

Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

Reinhold Boschki / Matthias Gronover

Hinführung

Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen führt in der Öffentlichkeit ein Schattendasein. Dass es ihn überhaupt gibt, welche Potentiale er hat und welchen Beitrag er für eine umfassende Bildung und Ausbildung von jungen Menschen, die sich auf das Berufsleben vorbereiten oder schon darin stehen, leistet bzw. leisten kann, wird ‚von außen‘ kaum wahrgenommen. Aber selbst ‚von innen‘, das heißt von zahlreichen Arbeitgebenden, Auszubildenden, Kolleginnen und Kollegen in den Betrieben, selbst von Religionslehrerinnen und -lehrern an allgemeinbildenden Schulen bis hin zur wissenschaftlichen Religionspädagogik, wird die Existenz und Bedeutung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen tendenziell unterschätzt. Demgegenüber stellt er aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen, der Diversität von unterrichtlichen Formen und aufgrund der Verortung im Spannungsfeld zwischen religiöser Bildung, Beruf und Gesellschaft ein höchst interessantes und gesellschaftlich relevantes religionspädagogisches Feld dar. Zugleich ist zu sagen, dass ab dem Lebensalter von 16 Jahren mehr Jugendliche und junge Erwachsene im beruflichen als im allgemeinbildenden Schulwesen anzutreffen sind. Und auch für die beruflichen Schulen gilt Artikel 7,3 des Grundgesetzes,

wonach Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach darstellt.

Der folgende Beitrag versucht den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen ins Licht der Aufmerksamkeit zu rücken, indem wir zunächst seine Situation, wie sie sich im beruflichen Schulwesen zeigt, kurz darstellen, in einem zweiten Schritt etwas ausführlicher auf die besonderen didaktischen Herausforderungen eingehen und schließlich, drittens, Perspektiven und Desiderate benennen, die für den beruflichen Religionsunterricht zukünftig relevant sind.¹

1. Zur Situation des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen

Während das allgemeinbildende Schulwesen durch eine relative Beharrlichkeit und Veränderungsresistenz gekennzeichnet ist, bilden sich

1 Zum allgemeinen Überblick siehe die Handbücher zum Religionsunterricht an den Berufsschulen, die seit zwei Jahrzehnten erschienen sind: *Comenius Institut / Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein* (Hg.): Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn 1997; Erw. Neuauflage: *Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein* (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn 2005, ²2006. – Derzeit wird ein völlig neu erarbeitetes Handbuch für 2017 vorbereitet.

gesellschaftliche Entwicklungen im beruflichen Schulwesen innerhalb sehr kurzer Zeit ab, was sich sofort auch im Religionsunterricht an beruflichen Schulen zeigt. Besonders eindrücklich und rasant ist die aktuelle Flüchtlingssituation als gesellschaftliches Phänomen in den beruflichen Schulen angekommen: Sog. ‚Flüchtlingsklassen‘ oder Berufsvorbereitungsklassen, ohne Deutschkenntnisse‘ wurden in Windeseile eingerichtet, Schüler/-innen wurden je nach ihren Voraussetzungen zügig auf die bestehenden Klassen verteilt und zahlreiche Neuzugezogene bekommen, wenn die sprachlichen Kompetenzen gegeben sind, relativ rasch einen Ausbildungsplatz.

Ein weiterer gesellschaftlich höchst relevanter Aspekt ist im beruflichen Schulwesen ebenfalls in spezieller Weise zu spüren, nämlich demografische Faktoren. Heute leben in Deutschland etwa fünf Millionen Muslime, aber in den berufsbildenden Schulen sind diese proportional sehr viel zahlreicher vertreten. Immer noch erreichen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund signifikant weniger häufig höhere Schulabschlüsse. Deswegen schlägt sich auch eine signifikant höhere Geburtenrate dieser Bevölkerungsgruppe sehr schnell im Berufsschulbereich nieder. In Stuttgart beträgt der Migrantanteil etwa 40%, bei den unter Fünfjährigen allerdings 64%.²

Ein entscheidendes Charakteristikum des beruflichen Schulwesens betrifft das *Alter der Schüler/-innen*. In der Regel sind sie erwachsen oder fast erwachsen, viele vollenden im Laufe der Berufsausbildung das 18. Lebensjahr. Dieses Faktum macht das Lehren und Lernen in der Berufsschule zu einem besonderen Feld, da es sich streng genommen um Erwachsenen-

bildung handelt. Der Religionsunterricht stellt sich dieser Herausforderung auf eigene Weise, was ihn von den meisten allgemeinbildenden Lehr-Lern-Arrangements unterscheidet.

