

HEINZ NEUSER

ASPEKTE BILDUNGSTHEORETISCHER BEGRÜNDUNGEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS AN BERUFLICHEN SCHULEN

Die Reform der beruflichen Bildung ist seit Anfang der 70er Jahre bis hin zu curricularen und organisatorischen Konsequenzen betrieben worden. Die Forderungen nach Reformen der Ziele, Inhalte und Organisationsformen beruflicher Bildungsprozesse angesichts weitreichender Veränderungen im Beschäftigungssystem waren unmittelbar einsichtig geworden. Aber die tiefer liegenden Fragen nach einer Veränderung des für berufliche Bildungsprozesse pädagogisch relevanten Bildungs- und Berufsbegriffs blieben lange verdeckt. Nicht selten beschränkten sich Reformvorstellungen auf eine Anpassung der Ausbildungsinhalte an ökonomisch-funktionale Veränderungen, ohne die Strukturdiskrepanzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, gekennzeichnet durch den Anstieg der geburtenstarken Jahrgänge bis Mitte der 80er Jahre, durch konjunkturelle und strukturelle Jugendarbeitslosigkeit und eine steigende Anzahl niedrig qualifizierter Jugendlicher wesentlich abzubauen.

Damit verbunden ist ein breiter Funktionsverlust der traditionellen kulturpädagogischen Bildungstheorie der Berufsschule. In dieser Bildungstheorie wurde die Notwendigkeit einer vierfachen Aufgabenstellung der Berufsschule bestimmt:

- "die realistische Aufgabe: Tüchtigkeit";
- "die politische Aufgabe: Verantwortlichkeit";
- "die humanistische, musisch-gesellschaftliche Aufgabe: Urteilsfähigkeit und Empfänglichkeit";
- "die religiöse Aufgabe: Gewissen und Glauben".<sup>1</sup>

In der Reformdiskussion wurde die religiöse Dimension als eigenständiger Aufgabenbereich kaum thematisiert und beim Ausbau der beruflichen Bildung (ebenso wie die politische und humane Aufgabe) entsprechend weniger oder gar nicht berücksichtigt. Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen ist das Interesse an einer Fundierung der religiösen Dimension beruf-

---

<sup>1</sup> F. Blättner, Pädagogik der Berufsschule, Heidelberg 1958, 89ff (2.A. zus. mit Münch, Heidelberg 1965).

licher Bildungsprozesse im Kontext kommunikativer, ethischer und politischer Qualifikationen, die Schüler berufsbildender Schulen vermittelt werden sollen. Es soll ansatzweise versucht werden, bildungstheoretisch zu begründen, daß die religiöse Dimension als ein unverzichtbares Moment bei der Ausstattung von Jugendlichen für die Bewältigung von zukünftigen Lebenssituationen<sup>2</sup> Geltung bekommt. Berufsbildungsprozesse müssen neben funktionalen auch solche Qualifikationen vermitteln, die Jugendliche zur Verwirklichung eines gelungenen, individuellen und gesellschaftlichen Lebens mit weniger Unfreiheit, Ungerechtigkeit, Ungleichheit, Entfremdung und Unmenschlichkeit ausstatten.

Im Rahmen der mit diesem Beitrag vorgelegten Erörterung kann schon allein wegen des notwendigerweise begrenzten Umfangs kein umfassender Lösungsversuch erwartet werden. Es geht in erster Linie darum, einige bedeutsame Aspekte hervorzuheben und damit die unverzichtbare religiöse Dimension beruflicher Bildung im Kontext der Qualifikationsaufgabe von Jugendlichen zur Bewältigung ihrer zukünftigen Lebenssituationen in einer demokratischen Gesellschaft zu befähigen, aufzuzeigen. In einem ersten Schritt soll die Diskussion um Grundlegung, Selbstverständnis und notwendige Differenzierung in der Berufspädagogik nach relevanten Legitimationskriterien befragt werden. Daran schließt sich eine realistische Beschreibung der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen an, um zu verdeutlichen, welche empirischen Probleme (neben den theoretischen) beachtet werden müssen. In einem dritten Schritt wird ein Versuch zur Diskussion gestellt, religiöse Erziehung im Kontext der Ziele beruflicher Bildung zu beschreiben. Im abschließenden und zusammenfassenden vierten Schritt werden schließlich Perspektiven von didaktisch und theologisch legitimierten religiösen Bildungsprozessen im Kontext der Berufsbildung entwickelt.

1. Die Diskussion um Grundlegung, Selbstverständnis und notwendige Differenzierung der Berufspädagogik als Ausgangspunkt

Die Frage nach den Inhalten und Zielen der Berufsbildung ist

---

2 Vgl. S.B. Robinson, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967, 31972.

stets von der Diskussion begleitet gewesen, deren Kern die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von "Bildung" war und ist. Je nachdem, wie "Bildung" als Qualifikation für den künftigen Berufstätigen oder allgemein für das erwachsene Gesellschaftsmitglied in den unterschiedlichen Lebenssituationen reklamiert wurde, mußten allgemeine Lernziele beschrieben werden, die Angaben über benötigte Qualifikationen und damit über Maß und Art der allgemeinen Bildung markierten. Dies führte in der Tradition der Berufsbildung schon sehr früh zu der Forderung nach der Aufnahme von Fächern bzw. fachlich bestimmten Aufgabenfeldern und Curriculumelementen, die das Verständnis von Bildung im Kontext der beruflich-funktionalen Qualifikation konkretisierten. Zu diesen Fächern bzw. Fachaspekten gehörte auch von Anfang an die religiöse Erziehung.<sup>3</sup> Mit der Legitimationskrise beruflicher Bildung allgemein stellt sich auch für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen das Problem, den Zusammenhang mit den allgemeinen Qualifikationen, Zielen und Curriculumelementen zu den als relevant erkannten Lebenssituationen zu begründen. Der Qualifikationsbegriff wird hier in Anlehnung an S.B. Robinsons situationsanalytischen Ansatz der Curriculumtheorie verwendet; Qualifikationen sind demnach umfassende Handlungsdispositionen, die auf Verwendungssituationen bezogen sind und als Ergebnis eines intentionalen, situationsorientierten Unterrichts in der beruflichen Bildung angestrebt werden.

Für die bildungstheoretische Argumentation ist die inhaltliche Füllung des Berufsbegriffs von entscheidender Bedeutung. Aus der geschichtlichen Entwicklung läßt sich festhalten, daß die relativ junge Berufstheorie einmal lange einen "alten" Berufsbegriff zugrundegelegt und zum anderen sich fast ausschließlich auf den schulischen Teil des Berufsbildungsgeschehens bezogen hat (der oft als das Gesamt der Berufsbildung vorgestellt wurde). Die geschichtliche Entwicklung der bildungstheoretischen Legitimationsversuche beruflicher Bildung kann Grundlagen lie-

---

3 Vgl. dazu H. Neuser, Religiöse Erziehung an berufsbildenden Schulen, Münster 1975, 48-83; H. Keuser, Geschichte und Problematik des Religionsunterrichts an Berufsschulen in Deutschland, Diss. Saarbrücken 1969.

fern, die die heutige Problematik, resultierend aus dem Faktum des raschen sozio-ökonomischen und technischen Wandels besser verstehen läßt.

Die Problematik einer dem Individuum und der Gesellschaft in ihrem Spannungsverhältnis gerecht werdenden Legitimation beruflicher Bildung wird dadurch erschwert, daß die beiden für die Theoriebildung grundlegenden Begriffe "Beruf" und "Bildung" nicht mehr als hinreichend gesichert gelten. Der Berufsbegriff wurde herangezogen im Zusammenhang mit der Legitimation von Ordnungsvorstellungen und soziale Erwartungen zwischen Individuum und Gesellschaft im Bereich von beruflich-funktionalen Qualifikationen und beruflicher Zuweisung (Allokation). Je mehr er in der Folge von Arbeitsteilung und Spezialisierung in der sich stetig verbreitenden industriellen Produktion obsolet wurde, verlor auch der Gedanke einer metaphysischen Legitimation des Qualifikationssystems und der sich anschließenden beruflichen Sozialisation bzw. Allokation seine pädagogische Kraft.

Als grundlegend für die Begründung beruflicher Bildung wird zunehmend die Sozialisationsfunktion im und durch den Beruf anerkannt. Der Prozeß der Menschwerdung vollzieht sich demnach wesentlich auch als sozialer Prozeß, in dem mit der Fähigkeit der Rollenübernahme zugleich auch eine Rollendistanz erlernt wird. Neben Familie und Schule wird der Bereich von Beruf und Arbeit als von entscheidender Bedeutung für die lebenslange Sozialisation, die in ihrer engen Wechselbeziehung als aufbauender Prozeß erklärt werden kann, anerkannt. Arbeit als eine fundamentale Dimension menschlicher Existenz ist als lebensnotwendig anerkannt, aber in gleichem Maße ambivalent: Sie ist mit Mühe, Last und Entfremdung verbunden, aber sie kann auch zur Selbsterfüllung, Autonomie und Identität beitragen. Zwischen der Polarität von "Zwangsarbeit" und "freier Arbeit" steht die Erwerbstätigkeit, die gegen Entlohnung ausgeführt wird und zur Existenzsicherung beiträgt.

In traditioneller Sicht wurde die persönliche Verantwortung für die "Werkvollendung", die Sicherung anerkannter sozialer Plazierung durch die Arbeit, die durch das "Werk" gelingende soziale Verankerung des Individuums in der Gesellschaft sowie die Identifikation mit dem Ideal der Berufstreue (als erreichbar vorgestellte Festigkeit der moralischen Lebensführung über-

haupt) betont. Eduard Spranger hat diese Sicht zusammenfassend mit der "Größe", "Heiligkeit" und "Schönheit" des Berufs als "Lebensinhalt" begründet.<sup>4</sup> Diese Interpretation von Arbeit und Beruf wurde um so fragwürdiger, je mehr die Lebensbewältigung andere als nur beruflich vermittelte Kompetenzen verlangte.

