlichen wird jede weitere Auseinandersetzung nahezu kompromisslos abgelehnt.
- des Freiraums der Denkprozesse: Die jungen Erwachsenen beharren eifersüchtig auf der Eigenständigkeit des Denkens. Für sie kommt es daher wesentlich darauf an,
  - ihre Fragen eigenständig und unbeeinflusst formulieren zu können, auch wenn ihre Probleme im Rahmen theologischer Fragestellung gelegentlich ungewöhnlich erscheinen und
  - ihr Wissen selbstständig zu entdecken und anzueignen, weil sie hinter vorgegebenen Denkmustern und „Basta-Lösungen“ immer Manipulationsversuche wittern, denen sie sich umstandslos entziehen.
- der Anregungen und Angebote für Lebensmöglichkeiten: Jugendliche sind daran gewöhnt, unter einer Vielzahl von Alternativen auszuwählen und ihnen plausibel scheinende Antworten auszuprobieren. Apodiktisch vorgebrachte Erkenntnisse und Regeln, selbst wenn sie sich auf göttliche Autorität und Dignität berufen, werden anfangs nur insoweit akzeptiert, als sie keine Exklusivität beanspruchen. Sie müssen deutlich als Angebot wahrnehmbar sein, um in die eigenen Überlegungen einbezogen zu werden.

Der RUabS spricht Schüler/innen an, wenn er ihrem unbedingten Drang gerecht wird, die Welt in ihren Grundlagen selbstständig zu erkennen, zu verstehen und zu gestalten. Eine primäre Aufgabe ist es daher, zum Glauben zu befähigen, indem er den Freiraum erzeugt, in dem man das Glauben lernen kann. Dass sich das bei Berufsschüler/inne/n zumeist im Modus der geistigen Auseinandersetzung vollzieht, ist die besondere Herausforderung dieses Faches. Es erstaunt immer wieder, dass diese Eigenschaft des Freiraums dem RUabS das Etikett „Lagerfach“ oder „unernstes Fach“ einträgt. Dieses Vorurteil übersieht, dass der RUabS nicht von einem fertigen Katechismus her zu denken ist, sondern von der aufbrechenden, sich entwickelnden und entfaltenden Frage nach dem Sinn des Ganzen und der Stellung des einzelnen im Ganzen. Ist der Geist für diese Fragen entzündet worden, wird die Rede von ‘religiöser Unmusikalität’ oder gar ‘Verdunstung des Glaubens’ obsolet. Freilich muss man hier die ganze Spannung zu ertragen, die das Gleichnis vom Wachsen der Saat ausspricht: Mk 4,28 „Die Erde bringt von selbst ihre Frucht.“ Das darf man zuversichtlich auch Berufsschüler/inne/n zutrauen.