Damit zusammen hängt für religiöse Bildung die Tatsache der *vollen und realisierten Religionsmündigkeit*. Zwar sind die Lernenden rechtlich in allen gesellschaftlichen Bereichen, so auch in den Schulen, ab dem 14. Geburtstag religionsmündig, faktisch sind sie aber im beruflichen Schulwesen durch ihre zunehmende Unabhängigkeit vom Elternhaus und durch den Aufbau eigener Lebenshorizonte aufgrund von Beruf und Einkommen viel stärker Anwalt ihrer eigenen religiösen Entscheidungen. Das Prinzip der ‚echten‘ Freiwilligkeit charakterisiert somit den Religionsunterricht an beruflichen Schulen.

Schüler/-innen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen sind äußerst *heterogen* im Blick auf soziale Herkunft, familiäre Bindung, religiöse, ethnische und nationale Zugehörigkeiten, Leistungsstand und Bildungsvoraussetzungen. Die bereits erwähnte Heterogenität der Lerngruppe ist schon seit Jahrzehnten ein Grundkennzeichen beruflichen Unterrichts, während sich an zahlreichen allgemeinbildenden Schulen das Umfeld (etwa ‚sozial starke‘ oder ‚sozial schwache Region‘) über Jahrzehnte als konstanter Faktor erweisen kann.

Länderspezifische Unterschiede im Blick auf die konkrete Ausgestaltung des Religionsunterrichts schlagen sich im Berufsschulwesen noch stärker nieder als in den übrigen Schulen. Gründe hierfür sind rechtliche Unterschiede, regionale Besonderheiten der Berufsausbildung und die Altersstruktur der Lernenden, die historisch in manchen Regionen als Begründung für die geringe oder nicht gegebene Notwendigkeit, Religionsunterricht an Berufsschulen zu etablieren, aufgeführt wurde.

Die berufsbildenden Schulen sind durch eine *immense Diversität der Bildungsgänge* charakterisiert, die extrem unterschiedlich strukturiert sind. Die Bereiche zeichnen sich durch eine

2 Vgl. Lorenz, Klaus: Die Integrationsfrage aus der Perspektive der Schulverwaltung. In: Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich/Gronover, Matthias u.a. (Hg.): Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik, Münster–New York 2012, 217–227.

kaum durchschaubare Verästelung der einzelnen Möglichkeiten, Abschlüsse zu erwerben, aus, wobei die Bezeichnungen in den einzelnen Ländern erheblich divergieren. Um nur einige Beispiele zu nennen: Berufsvorbereitende Bildungsgänge (für Schüler/-innen ohne Hauptschulabschluss) stehen neben solchen des dualen Systems (klassische Berufsausbildung); hinzu kommen Berufsfachschulen, Berufsaufbauschulen, Fachoberschulen, Oberstufen beruflicher Gymnasien, Fachschulen, Berufsakademien. In Nordrhein-Westfalen werden die beruflichen Schulen Berufskolleg genannt. Dies bringt für den Religionsunterricht nochmals eine besonders heterogene Situation mit sich.

Abdeckung und Angebot von Religionsunterricht sind in den verschiedenen Bildungsgängen und regional sehr verschieden. Religionsunterricht fällt in manchen Bereichen aufgrund von Lehrermangel und schulorganisatorischen Entscheidungen ganz oder teilweise aus, in anderen Bereichen gibt es fast flächendeckenden Religionsunterricht an beruflichen Schulen.

Ein entscheidendes Charakteristikum des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen ist die *multireligiöse Zusammensetzung der Schülerschaft* trotz konfessionell-gebundener Grundstruktur. In den meisten Fällen unterrichtet eine konfessionelle Religionslehrkraft Schüler/-innen aus beiden großen Konfessionen (katholisch, evangelisch) gemeinsam mit muslimischen oder andersreligiösen Lernenden. Hinzu kommen meist einzelne Mitglieder von Freikirchen, christlich-orthodoxen Konfessionen, Ungetaufte bzw. religiös und konfessionell nicht Gebundene oder Ausgetretene.