Neben der schon angedeuteten technologischen Innovation und deren Wirkungen auf die Veränderung in der Erwerbstätigkeit hat ein ideologischer Berufsgedanke mit einer in ihn hineinverlegten Macht über das gesellschaftliche Leben dazu beigetragen, daß dieser Berufsbegriff zunehmend an Wirksamkeit verlor; er hatte keine empirische Basis mehr und wurde immer weniger akzeptiert. Beruf läßt sich heute nicht mehr allein verstehen als etwas, was "für das Ganze verantwortlich macht, zuletzt vor einem Höchsten und Größten bindet", so daß man nicht im "bloßen Beruf wurzelt, sondern in einer Berufung", die man mehr zu achten hat "als alle bloß gesellschaftliche Ehre"<sup>5</sup>. Mit den Ergebnissen beruflicher Sozialisationsforschung läßt sich hinreichend belegen, daß die Sozialbeziehungen wesentlich durch Berufsarbeit bedingt und geknüpft sind, und damit ist eine Begrenzung gegeben, die den Berufsgedanken pädagogisch nicht länger unhinterfragt hinnehmen ließ.<sup>6</sup>

Die berufspädagogischen Theoretiker bezogen sich durchgängig in unterschiedlicher Weise auf die Bildungstheorie Wilhelm Humboldts. Auch die heute noch vorhandene Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird allgemein auf den Bildungsbegriff des Neuhumanismus zurückgeführt.<sup>7</sup> Nach dieser Auffassung wird Individualität (als der eigentliche und nicht mehr hintergehbare Sinn des Lebens verstanden) zum obersten Ziel aller Bildung bestimmt; gesellschaftlich-funktionale und utilitaristische Momente werden zwar auch gesehen, jedoch nur in einer nachgeordneten Bedeutung interpretiert. Die auf dem neuhumanistischen Ideengut formulierte Bildungstheorie ist allerdings nicht blind für die gesellschaftliche Notwendigkeit und Qualifikationsanfordernisse und die sich daraus ergebenden Konflikte zwischen Anspruch und Realität. Sie proklamierte deshalb gegen alle Notwendigkeit gesellschaftlicher Brauchbarkeit ihr Prinzip, es gehe um den "Menschen überhaupt". Die scharfe Trennung zwischen der allgemeinen und der speziellen bzw. beruflichen Bildung wird dann einseitig verbunden mit der Favorsierung der Bildung als "allgemeiner" Bildung. Schon die Verminderung dieses Anspruches macht nach Humboldt die Bildung "unrein": "wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen"<sup>8</sup>. Diese Aussage verdeutlicht den Gegensatz, der das bildungstheoretische Denken im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert bestimmte: Allgemeinbildung gegen und vor Berufsbildung. Die kritische Potenz dieses Bildungsbegriffs ließ allerdings

4 E. Spranger, Allgemeinbildung und Berufsschule (1920), zit. nach K. Stratmann/W. Bartel (Hg.), Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Köln 1975, 42ff.

5 Ebd.

6 Vgl. Stratmann/Bartel (s.o. Anm. 4), XV.

7 Vgl. H. Blankertz, Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969, 45f.

8 W. Humboldt, Gesammelte Schriften, Akademie-Ausgabe, Band VIII. Der Königsberger und der litauische Schulplan, Berlin 1920, 259-283, hier 276f.

die Forderung zu, das Recht auf Bildung für alle zu fordern, verbunden mit dem Recht des Menschen auf seine Vernunft.<sup>9</sup> Sie konnte nicht davon absehen, daß sie sich auf die Gesellschaftlichkeit des Menschen einlassen mußte, und das bedeutete einerseits das Eingeständnis einer arbeitsteiligen Gesellschaft mit entsprechenden Auswirkungen auf die Verwirklichung von "Menschenbildung"; andererseits konnte der Bezug auf "den Menschen überhaupt" nicht davon absehen, daß die geforderte Humanität sich im Beruf zu konkretisieren hat.

In der weiteren Ausformung der Berufsbildungstheorie ist die Widersprüchlichkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit dieses Bildungsbegriffs zum Ausgangspunkt eines Bemühens geworden, die Idee der allgemeinen Menschenbildung mit der Berufsbildung zu vereinen. So hat Georg Kerschensteiner Beruf und Arbeit einen Bildungswert "von sich aus" zugesprochen und begründet, daß Bildung und Beruf sich nicht ausschließen, sondern vielmehr Berufserziehung als "Pforte zur Menschenbildung" wird. Nachteilig wirkt sich bei dieser Betrachtungsweise aus, daß von den realen Bedingungen der industriellen Arbeitswelt abstrahiert und ein Ideal der Arbeit zugrundegelegt wird, das die ganzheitliche Arbeit in handwerklichen Berufen verallgemeinert und dadurch eine pädagogische Relevanz beansprucht. Die vorschnelle Gleichsetzung von Menschenbildung und Beruf ist auch bei Eduard Spranger vorhanden. Er versucht die Trennung so zu lösen, daß er die Berufsbildung als integrativen Bestandteil der Menschenbildung in der Stufung "grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung" begreift: "Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf."<sup>10</sup> Er legt seiner Konzeption eine Wesensbestimmung des Berufs zugrunde, verbunden mit einem an den Gilden, Innungen und Zünften orientierten vorindustriellen Berufsethos, das abgelöst von den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen der Berufarbeit entwickelt wurde. Ähnlich wie bei Kerschensteiner (auch bei A. Fischer und W. Hellpach) hatte auch diese theoretische Konzeption einer Vermittlung von Berufsbildung und Allgemeinbildung kaum schulorganisatorische Folgen.

Theodor Litt als ein Theoretiker der Berufspädagogik der "3. Generation" setzt demgegenüber bei Bedingungen der industrialisierten Arbeitswelt an und bemüht sich darum, hieraus Konsequenzen für eine Neufassung des Bildungsbegriffes zu ziehen. Er reflektiert das Problem der Berufsbildung als Problem von Bildung überhaupt<sup>11</sup> mit dem Ausgangspunkt beim entfremdenden Charakter der modernen Arbeitswelt, der bedingt ist durch Arbeitsteilung und Trennung von Theorie und Praxis. Da die Entfremdung nicht alleine dem einzelnen angelastet wird, sondern auch den gesellschaftlichen Verhältnissen, wird die individualistische Sichtweise im Ansatz überwunden, verbunden mit der Möglichkeit einer Humanisierung der Arbeit, die sich an den Bedürfnissen der Arbeitenden orientiert. Allerdings fehlen auch bei Litt empirisch fundierte Aussagen darüber, wie sein Konzept unter gegebenen situativen Bedingungen umgesetzt wer-

9 Vgl. W. Humboldt, Bericht der Sektion Kultus und Unterricht in: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hg. v. A. Flitner, Düsseldorf 1956, 121f.

10 E. Spranger, Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung, Heidelberg 1965, 10.

11 Th. Litt, Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1953, 24.

den kann, so daß zwar eine Vermittlung zwischen Beruf und Bildung auf theoretischer Ebene geleistet ist, aber zuwenig die realen gesellschaftlichen Gegebenheiten berücksichtigt werden.

Für unsere Fragestellung ist das beschriebene unauflösbare Spannungsverhältnis zwischen funktionalen und personalen (bzw. nicht-funktionalen) Ansätzen der Berufspädagogik von Bedeutung. In den angedeuteten Unterschieden der bildungstheoretischen Konzeptionen wird zwar die Vermittlung von allgemeiner und beruflicher Bildung theoretisch vorgenommen, sie vermochte jedoch die organisatorische Trennung beider Bereiche vor allem wegen ihrer Ideologiehafteit, ihrer mangelnden empirischen Grundlage, der Vernachlässigung bildungsökonomischer Fragen bzw. der Verwurzelung in einem vorindustriellen, ganzheitlichen Berufsverständnis nicht aufzuheben, so daß Theodor Wilhelm, der das Vermächtnis der Berufsbildungstheorie als Verhängnis für die Berufspädagogik ansah, zusammenfassend feststellt: "Das Schema der 'Bildung durch den Beruf' ist nicht mehr glaubwürdig."<sup>12</sup> Obwohl diese Wertung zu global erscheint, hat die in der Formulierung enthaltene Ablehnung weder zu einer Erneuerung der Berufsbildungstheorie noch zu einer Wiederbelebung der bildungstheoretischen Begründung einer vor allem von F. Schlieper vertretenen "Wesensschau des Handwerklichen" geführt.<sup>13</sup>

Für eine Weiterführung der bildungstheoretischen Legitimation einer zugleich funktionalen, sozialen und personalen Berufsbildung wurden Konsequenzen gezogen, die angesichts der festgestellten relativen Folgenlosigkeit traditionaler Konzepte eine theoretische Neubesinnung versuchen. Dabei kann man beim Begriff der Bildung ansetzen und mit A. Schwarzlose fordern, "daß der Menschen lernen muß, sich mit seiner Umwelt und auch mit sich selbst erfolgreich auseinanderzusetzen und daß er dazu den Gesamteinsatz seiner individuellen Person bedarf".<sup>14</sup> Diese Zielsetzung kann in konkreten Berufsbildungsprozessen eingelöst werden, wobei zu klären bleibt, mit welchen Zieldimensionen und Inhalten der Berufsbildungsprozeß zu gestalten ist, damit für die Auseinandersetzung mit der "Umwelt" und "sich selbst" entsprechende funktionale und extra-funktionale, umfassende Qualifikationen im Rahmen einer aufgeklärten Sozialisation und Personalisation und im Sinne von Fähigkeiten zum technischen, sozialen, kommunikativen und strategischen Handeln erworben werden.

Auf die Befähigung zur Humanität und Demokratie in beruflichen Angelegenheiten kann eine Legitimation beruflicher Bildung nicht verzichten; sie kann nur über die Herausbildung beruflicher Identität ermöglicht werden. Damit sind aber Ziele benannt, auf die Lernprozesse in demokratischen Gesellschaften

12 Th. Wilhelm, Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung, in: Stratmann/Bartel (s.o. Anm. 4), 95-111, hier 106.

13 F. Schlieper, Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963; ders., Die Grundformen wirtschafts-beruflicher Erziehung, Eberswald 1944.

14 A. Schwarzlose, Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft, Braunschweig 1954, zitn. nach Stratmann/Bartel (s.o. Anm. 4), XVII.

generell ausgerichtet sein sollten und die nicht speziell für berufliches Lernen gelten können. Ausgehend vom allgemeinen Orientierungsziel der "kritischen Mündigkeit" und "Selbstbestimmung" in sozialen Situationen kommt es darauf an, eine bereichsspezifische Konkretisierung für den Beruf zu begründen.

Der Fassung des Berufsbegriffs als didaktischer Leitidee für die berufliche Bildung kommt neben dem Bezug auf den kritischen Bildungsbegriff mit den pädagogischen Kriterien Selbstbestimmung und Mündigkeit eine besondere Bedeutung zu, wobei zu klären ist, wie das objektive Phänomen "Beruf" im Kontext der pädagogischen Leitideen (unter der die Situation des arbeitenden Menschen erziehungswissenschaftlich befragt wird) realisiert werden kann und soll. Es muß gefragt und begründet aufgezeigt werden, wie eine für das Individuum und die Gesellschaft optimale Beziehung zur Erwerbsarbeit hergestellt werden kann, die insgesamt dem kritischen Bildungsziel förderlich ist und in der gleichzeitig eine berufliche Identität aufgebaut wird, die das Individuum befähigt, Arbeit als Möglichkeit von Selbstverwirklichung und individueller Entfaltung zu sehen und die "entfremdenden" Momente von Arbeit aktiv handelnd im Sinne einer "Humanisierung" der Arbeit zu beseitigen. Dazu wird es erforderlich sein, alternative Formen von Arbeit und Lernen zu entwickeln und politisch abzusichern. Angesichts der Bedeutung der beruflichen Sozialisation für das soziale Leben einer Person bekommen berufliche Bildung und Humanisierung der Arbeit eine zentrale Funktion in demokratischen Gesellschaften. Denn sozialer Status und soziale Beziehungen, Verhaltensformen, Erlebnismöglichkeiten, Selbstverwirklichungsmöglichkeiten des Einzelnen werden entscheidend durch die Art seiner Berufstätigkeit mitbestimmt.