2. Religionsdidaktische Herausforderungen für den RU an berufsbildenden Schulen

Die didaktischen und methodischen Herausforderungen des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen lassen sich nicht klar von den didaktischen und methodischen Herausforderungen an allgemeinbildenden Schulen unterscheiden. Religionsdidaktische Prinzipien und mit ihnen die methodischen Entscheidungen müssen selbstverständlich in beiden Fällen eingebunden sein in die Planung des Religionsunterrichts.³ Auch die Ziele des Religionsunterrichts lassen sich mit denen des allgemeinbildenden Schulsystems vergleichen: Es geht u. a. darum, die Frage nach Gott wachzuhalten und die Lernenden herauszufordern, sich über den eigenen Glauben Gedanken zu machen. Zentral für den Religionsunterricht ist weiterhin, Orientierungswissen über andere Religionen zu vermitteln und dazu zu befähigen, die Perspektive anderer einzunehmen.⁴ Spezielle religionsdidaktische Herausforderungen ergeben sich für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen aus seinem eigenem Profil der Kompetenzorientierung (2.1), dem didaktischen Arbeiten mit Anforderungssituationen (2.2) sowie der ihm eigenen, durchgängigen Berufsorientierung (2.3).

2.1 Kompetenzorientierung

Im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen spielt die Orientierung an aktuellen Modellen der Kompetenzentwicklung bei Auszubildenden sowie Schülerinnen und Schülern

3 Vgl. *Riegel, Ulrich*: Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2014.

4 Vgl. *Gronover, Matthias*: Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen im Spannungsfeld von Subjekt, Beruf und Gesellschaft. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven, München 2015, 100–109.

eine gewichtige Rolle. Die seit PISA 2000 hinlänglich bekannte Didaktik kompetenzorientierten Unterrichtens war in der Berufsschule durch eine Didaktik präfiguriert, die mit den Phasen einer vollständigen Handlung schon in den 1990er-Jahren ein Modell hatte, das ebenso wie die Kompetenzorientierung auf *learning outcomes* zielte und dabei konkrete Anforderungen des Berufsfeldes in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte. Damit waren mit der Kompetenzorientierung Inhalte nie obsolet, diese wurden aber in didaktischer und methodischer Hinsicht immer wieder auf ihren Beitrag hin befragt, den sie zur individuellen, beruflichen und sozialen Kompetenzentwicklung leisten können. Auch für den Religionsunterricht waren solche berufsdidaktischen Überlegungen hilfreich, wenn es um die Einbindung religiöser Bildung in ein konkretes Lernfeld eines Berufsging.

Weiterentwicklungen dieser didaktischen Ansätze profilierten den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen als kompetenzorientierten Unterricht vor allem mit Blick auf die Relevanz religiöser Bildung im persönlichen Leben, in der Gesellschaft und im Beruf.⁵ Auch diese religionsdidaktischen Überlegungen sind eingebettet in ein Bedingungsgefüge von kirchlichen Vorgaben, staatlichen Normen und der Professionalität der Lehrerin oder des Lehrers, mit Blick auf die Lerngruppe eine bestmögliche religiöse Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Dass die Lehrkraft eine entscheidende Rolle in Lehr- und Lernprozessen spielt, zeigt nicht zuletzt die internationale Professionsforschung.⁶ Klaus Zierer hat in seiner Rezep-