Die Frage nach der Gültigkeit einer pädagogischen Leitidee "Beruf" im Spannungsfeld von Individuum und Arbeit läßt sich durch die pädagogische Relevanz von vier bedeutsamen Aspekten des Phänomens Beruf beantworten:

- Der empirische Aspekt beschreibt den Beruf als eine Arbeitsverrichtung, die charakteristische Kenntnisse und Erfahrungen erfordert, die in einer bestimmten Kombination zusammenfließen. Die Arbeit erschließt den tatsächlichen Arbeitsinhalt,

die Tätigkeitsmerkmale und das Anforderungsprofil eines Berufes einschließlich des sozialen Umfeldes am Arbeitsplatz.

- Der ökonomische Aspekt kennzeichnet den Beruf als eine auf Erwerb ausgerichtete Arbeit, die als Leistung bewertet und entlohnt wird. Berufliche Leistungsfähigkeit und berufliches Einkommen sind von pädagogischer Bedeutung, weil sie die Existenz sichern, von der die individuelle und soziale Entwicklung der Persönlichkeit in unserer Gesellschaft stark abhängt.
- Der soziale Aspekt kennzeichnet den gesellschaftlichen Status und die sozialen Rollen, die der einzelne mit seinem Beruf einnimmt. Anspruchsniveau, Bedürfnisstruktur, Kommunikation, Konsum, Erziehung der Kinder werden von der beruflichen Existenz und Geltung stark beeinflusst.
- Der personale Aspekt ist für die pädagogische Legitimation am wichtigsten. Als frei erwählte und ohne ständige Über- oder Unterforderung ausgeübte Tätigkeit bietet der Beruf eine Chance auf individuelle Selbstverwirklichung. Trotz der Grundrechte auf freie Berufswahl, freie Entfaltung der Persönlichkeit, auf Gleichheit und Gleichberechtigung und Menschenwürde auch im Beruf und Betrieb, engen verschiedene Faktoren den beruflichen Freiheitsspielraum ein. Da der einzelne den größten Teil seines Lebens im Beruf 'verbringt', muß es eine vorrangige Aufgabe sein, die Chancen auf individuelle Selbstverwirklichung auch im Beruf zu optimieren. Wenn Zufriedenheit im Beruf als größtmögliche Übereinstimmung zwischen beruflichen Anforderungen und individueller Leistungsfähigkeit und -bereitschaft begriffen wird und bei einer solchen Übereinstimmung eine weitgehende Befriedigung geistiger, seelischer und sozialer Bedürfnisse des Menschen im Beruf erwartet wird, dann wird die pädagogische Relevanz des Berufes deutlich.<sup>15</sup>

Zusammenfassend läßt sich der hier zugrundegelegte Berufsbe-  
griff wie folgt definieren: "Zuwendung des Menschen zu einer  
spezialisierten Erwerbstätigkeit in der arbeitsteiligen Gesell-  
schaft, die charakteristische Kenntnisse und Fertigkeiten in  
einer typischen Kombination erfordert, materiell und sozial be-

---

15 E. Lange/H. Neuser, Berufswahlvorbereitung in der Kolleg-  
schule. Curriculum Heft 17, Neuss 1981, 47-50.

wertet wird, demzufolge personale (kognitive, affektive), soziale und materielle Bedürfnisse des Menschen befriedigt und als frei erwählte und ohne ständige Über- oder Unterforderung ausgeübte Tätigkeit eine Chance auf die Erfüllung individueller Strebungen bietet".<sup>16</sup> In Bezug auf die verschiedenen Qualifikationsebenen beruflicher Bildung lassen sich den vier Aspekten des Berufs relevante Funktionen beruflicher Bildung unterscheiden:

- Ausbildungsfunktion: Qualifizierung des Lernenden im technisch-funktionalen Sinn für bestimmte erkennbare berufliche Tätigkeiten im Berufs- und Beschäftigungssystem;
- Selektions- und Allokationsfunktion: Durch Art, Umfang und Abschlußniveau beruflicher Bildung wird den Lernenden ein berufs- und statusmäßiger Rang zugewiesen, der vor allem auch unter ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten relevant wird.
- Sozialisationsfunktion: Die Lernenden werden in Wert- und Rollenvorstellungen der Gesellschaft eingeführt, indem ihnen direkt oder indirekt politische Orientierungen vermittelt werden, die dazu beitragen, daß sie in die bestehende Gesellschaft integriert werden.
- Personalisationsfunktion: Den Lernenden wird über den Weg der Selbstbestimmung und der Verwirklichung kritischer Mündigkeit eine berufliche Identität vermittelt, die zur Mündigkeit in allen genannten beruflichen Funktionen befähigt und zur Entfaltung der gesamten Persönlichkeit beiträgt.

In diesem Sinne sind berufliche Lernprozesse als Aspekte einer Bildung zu verstehen, die versucht, allgemeine und berufliche Bildung zu integrieren in dem Sinne, daß Bildung als individuelles Handlungs- und Handlungsgefüge eine unteilbare und dauerhafte Qualität der Person ist, die in allen beruflichen wie außerberuflichen Interaktionen gegenwärtig ist. Legitimiert wird damit berufliche Bildung durch den Bezug auf das pädagogische Ziel des Bildungswesens: die Mündigkeit und Selbstbestimmung des einzelnen im sozialen Bezug. Damit ist das grundlegende Merkmal von "Bildung" oder "Identität" auch

für berufliche Bildung reklamiert, das zu verstehen ist als ein in allen Praxisbereichen aufzubauendes Sachverständnis, kritisches Bewußtsein sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.<sup>17</sup>

Personalisation im Sinne von "Bildung" und "Identität" kann immer nur in Verbindung mit den anderen Funktionen beruflicher Bildung verwirklicht werden, d.h. etwa, daß neben einer sprachlichen Kritikfähigkeit auch das Handeln in der Berufsrolle gelernt werden muß.<sup>18</sup> Hervorgehoben werden soll damit, daß eine kompetente Handhabung technisch-funktionaler Kenntnisse und Fertigkeiten allein nicht ausreicht, um Erfahrungen der "Identität" in Berufsvollzügen zu ermöglichen. Zur Fachkompetenz muß in einer kritisch-konstruktiv zu verstehenden Vermittlung eine reflexive, soziale und humane Kompetenz hinzukommen, die insgesamt eine "Identität" in beruflichen Handlungsvollzügen ermöglicht.

Eine dementsprechende berufsbildungstheoretische Begründung hat für den Prozeß beruflicher Bildung (implizite und explizite) Entscheidungen über "erziehungsbedeutsame Bedarfskriterien" zu fällen und zu entfalten,<sup>19</sup> die an einem normativ geprägten Zielbegriff festhalten, ihn aber gleichzeitig der gesellschaftlichen Realität gegenüberstellen, um so eine empirische Fundierung und Maßstäbe für die Kritik realer Bildungsprozesse zu gewinnen. Wenn als Bezugspunkt der pädagogische Zielbegriff der "Identität" im Kontext einer Sozialisation für den Beruf und in den Beruf - resultierend aus einer Vermittlung von "umfassender Qualifikation" und "aufgeklärter Sozialisation" - gewählt wird, dann können die Zieldimensionen "Humanisierung", "materielle Chancengerechtigkeit" und "berufliche und soziale Emanzipation"<sup>20</sup> mit zum Tragen kommen und gesichert werden.

Für die beschriebene Aufgabe der Legitimation einer religiösen Dimension beruflicher Bildungsprozesse sind hiermit Ausgangs-

17 Vgl. J. Derbolav, Pädagogik und Politik. Eine semantisch-kritische Analyse, Stuttgart 1975, 13.

18 Vgl. K. Geissler, Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik, München 1974, 55, 73.

19 H. Heid, Pädagogische Konsequenzen sozialkultureller Strukturwandlungen, in: Stratmann/Bartel (s.o. Anm. 4), 188-215, hier 200.

20 Vgl. W. Lempert/R. Franzke, Die Berufserziehung, München 1976, 17-27, ---

punkte beschrieben. Zusammenfassend lassen sich einige allgemeine Konsequenzen für diese Aufgabe ableiten:

- Die Bemühungen um eine Theorie der Berufspädagogik müssen auf die Grundlagendiskussion zurückgreifen, die über Kriterien einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft geführt werden.
- Es ist notwendig, eine Beziehung von gesellschaftlich bedingter beruflicher Mobilität und Flexibilität zur (beruflichen) Autonomie und Identität des Individuums zu realisieren und dabei konsequent an der Arbeitssituation der Jugendlichen anzuknüpfen.
- Es geht um eine theoretische Klärung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung, die eine Theoriebildung von der Praxis anstrebt und die für sich überempirische, metatheoretische Gültigkeit in Anspruch nehmen kann, aber doch nicht Metaphysik ist, sondern in Kontext von Theorie und damit von Wissenschaft bleibt.
- Allgemeinbildung und Berufsbildung sind grundsätzlich nicht zu trennen, da Bildung immer auch Ausbildungsfunktionen hat und berufsorientiert ist und berufliche Tätigkeiten Bildungsfunktionen haben können und Anlässe für Bildung geben<sup>21</sup>.
- Die pädagogische Zieldimension "Identität" bzw. "kritische Mündigkeit" ist nicht in abgeschlossenen Vorgängen, sondern nur in lebenslangen Prozessen zu erreichen.

Die Ausgangsfrage für curriculare Begründungen und Entscheidungen lautet nicht: Was braucht der aktuell vorfindbare Mensch an funktionalen und extra-funktionalen Kompetenzen und Qualifikationen?, sondern: Wie soll der Mensch, wie soll die Gesellschaft aussehen? Dabei dürfen die konkreten Erscheinungsformen von Mensch und Gesellschaft nicht übersehen werden, sie können jedoch nicht an sich und von vornherein Maßstäblichkeit beanspruchen; Entscheidungen über Ziele und Inhalte von Bildung sind in einer interdisziplinären Kommunikation, Argumentation und Kooperation in demokratischen Prozessen zu fällen.<sup>22</sup>

21 Vgl. H. Hentig, Die Sache und die Demokratie, in: Neue Sammlung 9 (1969) 101ff.

22 Vgl. H. Heid, "Bildung" vor dem Anspruch des Beschäftigungssystems, in: Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik, hg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft, Köln 1976, 69-136.

## 2. Zur Situation religiöser Erziehung im Kontext der allgemeinbildenden Aufgabe beruflicher Bildung

Die realisierte berufliche Bildung soll im folgenden in den Zusammenhang der eben herausgestellten berufsbildungstheoretischen Defizite gestellt werden, um die besondere Situation des Religionsunterrichts im berufsbildenden Schulwesen realistisch zu beschreiben. Das besondere Dilemma der beschriebenen bildungstheoretischen Ansätze besteht, wie wir sahen, darin, daß ihr Mangel an Aussagen über die Realität beruflicher Bildung es weitgehend verhindert hat, aus ihnen realisierbare Schlußfolgerungen abzuleiten. Dies führte sogar so weit, daß ihre mögliche Falschheit erst gar nicht erfahrungswissenschaftlich erweisbar ist, weil sie sich gegen diese Falsifizierung verschlossen haben. Das hat zur Folge, daß die Realität beruflicher Bildung sich unabhängig von den bildungstheoretischen Aussagen ausgestaltete und damit für die Ausgestaltung praktischer Berufsbildungsprozesse wirkungslos blieb. Die erziehungswirklichkeit folgte ihren eigenen Prinzipien, weil sie die Abgewogenheit idealistischer, zeitlos gültiger Orientierungen höher einschätzte als die konkret ablaufenden Qualifikations-, Orientierungs- und Sozialisationsprozesse.

H. Heid hat auf die Strukturmängel idealistischer (d.h. inhaltsleerer) Erziehungsideale hingewiesen: "Sie vermögen das Erziehungshandeln...nicht auszurichten und schließen theoretische und praktische Kontrolle eines bestimmten qualitativen und quantitativen Maßes der Zielverwirklichung aus. Da sie im Extremfall vielmehr mit jeder möglichen Sittenordnung vereinbar sind, erlauben sie nicht nur, sondern erzwingen und legitimieren jedes private Gutdünken erzieherischen Handelns."<sup>23</sup> Statt zu klären welche pädagogischen Konsequenzen sich aus den durch technischen, ökonomischen, sozialen und wissenschaftlichen Wandel gegebenen Veränderungen für die Grundlegung einer beruflichen Bildung ergeben und wie sich eine solche Grundlegung als handlungsanleitende Theorie einer Praxis vorgeben läßt, entzieht sich eine auch empirisch arbeitende Berufspädagogik der Realität. Im Zuge dieser Kritik muß man der "kulturopädagogischen" Legitimation beruflicher Bildung (Kerschensteiner, Spranger, Fischer) vorwerfen, daß sie sich vor der Analyse der Realität gedrückt und damit darauf verzichtet hat, die gesellschaftliche Bedingtheit und Vermittlung von beruflicher Bildung mit zu reflektieren.

Mit der Forderung nach einer realistischen Beschreibung beruflicher Bildung sollte nicht einer normativen Kraft des faktischen gehuldigt werden - im Zuge einer An- und Einpassung an eine "entfremdende" Praxis. Vielmehr geht es darum, daß die Berufspädagogik nicht zu entlasten ist bei dem Auf-

23 Heid, Pädagogische Konsequenzen (s.o. Anm. 19), 201.

zeigen der Möglichkeiten, wie dem Ideal der Menschlichkeit und Mündigkeit in der gesellschaftlichen Wirklichkeit näher zu kommen ist. Dabei wird eine Abwehr von Forderungen nach einer totalen Identifikation des Menschen mit seinem Beruf durch das Argument abgewehrt werden müssen, daß die Reduktion des Menschen auf seine Funktionstüchtigkeit nicht erlaubt ist. Andererseits bedeutet dies nicht, daß Qualifikationsansprüche aus dem Beschäftigungssystem nicht zu berücksichtigen sind. Vielmehr muß sichergestellt werden, daß sich die geforderte Mündigkeit des Individuums im Spannungsverhältnis von Qualifikation, Sozialisation und Personalisation bzw. Anpassung und Widerstand vollziehen kann. Wie dies erfolgen und didaktisch umgesetzt werden kann, ist eine noch nicht hinreichend gelöste Aufgabe einer sich kritisch verstehenden Berufspädagogik, die das Theorie-Praxis-Problem zum Ausgangspunkt nimmt. Die vorliegenden Ansätze zur Begründung beruflicher Bildung bzw. Sozialisation haben den Bezug zur Praxis in unterschiedlicher Weise artikuliert.

Für unsere Fragestellung gilt es dabei zu berücksichtigen, daß berufliche Bildung in sehr heterogenen Organisationsformen realisiert wird. Unter beruflicher Bildung sind dabei im allgemeinen alle berufsbezogenen Lernprozesse gemeint, welche Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung für alle Angehörigen nicht-akademischer Berufe umfassen. Die Hauptform der Berufsbildung bildet das duale System, d.h. die betriebliche Lehre in Verbindung mit der Pflichtberufsschule. Daneben haben in jüngerer Zeit eine Vielfalt von Formen und Typen im beruflichen Schulwesen Bedeutung gewonnen, die für Außenstehende kaum zu überschauen sind: Neben der Berufsschule im dualen System gibt es verschiedene Schulen der Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule, Fachschule und berufliche Gymnasien bis hin zu integrativen Systemen wie das der Kollegschele in Nordrhein-Westfalen und das Oberstufenzentrum in Berlin.

In sämtlichen Formen und Typen des beruflichen Schulwesens (mit Ausnahme der meisten Fachschulen) ist Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach integriert. Allerdings gibt es ganz erhebliche Unterschiede bei der Aufnahme des Faches und seiner Wochenstundenzahl je nach den Regelungen in den Bundesländern. Daneben hat auch ein gravierender Mangel an Berufsschullehrern mit der Lehrbefähigung im Fach Religion dazu geführt, daß an beruflichen Vollzeitschulen z.T. auf das Fach Religion verzichtet wird, bzw. daß der vorgesehene Unterricht nicht erteilt werden kann oder der erteilte Unterricht mangelhaft erteilt wird, weil Lehrer unzureichend auf ihre Aufgaben im Berufsbildungssystem vorbereitet wurden und werden und kaum auf didaktische Handlungshilfen zurückgreifen können. Hinzu kommt, daß in den Reformvorschlägen seit Ende der 70er Jahre (z.B. des Deutschen Bildungsrates: "Strukturplan

für das Bildungswesen", 1970; "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen", 1974) Fragen nach Zielen, Inhalten und Verlaufsformen religiöser Erziehung weitgehend ausgeklammert wurden.

Zur Krisensituation der religiösen Bildung im Kontext beruflicher Lernprozesse trägt außerdem bei, daß bei den Adressaten kaum noch Restbestände traditioneller Vollzugsformen von Religion bzw. Kirchlichkeit vorhanden sind und die traditionelle religiöse Sprache damit weitgehend den Bezug zur Realität Jugendlicher verloren hat. Andererseits ist ein Verlangen nach einer neuen Religiosität zu erkennen, das aber durchweg überkonfessionell bzw. "außerkirchlich" zu verorten ist. Der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach ist aber nach den grundgesetzlichen Vorgaben als obligatorisches Unterrichtsfach in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen, und die Kirchen sind mit der inhaltlichen Gestaltung dieses Unterrichtes, einschließlich der Überwachung der Religionslehrer bei der Einlösung der religiösen Bildungsaufgabe, beauftragt. Ein beobachtbarer, offener oder stiller Protest Jugendlicher richtet sich (im Gegensatz zu anderen Fächern) z.T. auch gegen den schulfremden Charakter des Religionsunterrichts, in dem eine kirchliche Interessenvertretung durch die Religionslehrer kritisiert wird. Schüler wenden sich zunehmend gegen ihre Vereinnahmung als Objekte von Verkündigung und Mission, indem sie sich offen oder verdeckt vom Religionsunterricht abmelden.

Diese pauschalen Aussagen lassen sich belegen durch relevante Aussagen empirischer Untersuchungen<sup>24</sup>, auf die hier nicht umfassend eingegangen werden kann. Für unsere Fragestellung ergeben sich zusammenfassend die folgenden, auf die religiöse Einstellung von berufstätigen Jugendlichen bezogenen situativen Bezugspunkte<sup>25</sup>:

24 Vgl. z.B. G. Birk, Grundlagen für den Religionsunterricht, Düsseldorf 1974; R. Bleistein, Jugend auf kritischer Distanz zur Kirche, in: K. Forster (Hg.), Befragte Katholiken, Freiburg 1973; P. Rittgen, "Gott" in der Berufsschule?, Zürich 1974; R. Mokrosch, Das religiöse Gewissen. Historische und sozialemprirische Untersuchungen zu einer (nach)reformatorischen Wissensbildung bei 15-19jährigen, Stuttgart 1979; R. Raasch, Jugend zur Sache mit Gott. Eine Statistik über Einstellungen, Frankfurt a.M. 1975 (EKHN-Druck); H. Hild (Hg.),

- Berufsschüler haben eine geringe Verbundenheit zur Kirche und pflegen kaum Kontakte zu ihr.
- Sie nehmen an der kirchlichen Praxis nur minimal teil und machen von den kirchlichen Angeboten der Jugendarbeit kaum Gebrauch; sie sind der Kirche entfremdet.
- Sie haben gegen traditionelle Glaubensaussagen eine horrende Abneigung, die sich während ihrer beruflichen Sozialisation immer mehr verstärkt; ein Teil läßt sich für diese Themen motivieren, sofern sie in entmythologisierter Form angeboten werden.
- Sie können mit abstrakten, anthropologisch-existentialen Formulierungen nichts anfangen, da sie ihre Identitätsprobleme nicht bewußt reflektieren und vielmehr aufgrund ihrer Orientierungslosigkeit apathisch oder aggressiv auf solche Inhalte reagieren. Die Identitätsproblematik läßt sich nur über konkret formulierte Identitätsprobleme in den Motivationshorizont der Schüler einbringen. In dieser induktiven Betrachtungsweise erhalten Sinn- und Identitätsprobleme für die Berufsschüler eine religiöse Bedeutung, d.h. sie haben einen Bezug zu einer transzendierenden Hoffnung auf letztigen Sinn.
- Christentum wird von Berufsschülern zwar humanitär interpretiert, diese Interpretation ist aber kaum verhaltensrelevant;
- die meisten Schüler haben eine äußerst nüchterne und kritische Einstellung zu Aberglauben und Magie;
- sie halten den Religionsunterricht für ausgesprochen lebensbezogen, erachten ihn aber an der Berufsschule für nicht sinnvoll; die Trennung nach Konfessionen stößt dabei auf ein durchgängiges Unverständnis bzw. auf Widerstand.