tion der Hattie-Studie sieben Merkmale als die „7Cs“ guten Unterrichts zusammengefasst: Clarity, Control, Care, Challenge, Confer, Captivate und Consolidate sind Stichworte, anhand derer auch in religionsdidaktischer Hinsicht guter Unterricht kriteriologisch beurteilt werden kann.⁷ Insgesamt hat sich die empirische Unterrichtsforschung auf drei Dimensionen guten Unterrichts verständigt. Diese drei Dimensionen durchziehen auch die „7 Cs“ und sind in ihrer Weite gut auf den Religionsunterricht adaptierbar. Eckart Klieme hat diese Dimensionen schon vor Jahren erstmals benannt.⁸ Die drei Dimensionen zielen auf ein kompetenzorientiertes Lernen, das den Schülerinnen und Schülern in einem *guten Lernklima* die nötigen *Lernimpulse* und gleichzeitig durch die Lehrkraft so viel *Unterstützung* gibt, dass die Schüler/-innen Lernerfolge haben werden. Sie bestehen in einer klaren, strukturierten und vor allem auch störungspräventiven Unterrichtsführung, einer prinzipiellen Schüler- und Subjektorientierung sowie einem unterstützenden Sozialklima und der kognitiven Aktivierung der Schüler/-innen, die vor allem in einer offenen und herausfordernden Aufgabenstellung und einem diskursiven Umgang mit Problemlösungsvarianten besteht.⁹

Besondere didaktische und methodische Herausforderungen für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen ergeben sich aus der Diskussion guten Unterrichts entlang der oben genannten Kriterien und der religions-

5 Biesinger, Albert / Gather, Johannes / Gronover, Matthias u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster – New York 2014.

6 Hattie, John: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, New York 2009.

7 Zierer, Klaus: Auf die Qualität des Unterrichts kommt es an. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 296, 2013, 7.

8 Klieme, Eckhard / Schümer, Gundel / Knoll, Steffen: Mathematikunterricht in der Sekundarstufe 1: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In: Klieme, Eckhard / Baumert, Jürgen (Hg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, Bonn 2001, 43–57.

9 Trautwein, Ulrich / Kunter, Mareike: Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013.

didaktischen Orientierung an den Anforderungen des Berufs, des Subjekts und der Gesellschaft. Dies lässt sich auch am Verhältnis der religionsdidaktischen Kompetenzorientierung zu den Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts sichtbar machen. Sichtstrukturen sind dabei alle beobachtbaren Merkmale des Unterrichts wie z.B. Methoden, Sozialformen, sinnstiftende Gegenstände, aber auch das Lehrerverhalten.¹⁰ Tiefenstrukturen beziehen sich auf Emotionalität, Solidarität und – für den Religionsunterricht besonders relevant – die Ganzheitlichkeit des Unterrichts, die von Methoden zwar beeinflusst werden, nicht aber durch diese hergestellt werden können.¹¹ Die besondere Herausforderung besteht nun darin, im Kontext einer durch zweckrationales Denken und Handeln geprägten Ausbildung den Eigenwert religiöser Bildung für die Schüler/-innen bzw. Auszubildenden zugänglich zu machen. Die Tiefenstruktur des Religionsunterrichts ist damit besonders im Fokus: Die Qualität der Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Auszubildenden sollte gut sein – eine besondere Herausforderung, weil beispielsweise der Religionsunterricht im dualen System nur einstündig erteilt wird.

Das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen (KIBOR) hat diese Herausforderungen in ein Modell religiöser Kompetenz gefasst, das sowohl die Ziele des Religionsunterrichts als auch die besonderen berufsdidaktischen und religionsdidaktischen Herausforderungen berücksichtigt. *„Unter religiöser Kompetenz, wie sie im katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen entwickelt wird, verstehen wir die Bereitschaft, den Willen und die Fähigkeit, in Anforderungs-*

situationen beruflicher, gesellschaftlicher und privater Lebensbereiche das eigene Handeln sachgemäß sowie individuell und sozial verantwortlich zu gestalten und dabei die Reich-Gottes-Botschaft Jesu als kritisches Potenzial und als Hoffungsansage einzubringen.“¹² Damit lassen sich Konvergenzen mit berufspädagogischen Zielformulierungen finden, oftmals steht aber die Reich-Gottes-Botschaft in Differenz zu Ausbildungsbestrebungen.

Konkret fassbar wird dieses Modell religiöser Kompetenz in seiner Forderung, Lehr-Lern-Prozesse durch Anforderungssituationen zu strukturieren.