Aus den statistischen Angaben einzelner Diözesen ergibt sich (bei vorhandenen Unterschieden), daß 40 - 60 % des Religionsunterrichts in beruflichen Schulen aufgrund von Fachlehrermangel ausfällt. Bei sinkender Tendenz wird etwa ein Drittel des katholischen Religionsunterrichts von nebenamtlich unter-

---

(Forts. Anm. 24)

Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung. Ergebnisse einer Meinungsbefragung, Gelnhausen/Berlin 1974.

25 Vgl. R. Mokrosch, Religiöse Einstellungen berufstätiger Jugendlicher. Fernstudium für evangelische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen, Studieneinheit 1, Schülersituation, Tübingen 1980, 11-39.

richtenden Geistlichen erteilt, die keine bzw. nur eine unzureichende religionspädagogisch-fachdidaktische Ausbildung, speziell für den Bereich des beruflichen Schulwesens, erhalten haben. Ohne sie würde gegenwärtig der Religionsunterricht nahezu zusammenbrechen. Benötigt werden vor allem Religionslehrer im Teilzeitbereich der beruflichen Schulen, wo ein erhöhtes Maß an didaktischem Einfühlungsvermögen und Flexibilität erforderlich ist. Hinsichtlich der qualitativen Lehrersituation ist festzustellen, daß Ausbildungsprogramme in der ersten Phase der Lehrerbildung, die dem hochdifferenzierten System dieses Schulbereichs gerecht werden, fast völlig fehlen. Innerhalb der Religionspädagogik gibt es keinen einzigen eigenen Lehrstuhl für die Ausbildung von Religionslehrern im berufsbildenden Schulwesen, obwohl 70 - 80 % aller Jugendlichen eines Altersjahrganges diese Schulformen besuchen. Die Lage auf dem Gebiet fachdidaktischer Veröffentlichungen sieht entsprechend dürrtig aus. Demzufolge dürfte auch der Großteil der heute unterrichtenden Lehrer keine für diesen Schulbereich spezifische religionspädagogische Ausbildung erhalten haben. Eine weitere Folge ist, daß sich häufig Religionslehrer (sofern sie ein Zweitfach haben) aus dem Religionsunterricht zurückziehen, weil der Unterricht in dem anderen Fach in der Regel leichter zu erteilen ist. Für die zweite Phase der Lehrerbildung sind zudem nur ganz vereinzelt Fachleiter für den Religionsunterricht verfügbar. Relativ fortschrittliche Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien können deshalb nicht von den Lehrern in ihrem Unterricht umgesetzt bzw. eingebaut werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß der Religionsunterricht im berufsbildenden Schulwesen in ein Randdasein gedrängt ist. Dies belegt neben der beschriebenen Schüler- und Lehrersituation das schon erwähnte Fehlen der religiösen Dimension in neueren wissenschaftlichen Untersuchungen und in Reformvorschlägen zur beruflichen Bildung. Der Synodenbeschluß der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland spricht deshalb zurecht an verschiedenen Stellen von einer "Krise" des Religionsunterrichts, die für den Bereich des beruflichen Schulwesens nur noch düsterer als "Existenzkrise" dargestellt werden müßte. Die Mehrheit der Lehrer, die heute diesen Religionsunterricht tragen, sind aufgrund ihrer Ausbildung und der

schulischen Situation, in der sie arbeiten müssen, nur in Ausnahmefällen in der Lage, den von der Synode geforderten schülerorientierten Religionsunterricht zu erteilen. Ein noch weit verbreiteter stofforientierter, systematischer Religionsunterricht vertreibt allzu oft die Schüler aus diesem Fach, u.a. auch deshalb, weil er vielfach in einer für sie nicht mehr zumutbaren Weise erteilt wird; was wiederum nicht den Lehrern zugeschrieben werden kann, sondern den benannten Mängeln in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und dem damit zusammenhängenden großen Mangel an spezifisch qualifizierten Lehrkräften.

Die beschriebene Krisensituation des Faches Religion in berufsbildenden Schulen muß zudem in Zusammenhang mit dem "allgemeinbildenden" Unterricht in der Berufsschule gestellt werden. Die der Berufsschule - der der Schülerzahl nach am stärksten frequentierten Schulform der Sekundarstufe II - definitiv zugewiesene Doppelfunktion der Vermittlung "allgemeiner" und "fachtheoretischer" Bildung entspricht sowohl dem bildungspolitisch erklärten Willen als auch dem in den Bundesländern geltenden Recht.<sup>26</sup> Der außer Zweifel stehende Auftrag zur "Allgemeinbildung" ist bezüglich der Effizienz und zugeordneten Funktion in der Realität der Schule ebenso ungeklärt wie in der bildungstheoretischen Grundlegung, obwohl dieser Auftrag seit den Anfängen der berufsbildungstheoretischen Diskussion im Mittelpunkt der Legitimation beruflicher Bildung stand. Dies gilt zunächst hinsichtlich Anzahl, Zusammensetzung und Umfang der zum "allgemeinbildenden" Lernbereich der Berufsschule zählenden Fächer, die die eingangs beschriebene politische, humanistische, musisch-gesellschaftliche und religiöse Aufgabenstellung - neben der realistisch-fachlichen - der Berufsschule einlösen sollen.<sup>27</sup>

Die Stundentafel ist zwar nur ein grober Maßstab zur Beurtei-

26 Vgl. z.B. den Beschluß der Kultusministerkonferenz "Bezeichnung zur Gliederung des beruflichen Schulwesens" vom 8.12.75, wonach die Berufsschulen "dem Schüler allgemeine und fachliche Lerninhalte unter besondere Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsbildung" zu vermitteln hat; für die Ländergesetzgebung vgl. z.B. das Niedersächsische Schulgesetz in der Fassung vom 21.7.80 (GVBl. S. 261).

27 Vgl. Anm. 1; exemplarisch dazu: "Bildungspläne für die berufsbildenden Schulen im Lande Hessen. Gruppe: Berufsschulen. In: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und

lung der Bildungsarbeit einer Institution, sie gibt aber schon mehr Information als die vagen Aufgabenbeschreibungen in den Lehrplan-Präambeln. Lehrpläne und Stoffverteilungspläne erlauben auch keine gültigen Aussagen über faktische Unterrichtsverhältnisse bzw. die tatsächlich erreichten Ziele des Unterrichts, sie können jedoch als wichtige Hinweise für die Verhältnisbestimmung von geplanten Lehrinhalten zu vom Unterrichtsangebot ausgeschlossenen Inhalten gelten, sowie durch den vorgesehenen zeitlichen Umfang die relative Bedeutung der für das Curriculum vorgesehenen Inhalte aufzeigen. Der allgemeine Lernbereich der Berufsschule umfaßt die Fächer, die für alle Schüler (unabhängig von Berufsfeldern und beruflichen Fachrichtungen) obligatorisch sind. Zu diesen Fächern zählen (mit Unterschieden in den einzelnen Bundesländern) Politik (bzw. Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Sozialkunde), Religionslehre, Deutsch und Sport. Ein Überblick der Wochenstundenzahlen im allgemeinen Lernbereich auf der Grundlage der neuesten Erlaßlage vermittelt die folgende Zusammenstellung:

- Religion/Ethik: 1 Wochenstunde, außer Berlin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein (in Niedersachsen alle 14 Tage im Wechsel mit Sport);
- Deutsch: 1 Wochenstunde, außer 2 Wochenstunden in Berlin und keinem Unterricht in Niedersachsen und Schleswig-Holstein;
- Politik/Sozialkunde: 1 Wochenstunde, außer Berlin, Bremen, Hamburg mit je 2 Wochenstunden;
- Wirtschaftslehre: 1 Wochenstunde in Hessen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein;
- Sport: 1 Wochenstunde, außer Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein (in Niedersachsen alle 14 Tage im Wechsel mit Religion).

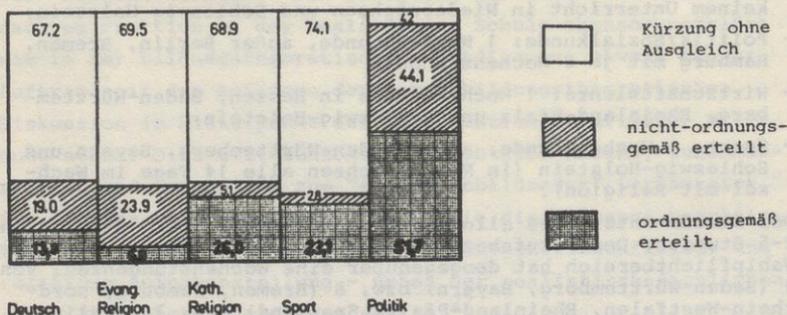
Der Stundenanteil des allgemeinen Lernbereichs beträgt demnach 2-5 Stunden. Der berufsbezogene Lernbereich einschließlich Wahlpflichtbereich hat demgegenüber eine Wochenstundenzahl von 9 (Baden-Württemberg, Bayern) bzw. 8 (Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) bzw. 7 (Berlin, Hessen) oder 6 (Niedersachsen, Schleswig-Holstein). Das geplante Unterrichtsangebot für den allgemeinen Lernbereich beträgt also zwischen 25 und über 40 % des Gesamtlehrangebotes der Berufsschule.<sup>28</sup> Die hier vorgelegte quantitative Auswer-

Volksbildung, Sondernummer, August 1962, 3f (ersetzt 1972 durch die Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen des Landes Hessen); vgl. auch E. Spranger (Lebensformen, Halle/Saale 61927), der der Berufsschule sechs Kulturgebiete zugewiesen hat: das theoretische, ökonomische, ästhetische, soziale, politische und religiöse Kulturgebiet.

28 Angaben nach Abbildung 3: Wochenstundenzahl im allgemeinen Lernbereich der Teilzeit - Berufsschule nach Fächern und

tung zeigt, daß es bisher nicht gelungen ist, für alle Berufsschüler einen im Umfang einheitlichen allgemeinen Lernbereich didaktisch einzulösen. Daraus läßt sich u.a. die These von der Notwendigkeit des Defizitenausgleiches ableiten, auf die sich die Forderung auf Einbeziehung eines Teils der Fächer allgemeiner Schulen in das Berufsschul-Curriculum bezieht; d.h. es wird einmal unterstellt, "daß der allgemeine Lernbereich der Berufsschule nach Struktur und Funktion seiner Inhalte dem Lernangebot der allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe I entspreche, er also die Funktion habe, Defizite der Absolventen...der Hauptschule auszugleichen"<sup>29</sup>, und zum anderen wird geltend gemacht, daß man der Berufsschule die Kompetenz gebe, Abschlusszeugnisse auszustellen, die in ihren Berechtigungen dem Hauptschulabschluß gleichwertig sind oder darüber hinaus auch den Erwerb weiterführender Abschlüsse wie Fachschulreife bzw. Fachoberschulreife zertifizieren<sup>30</sup>.