2.2 Anforderungssituationen

Die kognitive Aktivierung der Lernenden geschieht im vorangestellten Modell religiöser Kompetenz durch Anforderungssituationen. Sie strukturieren den Unterricht so, dass die Schüler/-innen bzw. Auszubildenden motiviert werden, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen und so neues Wissen und Können zu erwerben. Sie ermöglichen, sich mit Blick auf das eigene Leben, den Beruf oder die Herausforderung in der Gesellschaft nötiges Wissen anzueignen und vollständige, zielbezogene Handlungen durchzuführen.¹³ Anforderungssituationen haben spezifische Merkmale: Sie führen den Auszubildenden Herausforderungen aus ihrem privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Leben vor Augen und holen damit die Lernenden dort ab, wo sie bezüglich

10 Woppowa, Jan: Art. Unterrichtsmethoden. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2015 (Zugriffsdatum: 10.12.2016).

11 Rendle, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007.

12 Biesinger, Albert/Kemmler, Aggi/Schmidt, Joachim: Religiöse Kompetenz – ein Definitionsangebot für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Biesinger, Albert/Gather, Johannes/Gronover, Matthias u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster–New York 2014, 19–26, 21.

13 Kemmler, Aggi: Bedeutung und Ausgestaltung von Anforderungssituationen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Biesinger/Gather/Gronover [Anm. 12], 35–41.

ihrer Wissens- und Könnens-Strukturen gerade sind. Außerdem fordern Anforderungssituationen zum Handeln heraus. Gerade im Religionsunterricht stellt die Handlungsorientierung ein wichtiges Prinzip dar, das im Verbund mit der Lernfelddidaktik und den verschiedenen Kooperationen im Blick auf andere Fachbereiche Anschlussmöglichkeiten bietet.¹⁴ Dass die Auszubildenden durch eigenes Handeln religiöse Kompetenz entfalten, ist damit aber nicht Selbstzweck innerhalb der Berufsschule oder des Berufskollegs, sondern unterstützt auch die Forderung nach einem mehrkanaligen Lernen. Anforderungssituationen sollen darüber hinaus einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen und so für Schüler/-innen bzw. Auszubildende die Möglichkeit bieten, andere Perspektiven einzunehmen. Mit Blick auf die Tiefenstruktur des Unterrichts ist gerade Letzteres ein wichtiges Kriterium, um beispielsweise auf die Herausforderungen der pluralen Gesellschaft im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen adäquat reagieren zu können. Die Tiefenstruktur des Unterrichts wird ganz entscheidend durch die Fähigkeit des Unterrichts geprägt, Perspektivenübernahmen zu ermöglichen.

Perspektivenübernahme ist dabei kein Selbstläufer, der sich allein durch eine gute Anforderungssituation einstellen würde. In einem großen Projekt hat die Tübinger Forschergruppe um Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer nachgewiesen, dass sie deutlich von der Möglichkeit abhängt, Perspektivenübernahmen auch durch entsprechende Methoden einzuüben. Die Interdependenz von Tiefen- und Sichtstrukturen des Unterrichts, von Lernklima und der methodischen Unterstützung und Begleitung der Lernenden wird hier exemplarisch sichtbar. Zwar kann die Anforderungssituation im Sinne eines *starting points* und eines mitlaufenden Anfangs

14 Biesinger, Albert/Jakobi, Josef/Schmidt, Joachim (Hg.): Lernfelddidaktik als Herausforderung, Norderstedt 2005.

die Tiefenstruktur des Unterrichts entscheidend bestimmen, sie ist aber ganz wesentlich auf die religionsdidaktische Strukturierung durch entsprechende Methoden, Lernumgebungen und Materialien angewiesen.

In einem Forschungsprojekt zur interreligiösen Kompetenz in der Pflegeausbildung haben die Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR und EIBOR) neun Unterrichtseinheiten (im Projekt Module genannt) entwickelt, die relevante Situationen im Berufsleben von Pflegepersonal mit Blick auf die Entfaltung ethischer und interreligiöser Kompetenzen angeboten haben. Diese Unterrichtseinheiten wurden durch die Befragung der Auszubildenden vor und nach den Modulen evaluiert (Vortest N = 773 Auszubildende, Nachtest N = 736 Auszubildende). Mit Blick auf die Perspektivenübernahme zeigte sich, dass unterschiedliche Module ganz unterschiedliche Wirkungen auf diese Fähigkeit hatten.¹⁵ In der Diskussion des Ergebnisses wird klar, dass vor allem die Module, die durch interaktive Methoden wie Kugellager, Rollenspiele oder auch empathische Übungen strukturiert waren, Perspektivwechsel effektiv erlernt wurde. So wurde beispielsweise in einem Modul mit dem Titel „Der Umgang mit dem Körper – Aspekte einer interreligiös sensiblen Pflege“ den Auszubildenden am eigenen Leib erfahrbar gemacht, was Scham bedeutet. „Die hier gewählte Methode einer Empathieübung schärft zunächst das Bewusstsein der Auszubildenden dafür, dass Pflegefachkräfte mit Blick auf den Umgang mit dem Körper häufig in persönliche und