G. Kutscha hat diese Defizitenausgleichstheorie mit der Präambel-Behauptung, berufliche und allgemeine Lerninhalte seien trotz ihrer Ungleichartigkeit gleichwertig, konfrontiert und hervorgehoben, daß die Berufsschule im Kampf um die Vergabe von Berechtigungen den Anforderungen der allgemeinbildenden Schule durch Erweiterung des Angebots an nicht-berufsbezogenen Unterrichtsfächern Rechnung trägt.<sup>31</sup> Belegt wird diese These mit einem Soll-Ist-Wertevergleich zwischen geplantem und erteiltem Unterricht in den Allgemeinfächern des Landes Nordrhein-Westfalen (auf der Basis der Schulverwaltungsdatei, Stichtag 1.10.1980); das unten stehende Schaubild stellt den Zusammenhang von ordnungsgemäß und nicht ordnungsgemäß erteiltem Unterricht sowie die Kürzungen ohne Ausgleichsfächer des allgemeinen Lernbereichs an Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen dar<sup>32</sup>.



(Forts. Anm. 28)

Ländern. In: G. Kutscha, "Allgemeinbildender" Unterricht in der Berufsschule - Verwaltete Krise, in: ZfPäd 23 (1972) 59.

29 Kutscha (s.o. Anm. 28), 60.

30 Vgl. u.a. "die Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschule" der Kultusministerkonferenz vom 1.6.79; die Rahmenrichtlinien für Deutsch und Englisch in der Oberstufe an Berufsschulen in NRW (Kultusminister NW: Berufsschulen, Gemeinsames Amtsblatt... 33 (1981) Nr. 3, 53).

31 Kutscha (s.o. Anm. 28), 61.

32 Ebd.

Durchschnittlich wurden in den Teilzeitberufsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen nur 45,7 % des geplanten Unterrichts in den allgemeinbildenden Fächern erteilt, davon 25,6 % ordnungsgemäß und 20,1 % nicht ordnungsgemäß (d.h. durch fachfremde Lehrer, Überstunden u.ä.); 54,3 % fielen also aus. Überdurchschnittlich hoch sind die Ausfallquoten in Deutsch, (evangelische und katholische) Religion und Sport (ca. 70 %). Das erschreckende Bild für das Fach Religion läßt auf einen großen Fachlehrermangel bzw. auf ein Ausweichen der Fachlehrer auf den berufsbezogenen Bereich schließen.

Hieraus kann eine bildungspolitische Vernachlässigung der Berufsschule bzw. des allgemeinen Lernbereichs an der Berufsschule abgeleitet werden, die angesichts der Bedeutung des von 60 - 70 % eines Altersjahrgangs besuchten Teilzeit-Berufsschule als erschreckend gekennzeichnet werden muß. Wenn über 70 % des Unterrichts in einem Fach ausfallen, wird dessen Funktion und Bedeutung in Frage, wenn nicht zur Disposition gestellt.

Nach eigenen Erfahrungen ist der Unterrichtsausfall nicht in allen Bundesländern gleich hoch. So ist er in Rheinland-Pfalz wesentlich geringer, für Hessen und Niedersachsen liegen die Verhältnisse jedoch ähnlich bzw. sie sind noch krisenhafter. Dazu muß noch hervorgehoben werden, daß die statistische Ausfallquote des Fachs Religion noch nichts über den pädagogischen Erfolg des erteilten Unterrichts aussagt, im Sinne der Befähigung zur kritischen Mündigkeit bzw. Identität. Es gibt stichhaltige Hinweise dafür, daß die dem Religionsunterricht im Unterrichtsverteilungsplan zur Verfügung gestellte Zeit zudem oft für den berufsbezogenen Unterricht und für Zwecke der Vorbereitung auf die schulexterne Abschlußprüfung verwendet wird. Spezifische Inhalte des Religionsunterrichts gehen nicht in die Abschlußprüfung ein; für die Benotung werden von den anderen Fächern abweichende Bewertungen eingeführt, die Stellung im Stundenplan ist oft gekennzeichnet durch das Platzieren in die Eckstunden mit der Konsequenz einer großen Anzahl "heimlicher" Abmeldungen (durch häufiges oder permanentes Fehlen einer großen Anzahl von Schülern).

Ähnlich sehen die Verhältnisse in den anderen allgemeinbildenden Fächern der Berufsschule aus. In Sport und Deutsch liegen die Ausfallquoten in vergleichbarer Höhe und auch in der fachdidaktischen Diskussion wird die Situation als krisenhaft beschrieben. So spricht H. Grundmann von einer "katastrophalen Praxis des Deutschunterrichts"<sup>33</sup> und R. Naul beschreibt

33 H. Grundmann, Über die katastrophale Praxis des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen, in: Wirtschaft und Gesellschaft im Unterricht, 4 (1979) 176-180.

eine "fortdauernde Misere" des Sportunterrichts<sup>34</sup>, die mit den für dieses Fach besonders ungunstigen äußeren Rahmenbedingungen der Berufsschule, insbesondere mit zeitorganisatorischen Komplikationen, der im Vergleich mit dem allgemeinen Schulwesen extrem schlechten Ausstattung mit Sportanlagen und der unzureichenden Versorgung mit Fachlehrern zusammenhängen<sup>35</sup>.

Auch im statistisch gesehen günstiger dastehenden Politikunterricht mit einem relativ geringen Stundenausfall belegen die in jüngerer Zeit durchgeführten empirischen Untersuchungen eine Krisensituation auf dem Gebiet der politischen Bildung<sup>36</sup>. Das Fach Politik muß sich deshalb gerade in der Berufsschule trotz geplantem und realisiertem Unterricht und damit einer im Vergleich zu den anderen allgemeinbildenden Fächern sehr festen Verankerung im Curriculum der Teilzeit-Berufsschule, Mißerfolge vorhalten lassen, die in keiner anderen Schulform in einem ähnlich großen Umfang auftreten<sup>37</sup>. Dies läßt sich, ähnlich wie für das Fach Religion beschreiben, vor allem auf eine geringe Bedeutung der vermittelten Inhalte für die schulexterne Abschlußprüfung vor den Kammern<sup>38</sup>, eine Tendenz zur Umfunktionalisierung des Unterrichts im berufsbezogenen Unterricht, verbunden mit einer Tendenz der Minderbewertung durch die Fachlehrer, zurückführen. Zudem haben sich offenbar auch die in diesem Fach vorhandenen neueren

---

34 R. Naul, Unterricht: Sport. In: H. Blankertz u.a., Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Stuttgart 1982.

35 Vgl. H. Lütter/I. Liefländer/H. Heid, Forschungsprojekt in Regensburg: "Sport an beruflichen Schulen". In: Sportunterricht 27 (1978) H. 2, 45-57. W. Biringer, Vier Jahre später: Sport und Berufsschule, in: Sportunterricht 26 (1977) H. 1, 51-55.

36 M. Ibrahim/A. Paul Kohlhoff, Politikunterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schüler, Hannover 1976; W. Böttcher u.a., Zum politischen Bewußtsein jugendlicher Metallarbeiter, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978) 403-415; H. Daheim u.a., Sozialisationsprobleme arbeitender Jugendlicher I (Untersuchungen zum 4. Jugendbericht), München 1978; D. Holtmann, Berufliche Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Auszubildende über ihre Lage und über gesamtgesellschaftliche Phänomene, Frankfurt a.M./New York 1979; W.-D. Greinert, Bedingungsfaktoren beruflicher Sozialisation, in: VLBS (Hg.), Berufliche Sozialisation. Strategie funktionaler, sozialer und humaner Kompetenz, Krefeld 1981, 53-61.

37 W.-D. Greinert, Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen, Hannover 1975, 13.

38 Vgl. A. Marek, Politikprüfung durch die Kammern - Politik für die Kammern?, in: Neue deutsche Schule 1977 H. 23/24, 458-460; Viertes Jugendbericht: Sozialisationsprobleme der arbeitenden Jugend in der BRD. Bundestagsdrucksache 8/2120, Bonn 1978, 48: 58 % der befragten Lehrer geben an, keinen Einfluß auf die Inhalte der Abschlußprüfungen zu haben, fast 50 % der Schüler meinen, daß die Stoffauswahl sich fast ausschließlich nach den Prüfungsanforderungen der Kammern richtet.

didaktischen Konzeptionen in der Berufsschullehrerausbildung<sup>39</sup> und die Entwicklung neuer Lehrpläne (mit den Leitzielen "Emanzipation" und "Demokratisierung") kaum auf die Ergebnisse des Unterrichts ausgewirkt. Weitere und tieferliegende Gründe für die Krise des allgemeinbildenden Unterrichts an der Berufsschule liegen u.a. darin, "daß die Berufsschule als der unverändert strukturell schwächere Teil im System der Berufsausbildung, nicht nur hinsichtlich der äußeren Rahmenbedingungen, sondern auch gerade in den Lernvoraussetzungen der Schüler, das Signum der Verhältnisse trägt, die die Erfahrungen am Arbeitsplatz bestimmen."<sup>40</sup> Sowohl im Bewußtsein der Schüler und der Lehrer als auch im Curriculum der Schule wird der berufsbezogene Unterricht höher bewertet, auch weil ihm für das Bestehen der Abschlußprüfungen und damit für die weitere berufliche Sozialisation eine höhere Bedeutung zugemessen wird.

Wir können zusammenfassend feststellen, daß in der Erziehungswirklichkeit der Berufsschule religiöse Bildung als ein Teil des allgemeinbildenden Bildungsauftrages, trotz fester Verankerung im Stundenplan, nie über den Zustand krisenhafter Deformation hinausgekommen ist<sup>41</sup>. Offenbar lassen die strukturellen Bedingungen der Berufsschule im dualen System weniger Möglichkeiten der Problemlösung zu, als zur Beseitigung anhaltender Störungen des Religionsunterrichts und der sozialen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden in Anspruch genommen werden können. Die analysierten berufsbildungstheoretischen Defizite bei der sozialen und humanen Kompetenzvermittlung korrespondieren mit der Schulwirklichkeit: Die Realität beruflicher Bildung hat sich unabhängig von den bildungstheoretischen Aussagen ausgestaltet und blieb für die praktizierten Berufsbildungsprozesse weitgehend wirkungslos. Die curricularen Defizite, die starke Prüfungsorientiertheit, aber auch die überwiegend konservative Grundeinstellung der Berufsschullehrer, bewirken nach der Auffassung der Sachverständigenkommission, die den "Vierten Jugendbericht" vorgelegt hat, "daß die derzeit in der Berufsschule gegebenen Sozialisationsbedingungen kaum Ansatzpunkte für eine planmäßige Förderung mündigkeitsorientierter Sozialisationsziele" enthalten<sup>42</sup>.

39 Vgl. W. Böttcher, Zur politischen Bildung in der Berufsschule, in: Gegenwartskunde, 29 (1980) H. 1, 61-74.

40 Kutscha (s.o. Anm. 28), 69.

41 Vgl. im einzelnen: Neuser (s.o. Anm. 3), 48-130.

42 Vierter Jugendbericht (s.o. Anm. 38), 54 und 50f.

Um dies zu ändern, scheint es notwendig zu sein, die Aufteilung spezieller Funktionen von allgemeiner und beruflicher Bildung in bestimmte Fächer im allgemeinen Lernbereich ebenso wie die überlieferten Berufsbilder im berufsbezogenen Lernbereich zu überdenken - wenn man an der Leitidee "berufliche Identität" mit den Zielen "kritische Mündigkeit" und "Selbstbestimmung" im Rahmen "umfassender Qualifikation" und "aufgeklärter Sozialisation" zum Zwecke der Bewältigung komplexer, beruflicher und (darin eingeschlossen) gesellschaftlicher Wirklichkeit festhalten will.

Eine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung ist gefordert, sie muß zu einer Verknüpfung von funktionaler, sozialer und humaner Kompetenzen führen und dabei konsequent an der Arbeitssituation der Jugendlichen anknüpfen. Dies schließt Veränderungen der Bildungsinhalte ein, die sich auf die Breite und das Niveau der beruflichen Qualifizierung beziehen und zu entsprechenden Handlungs- und Entscheidungskompetenzen im beruflichen (darin eingeschlossen) sozialen und personalen Situationen in einer demokratischen Gesellschaft führt und die auch das "heimliche Curriculum" betrieblicher Ausbildung nicht ausklammern kann. Weniger geeignet erscheinen für die notwendigen Veränderungen Erweiterungen des allgemeinbildenden Fächerangebots, sondern mehr eine Anhebung der als grundsätzlich wichtig erkannten allgemeinbildenden Dimension in Qualität und damit Wirksamkeit für die Erreichung des kritischen Bildungszieles.

Damit ist angesichts der beschriebenen Krisensituation des Religionsunterrichts (als Teil des allgemeinbildenden Lernangebotes der berufsbildenden Schulen) eine Legitimationsaufgabe beschrieben, die diesen Fachaspekt in den Zusammenhang der Förderung von kritischer Mündigkeit und Selbstbestimmung im Spannungsverhältnis von Sozialisation und Personalisation zum Aufbau einer Identität im Rahmen der beruflichen Sozialisation begründet. Davon abhängig wird es sein, ob "Religion" im Bildungsangebot der Berufsschule eine Wirksamkeit und damit einen Platz findet bzw. behält.

### 3. Ansätze für die Legitimation einer religiösen Dimension der Berufsbildung

Auf der Grundlage der bildungstheoretischen Problemerkörterung und der Analyse der Unterrichtswirklichkeit des Faches Religion in berufsbildenden Schulen soll jetzt versucht werden, einige Perspektiven für die Begründung und Rechtfertigung des Fachaspektes "Religion" im Kontext der allgemeinen Ziele beruflicher Bildung aufzuzeigen.<sup>43</sup> Für die Bearbeitung dieser Aufgabe sind gleichzeitig berufspädagogische, religionspädagogische und theologische Argumentationen, einschließlich ihrer jeweiligen Problemgeschichte, relevant. An dieser Stelle kann allerdings nur zusammenfassend über die ins Blickfeld kommenden Argumente verwiesen werden.<sup>44</sup> Dabei sollen die im ersten Abschnitt genannten Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

Die zu realisierende Dimension "religiöse Bildung" im Vermittlungsbereich sozialer, humaner und fachlicher Kompetenzen hat nicht so sehr die wechselnden Gegenstände als vielmehr die Strukturen und Prozesse theologisch-wissenschaftsorientierten Problemlösens zum Ziel. Die Orientierung an den didaktischen Prinzipien "Wissenschaftsorientierung", "Situationsbezug" und "Handlungsorientierung" werden dabei zugrunde gelegt. Herangezogen wird deshalb eine Theologie als Wissenschaft, die ihre politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen, Implikationen und Folgen mitreflektiert, die induktiv vorgeht und sich an konvergenztheoretischen sowie sozialetisch-sozialpsychologischen Problemstellungen orientiert. Religiöse Bildung beansprucht damit keinen religiösen Sonderbereich, sondern bezieht sich auf den Berufsbildungsprozeß im Ganzen, der unter dem spezifischen Aspekt des "Religiösen" verstanden wird. Theologische Aussagen über das Verhältnis von christlichem Glauben - als Ausformung einer für die gegebene gesellschaftliche Situation relevante Wirkungsgeschichte des christlichen Berufsethos - und der Welt der Arbeit und des Berufs müssen im Religionsunterricht konkret auf die Alltags- und Berufswelt der Jugendlichen bezogen werden. Wenn religiöse Bildung im Kontext der beruflichen Sozialisation die Wirkungsge-

43 Vgl. R. Baumann/H. Neuser/Bergmann..., Argumentation und Kommunikation in einem didaktischen Handlungsmodell, Münster 1974, 130-180

44 Vgl. darüber hinaus Neuser (s.o. Anm. 3)

schichte des christlichen Ethos kritisch aufarbeitet und im Zusammenhang mit konkreten Arbeitssituationen zu verdeutlichen versucht, kann sie einen Beitrag zum Aufbau von Identität im Kontext der beruflichen Sozialisation bewirken, indem sie Handlungsorientierungen und Entscheidungshilfen vermittelt und damit praktische Möglichkeiten aufzeigt, wie aus Erfahrungen und theoretischen Lebensdeutungen zur konkreten, kritisch-konstruktiven Lebensgestaltung und -veränderung vorgedrungen werden kann.

Die didaktischen Fragen nach der Relevanz religiöser Bildung für die berufliche Bildung muß damit von der Frage ausgehen, ob "Religion" eine fundamentale Lebensdimension des Menschen in der heutigen Gesellschaft ist, für deren Bewältigung in Bildungsprozessen qualifiziert werden soll. Eine religiöse Dimension der Wirklichkeit kommt zur Geltung, sobald der Mensch versucht, seine Wirklichkeit als Ganze zu erfassen und sie als endliche Wirklichkeit zu begreifen<sup>45</sup>; d.h. religiöse Bildung muß erfahrungsorientiert zeigen, daß und warum die religiöse Dimension zum Menschen gehört und in welcher Weise sie beim berufstätigen Jugendlichen entsteht. Für die Begründung der religiösen Bildung als fundamentale Dimension von Berufsbildung bzw. Bildung lassen sich entsprechend dem bildungstheoretischen Vorverständnis verschiedene Argumentationswege beschreiben. Entsprechend der vorgenommenen bildungstheoretischen Analyse, kommt es darauf an, im Rahmen des Zielspektrums "kritische Mündigkeit" den Jugendlichen "religionsfähig" zu machen.

An die Neuansätze zur didaktischen Legitimation des Religionsunterrichts an der Berufsschule<sup>46</sup> und unter Anwendung der didaktischen Kriterien "Wissenschaftsorientierung", "Handlungsorientierung" und "Situationsbezug"<sup>47</sup> werden Fragen nach zu vermittelnden kognitiven Reflexionsprozessen, evaluativen Erfahrungsprozessen und situativen Handlungsprozessen, in welchen sich religiöses Bewußtsein und Handeln im Kontext der beruflichen Sozialisation entwickelt, in den Mittelpunkt der Begründung und der Rechtfertigung religiöser Lernprozesse gestellt. Dabei geht es wesentlich darum, daß diese Lernprozesse hinsichtlich ihrer fundamentalen Voraussetzungen, d.h. im wechselseitigen Bezug von religiös-christlicher Überlieferung, gegenwärtiger politisch-gesellschaftlicher Umwelt und den daraus erkennbaren situativen Voraussetzungen und Bedürfnissen, in der Lebenspraxis Jugendlicher

---

45 Vgl. u.a. E. Feifel, Fragestellungen und Aufgaben gegenwärtiger Religionspädagogik, in: G. Stachel/W.-G. Esser (Hr.), Was ist Religionspädagogik? Zürich 1971. 149ff.

46 Vgl. Neuser (s.o. Anm. 3), 139ff.

47 Ebd. 231-247.

mit dort jeweils gegebenen elementaren Bedingungen, motivationalen Möglichkeiten und reflexiven Methoden exemplarisch-genetisch realisiert werden.

Mit den Anfragen an die Bildungstheorie und die Praxis beruflicher Bildung wurde immanent deren Konfrontation angestrebt. Die Zielformulierungen der kulturpädagogischen und utilitaristischen Berufsbildung versperren den Blick auf die Selektionsfunktion beruflicher Bildung. Durch die Überbewertung von Abschlußprüfungen wird den früh ins Arbeitsleben eintretenden Jugendlichen ihr Leben, das gekennzeichnet werden kann durch ein "reduziertes", aufstiegs- und konsumorientiertes sowie ein einseitiges ökonomisch ausgerichtetes Leistungsdenken, nicht einmal bewußt. Religiöse Bildung kann diesen notwendigen Bewußtwerdungsprozeß als Aufgabe ansehen und vorbehaltlos die vorhandenen politisch-gesellschaftlichen Widersprüche aufdecken, zu einer differenzierten Wahrnehmung der eigenen Lebenslage beitragen, die Mündigkeit verhindernden gesellschaftlichen und individuellen Mechanismen und Mythen aufdecken, Theorie und Praxis beruflicher Bildung so miteinander konfrontieren, daß die Diskrepanz des Postulats der identitätsbildenden, humanen Dimension beruflicher Bildung und deren praktische Realisierung deutlich wird und schließlich die Jugendlichen zu Handlungen und Entscheidungen befähigt werden, permanent mitzuwirken an einer menschenwürdigeren Gesellschaft.

Wir gehen davon aus, daß die Überwindung der Krisensituation des Faches Religion bei der Analyse von Theorie und Praxis beruflicher Bildung und der Berücksichtigung der dabei aufgezeigten Probleme und Fragen ansetzen muß. Dazu müssen auch die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Bedingungen religiöser Bildungsprozesse reflektiert und bei der didaktischen Konstruktion und Evaluation berücksichtigt werden. Das grundlegende Krisensymptom ergibt sich dabei aus dem Spannungsverhältnis von säkularisierter Berufsschule in einer weltanschaulich pluralen bzw. indifferenten Gesellschaft und einem Religionsunterricht, der gläubige oder glaubenswillige Schüler voraussetzt. Dahinter steht der allgemein feststellbare Funktionsverlust von "Religion" und "Glaube" in der heutigen Gesellschaft, der mit besonderer Deutlichkeit bei den Berufsschülern festgestellt werden kann.