15 Vgl. Merkt, Heinrich/Losert, Martin: Eine empirische Studie zur Struktur interreligiöser Pflegekompetenz und zur Wirksamkeit interreligiöser Unterrichtsmodule an Alten-, Gesundheits- und Krankenpflegeschulen. In: Merkt, Heinrich/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde, Münster–New York 2014, 191–246, 234.

intime Bereiche der Patientinnen und Patienten eindringen müssen. Das im Klassenkollektiv vollzogene Hineinversetzen in eine zwar mitunter unangenehme, aber im Vergleich zu pflegerischen Alltagssituationen doch harmlose Form der ‚Entblößung‘ vor anderen ermöglicht es den Auszubildenden, sich bewusst die Situation der Pflegenden vor Augen zu führen.¹⁶ Die Methode besteht in einer Fantasiereise, in der die Auszubildenden eine Körperreise vollziehen, an deren Ende jemand kommt und zu ihnen sagt: „Ich ziehe Ihnen jetzt Schuhe und Socken aus und wasche Ihnen die Füße“. Durch diese vergleichsweise einfache Empathieübung konnte doch effektiv Perspektivwechsel gelernt werden.¹⁷ Das Erlernen des Perspektivwechsels erschien nicht abhängig von demografischen Variablen wie Geschlecht, Religion, Migrationshintergrund oder Ausbildungsjahr.¹⁸

2.3 Berufsorientierung

Berufsorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen spielt auf zweierlei Weise eine Rolle. Zum einen ist Berufsorientierung ein religionsdidaktisches Prinzip, weil die didaktische Struktur des Unterrichts immer auch die besonderen Herausforderungen des entsprechenden Berufes berücksichtigen muss. So ist es z. B. für angehende Maler von Bedeutung, die Symbolik von Farben zu kennen und im Religionsunterricht die entsprechende religiöse Tradition kennenzulernen, die etwa das kirchliche Leben prägt. Dies stellt die Berufsorientierung in einem weiten Verständnis dar. Zum anderen gibt es eine Berufsorientierung im engeren Sinne als ein eigenständiges Unterrichtsthema, wenn der Religionsunterricht nicht

im dualen System stattfindet, sondern in Vorbereitungsklassen für die Ausbildung oder aber in einem Bildungsgang, der zu einem allgemeinbildenden Abschluss an der Berufsschule führt.

In jedem Fall ist es wichtig, die relevanten Faktoren zu kennen, die die Berufsorientierung prägen.¹⁹ Vor allem die Eltern sind ein entscheidender Faktor, wenn Jugendliche sich für einen Beruf entscheiden. Sie haben eine wichtige Orientierungsfunktion, weil sie selbst vertraut mit bestimmten Berufsbildern sind und so in Erziehung und Sozialisation prägende Weichenstellungen für die Jugendlichen vornehmen.²⁰ Daneben tritt die Rolle der Mitschüler/-innen in einer Klasse. Es ist ganz entscheidend, welcher Beruf wie in den Gruppen Gleichaltriger kommuniziert wird. Eine eher untergeordnete Rolle spielen beim Berufswahlverhalten die Lehrer/-innen, die auf einer informierenden Ebene einen gewissen Einfluss haben, aber das Berufswahlverhalten kaum beeinflussen können. Dasselbe gilt für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Berufsberater/-innen.²¹ Bei der Berufswahl scheint der Migrationshintergrund bei vergleichbaren Voraussetzungen keine Rolle zu spielen. Dies ist zumindest für Hauptschüler/-innen mit türkischem Migrationshintergrund untersucht. Allerdings kann bei Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion gezeigt werden, dass sie „große Defizite hinsichtlich ihrer Kenntnis über die Arbeitsrealität in [ihrem] Wunschberuf“²² haben. Jugendliche dürfen mit Blick

16 Krimmer, Evelyn: Interreligiöse Pflegekompetenz. Ein Überblick über die Möglichkeiten der methodischen Umsetzung in neuen Modulen. In: Merkt/Schweitzer/Biesinger 2014 [Anm. 15], 73–88, 81.

17 Vgl. Merkt/Losert 2014 [Anm. 15], 234.

18 Vgl. ebd., 224.

19 Gronover, Matthias: Art. Berufsorientierung. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017.

20 Vgl. Beinke, Lothar: Elterneinfluss auf die Berufswahl, Bad Honnef 2000.

21 Vgl. Beinke, Lothar: Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle, Bad Honnef 2004.

22 Richter, Maria: Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft, Wiesbaden 2016, 267.

auf ihr Berufswahlverhalten also nicht als homogene Gruppe angesehen werden. Insofern ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, bei der Berufsorientierung im engeren Sinne (also mit Blick auf die Berufsorientierung in Bildungsgängen für einen allgemeinbildenden Abschluss) zur Reflexion über die eigene Person, ihre Realitäten und Wünsche mit Blick auf den Beruf anzuregen und sie dabei zu begleiten.²³ Dabei ist entscheidend, deutlich zu machen, dass der Beruf eine Lebensaufgabe ist, die bleibend sinnstiftend sein soll und insofern hohe Bedeutsamkeit hat. Zugleich wird man gerade im berufsbildenden System betonen müssen, dass die Berufszufriedenheit entscheidend auch von den eigenen Kompetenzen abhängig ist. Ein Beruf, der stetig überfordern würde, sollte auch nicht angestrebt werden.

Berufsorientierung in einem weiteren Horizont bedingt die Entfaltung religiöser Kompetenz nicht nur mit Blick auf die individuelle Fortentwicklung, sondern auch mit Blick auf die Weiterentwicklung im Beruf. Das Beispiel der Maler und der Farbsymbolik ist schon genannt.²⁴ Andere Beispiele wären die Geschöpflichkeit der Tiere im Fleischerhandwerk oder die ethische Verantwortung gegenüber Geldanlagen bei angehenden Bankkaufleuten. In jedem Fall ist für die jeweiligen Ausbildungsgänge zu bedenken, welchen Beitrag die christliche frohe Botschaft für das jeweilige Berufsbild haben kann.

3. Religionspädagogische Perspektiven und Desiderate

Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen bildet ein „spannendes Labor“ (Bernhard Grümm) für den Religionsunterricht der Zukunft insgesamt. Durch seine besondere Situation ist er auf das Engste mit den gesellschaftlichen Kontexten verknüpft und kann als Indikator ebenso wie als Modell für zukünftige Entwicklungen gesehen werden. Die Heterogenität ist dabei ein zentraler Punkt. Daraus ergeben sich Fragen für den Religionsunterricht insgesamt, etwa, ob auch im allgemeinbildenden Bereich – vielleicht zunächst in besonderen Fällen – eine konfessionell und religiös heterogene Lerngruppe von einer konfessionell verankerten Religionslehrkraft unterrichtet werden kann, gegebenenfalls in enger konfessioneller und religiöser Kooperation. Dazu müssten Fragen nach dem Gaststatus von anders konfessionellen und religiösen Schülergruppen geklärt werden.

Religiöse Bildung im beruflichen Feld ist ein bedeutender Faktor für das *gesamtgesellschaftliche Zusammenleben*. Wenn junge Menschen nicht nur theoretisch über andere Religionen und Weltanschauungen zu hören bekommen, sondern im ständigen Gespräch und Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern unterschiedlicher Zugehörigkeiten stehen und diese Begegnungssituationen positiv strukturiert werden, sind Lernprozesse möglich, die Auswirkungen auf das Zusammenarbeiten am Arbeitsplatz, mit Kolleginnen, Kollegen und Kunden sowie – so ist zu hoffen – im privaten Bereich haben.

Ein wichtiges zukünftiges Diskussionsfeld stellt die Frage nach der *konfessionellen Verantwortung angesichts der Heterogenität* in den Klassen dar. Ob konfessionelle Trägerschaft allein an den jeweiligen Religionslehrkräften festzumachen ist, muss zumindest diskutiert werden. Werden die Lehrer/-innen hier nicht überfordert? Und ist es für die christlichen und muslimischen Verantwortlichen für den Reli-

23 Vgl. Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias/Meyer-Blanck, Michael u. a. (Hg.): Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen, Münster – New York 2017 (i. Dr.).

24 Vgl. Gather, Johannes: „Die vier Elemente Feuer, Wasser, Luft und Erde in Farben sehen“. Kompetenzorientierter Religionsunterricht mit den Phasen der vollständigen Handlung. In: Biesinger/Gather/Gronover u. a. 2014 [Anm. 5], 89–92.

gionsunterricht denkbar, dass künftig ein muslimischer Religionslehrer eine Klasse aus evangelischen, katholischen und andersgläubigen Schülerinnen und Schülern unterrichtet – so wie jetzt christliche Lehrkräfte alle unterrichten?

Ferner ist grundsätzlich noch nicht geklärt, wieviel *religiöse Bildung Berufsausbildung* überhaupt braucht. Im Hintergrund steht die Entwicklung der sog. ‚Industrie 4.0‘, die ganz neue Herausforderungen an die Auszubildenden und Arbeitnehmer/-innen stellt. Kann religiöse Bildung in diesem Kontext einen Beitrag zur *beruflichen Handlungskompetenz* leisten?

Von hier aus ist die *Legitimation von Religionsunterricht im Horizont beruflicher Ausbildung* immer wieder neu zu bedenken. Unabhängig von den verfassungsrechtlich garantierten Vorgaben muss religiöse Bildung für die Betroffenen – die Auszubildenden, Lernenden ebenso wie die Auszubildenden und Verantwortlichen in den Betrieben – plausibel und in guter Weise begründbar sein. Auf Dauer könnte sich Religionsunterricht im beruflichen Schulwesen nicht mehr halten, wenn es keinem der Beteiligten einleuchtet, dass es ihn gibt.

Das oben dargestellte *Verhältnis von religiöser Bildung und Kompetenzorientierung* ist weiter

zu klären. Inwiefern bewirkt religiöse Bildung Kompetenzen, die für berufliche Handlungskompetenz insgesamt hilfreich sind? Und welche Kompetenzen sind jenseits beruflicher Einbindung wichtig und dienlich, etwa für die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung?

Zu erwähnen ist noch das Problem der *Nachhaltigkeit und längerfristigen Wirkung* religiöser Bildung im beruflichen Feld. Kann der Religionsunterricht Impulse bieten, die bei den Lernenden über die Unterrichtseinheit hinaus Bestand haben? Dazu wären Wirksamkeits- bzw. Evaluationsstudien nötig, von denen es erst sehr wenige im Feld beruflichen Religionsunterrichts gibt.

Ein dringendes Desiderat ist die *wissenschaftliche Verortung und Begleitung* des berufsbezogenen Religionsunterrichts. Lehrkräfte und Verantwortliche dürfen mit ihren Fragen und engagierten Bemühungen nicht allein gelassen werden. Die oben erwähnten wissenschaftlichen Institute KIBOR, EIBOR und das Bonner Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor) tun ihr Übriges. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn sich viele weitere Religionspädagoginnen und -pädagogen mit der spannenden Frage nach dem Religionsunterricht an beruflichen Schulen beschäftigen würden.

*Dr. Reinhold Boschki
Professor für Religionspädagogik,
Kerymatik und Kirchliche Erwachsenen-
bildung an der Katholisch-Theologischen
Fakultät der Universität Tübingen; Leiter
des Katholischen Instituts für berufs-
orientierte Religionspädagogik (KIBOR)*

*Dr. Matthias Gronover
stellv. Leiter des KIBOR, Fachberater für
katholische Religionslehre*

*Eberhard Karls Universität Tübingen,
Liebermeisterstraße 12, 72076 Tübingen*