Bei der Analyse der bildungstheoretischen Diskussion lassen sich in diesem Zusammenhang noch weitere Bezugsebenen für die Bestimmung und Veränderung beruflicher Bildung benennen:

- Ein umfassender Wandel in allen Lebensbereichen hat zu einer tiefgreifenden Veränderung der Wertorientierungen geführt;
- Die Wissenschaften haben eine dominierende Funktion bei der Veränderung aller Wirklichkeitsbereiche beansprucht;
- Eine Zunahme von Spezialisierung und Arbeitsteilung im gesamten Beschäftigungssystem läßt eine soziale und humane Kompetenz zunehmend weniger Realisierungschancen im Berufsvollzug.

Als allgemeines Ziel von Bildungsprozessen in einer demokratischen Gesellschaft wurde die Förderung von Autonomie und kritischer Mündigkeit gefordert. Zu berücksichtigen ist jedoch, daß die Versuche, Bildung nur auf autonomen Vernunftgebrauch des Individuums zu beziehen, zu kurz greifen, "denn wenn Individuen allein auf ihre begrenzte Reflexionsfähigkeit angewiesen sind, fehlt ihnen eine Orientierungsmöglichkeit für gemeinsames, solidarisches Handeln und humanes Miteinanderleben"<sup>48</sup>. Die Selbstbestimmungsfähigkeit muß deshalb ebenso gefördert werden wie die gesellschaftspolitisch-kommunikative Kompetenz. Rationale Kritik ist stets eingebettet in praktische Lebenszusammenhänge. In Bildungsprozessen lassen sich deshalb Aufklärung und konstruktive Kritik nur verwirklichen als offene, rationale Diskussion und Argumentation auf der Grundlage von situativer Erfahrung<sup>49</sup>.

In der Berufsbildung muß es immer auch darum gehen, dem Individuum eine tragfähige Lebensführung im Sinne einer "Identität" zu ermöglichen, nach der es sein Handeln und seine Entscheidungen orientieren kann; die Befähigung zu einsichtiger, bewußter und humaner Wirklichkeitsgestaltung ist damit als Aufgabe bestimmt, zu deren Verwirklichung die Berufsbildung mit beitragen kann. Die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung erscheint uns durch die didaktischen Kriterien "Wissenschafts- und Handlungsorien-

48 Ebd. 229.

49 Vgl. K.-O. Apel, Die Kommunikationsgemeinschaft als transzendente Voraussetzung der Sozialwissenschaft, in: Neue Hefte für Philosophie, H. 2/3: Dialog als Methode, Göttingen 1972, 1-40.

tierung" des Lernens realisierbar. Die Orientierung an der Wissenschaft berücksichtigt die Herausforderung einer zunehmend durch die Wissenschaften geprägten Welt und signalisiert die Unzulänglichkeit der "volkstümlichen Bildung" ebenso wie das unkritische Lernen fraglos vorgegebener Inhalte. Mit diesen Kriterien wird gefordert, in allen Lernprozessen die gesellschaftlichen und situativen Bedingtheiten und Voraussetzungen der Lerngegenstände durch eine wissenschaftlich-kritische Reflexion zur Geltung zu bringen. Unmittelbar folgt daraus die Bedeutung eines "lernenden", eines "forschenden" und "entdeckenden" Lernens. Vorausgesetzt wird dabei, daß sich die Fähigkeiten zu funktionaler, sozialer und humaner Kompetenz nur durch einen Wechselbezug von reflexions- und handlungsbezogenem Lernen erreichen lassen.

Hinter dem didaktisch geforderten Wechselbezug von Reflexion und Handlung steht die Hoffnung, dadurch Jugendliche für die Lösung der sie betreffenden politisch-gesellschaftlichen Probleme zu interessieren, damit ihre Situationen und Probleme so gelöst werden, daß sie mehr Möglichkeiten zu einer humanen Selbstverwirklichung in der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit bieten. Aufgabe der religiösen Bildung wird es sein, konkrete inhumane Lebensverhältnisse und deren jeweilige Bedingungen bewußt zu machen. Gleichzeitig ist es erforderlich, Jugendliche zu deren Veränderung und Verbesserung so zu qualifizieren, daß sie lernen, die Auswirkungen von Veränderungen in Korrelation zum Abbau von Ungerechtigkeit, Unfreiheit und Fremdbestimmung abzuschätzen sowie ihr Bewußtsein dafür zu wecken, daß mit den notwendigen Veränderungen nicht neue, möglicherweise inhumanere Situationen entstehen. Jugendliche werden damit in einen umfassenderen Humanisierungsprozeß einbezogen, der von ihnen selbst mitgetragen und mitverantwortet wird und dem sie nicht nur als Objekte ausgesetzt sind. In erster Linie geht es um die Weckung eines konstruktiven Bewußtseins im Zusammenhang einer solidarischen Gestaltung einer menschlicheren "Berufswirklichkeit" als Teil der umfassenderen "religiösen" Lebenswirklichkeit. In diesem Bildungsprozeß geht es notwendigerweise um die Suche nach gemeinsamen Verbindlichkeiten, die einen Konsens für gemeinsames Handeln stiften. Notwendig ist die Weckung einer Bereitschaft, eigene Einstellungen in Frage zu stellen und andere Einstellungen zu akzeptieren und solidarische Wege zu einer konstruktiven Veränderung menschenunwürdiger Lebenswirklichkeiten herzustellen.

Als Fachaspekt hat religiöse Bildung die Aufgabe, in diesen Prozessen "Sinn" erfahrbar zu machen und "Sinn" zu stiften. Religiöse Reflexionen dienen der Wirklichkeitsfindung und Sinner-schließung, sie wollen Jugendlichen helfen, eine tragfähige Sinnvergewisserung und Sinnorientierung in ihrer Lebenspraxis zu finden.

Die Notwendigkeit der curricularen Integration des Fachaspektes Religion hat zur Folge, daß es hinsichtlich des Zielrahmens keinen keinen abgrenzbaren Bereich der religiösen Bildung geben kann. Innerhalb dieses Fachaspektes werden Probleme und Situationen aktualisiert, die den Jugendlichen eine bewußtere Sichtweise für un-menschliche, unmündige und entfremdende Situationen ihres Lebens vermitteln und sie befähigen, konstruktiv an einer Humanisierung ihrer Lebenspraxis und darüber hinaus der gesellschaftlichen Wirklichkeit (die die Lebenspraxis entscheidend beeinflußt) mit-zuwirken.

Mit religiöser Bildung soll eine Handlungsorientierung vermittelt werden, die Wege aufzeigt, wie durch persönliches, berufliches und politisches Engagement menschlichere und gerechtere Verhält-nisse in Situationen des personalen, zwischenmenschlichen und ge-sellschaftlichen Lebens geschaffen werden können. Die angedeuteten Aufgabenfelder der religiösen Bildung im Kontext der Berufsbildung lassen sich in der folgenden didaktischen Matrix zusammenfassen<sup>50</sup>:

Lernbereich	Bezugsebene		
	personal	interpersonal	gesellschaftlich
kognitives Lernen: Wissen - Verstehen	-die Frage nach dem eigenen Ich, seiner Bestimmung, seiner Zukunft und seiner Begrenztheit zu stellen;	-die Frage nach den zwischenmenschlichen Bezügen und den Kriterien für soziales Verhalten zu stellen;	-die Frage nach den gesellschaftlichen Bezügen zu stellen und Urteils- und Kritikfähigkeit gegenüber den Wert- und Normvorstellungen unserer Gesellschaft zu entwickeln;
affektives Lernen: Werten - Empfinden	-das Bewußtsein eigener Werthaltungen und innere Toleranz für den Umgang mit Konflikten zu gewinnen;	-das Bewußtsein für die Werthaltungen anderer Menschen zu gewinnen;	-einen Ausgleich gegen Leistungsdruck, Anpassungszwang und Rollenkonflikte gewinnen-lernen;
sozialinte-gratives Lernen: Realisieren - Handeln	-zur Verbalisierung ihrer eigenen Konflikte und Zwänge zu befähigen und eine weithin vorent-haltene Anerkennung zu vermitteln;	-ihre Kontakt- und Kommunikationsfähig-keit gegenüber anderen in Schule, Beruf und Freizeitwelt zu erhöhen;	-engagiert an der Ver-wirklichung von Aufga-ben und Zielen der Gesellschaft mitzuwir-ken;

Die angestrebte Orientierungs- und Handlungsfähigkeit kann nur gelingen, wenn es zu einer gewissen Integration funktionaler, sozialer und humaner Kompetenzen im Rahmen einer umfassenden Qualifikation und aufgeklärten Sozialisation kommt. Damit ist die Notwendigkeit einer interdisziplinären Lernorganisation für die Berufsbildung begründet. In der Berufsschule wird deshalb religiöse Bildung auf Dauer nur durch eine fächerübergreifende Konzeption beruflicher Grundbildung zu realisieren sein. In einem sich abzeichnenden obligatorischen, berufsfeldübergreifenden (der humanen und gesellschaftlich-politischen Aufgabe dienenden Dimension) Lernbereich wird dabei das Nebeneinander verschiedener allgemeinbildender Fächer durch exemplarisch strukturierte, thematisch, didaktisch und organisatorisch ausgewiesene kooperative Alternativen zum Teil aufgehoben werden - wenn nicht integriert, so doch wenigstens im engen Wechselbezug der verschiedenen Fachaspekte der allgemeinbildenden und berufsbildenden Fächer. Sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Kurse würden dann die Unterrichtsorganisation bestimmen.

Mit den Kriterien Wissenschafts- und Handlungsorientierung und "Situationsbezug" erhält der religiöse Bildungsprozeß in den berufsbildenden Schulen eine neue Dimension, die zu einer veränderten Verhältnisbestimmung von Zielen, Inhalten und Lernorganisationsformen führt. Vor allem eine geforderte handlungsorientierte und situationsbezogene Unterrichtskonzeption kann einen intensiveren Bezug zur Lebenssituation Jugendlicher im gesellschaftlich-beruflichen Kontext führen, wenn auch ein produktives, forschendes problemorientiertes Erfahrungslernen (z.B. im Rahmen eines Projektunterrichtes) realisiert wird.

Ziel der so verstandenen religiösen Bildung ist weniger, bestehende Vorstellungszusammenhänge als fertige Antworten zu präsentieren, sondern eher die Erhöhung eines ethischen Einfühlungs-, Reflexions- und Urteilsvermögens im gesellschaftlichen Kontext anzustreben im Sinne einer offenen, religiös-ethischen Bildung, die sich realisiert durch die Vermittlung einer Fähigkeit zu praktisch-theologischer Reflexion unter interdisziplinären Aspekten. Dadurch können Jugendliche so ausgestattet werden, daß sie didaktische Entscheidungen mittragen können. Die Aneignung von generativen Regeln theologischen Reflektierens und Handelns kann zudem gewährleisten, daß tragfähigere religiöse Handlungs- und Entscheidungskompetenzen

für zukünftige Lebenssituationen aufgebaut und damit Jugendliche auf die Mobilität und dynamischen Veränderungen des religiös-christlichen Selbstbewußtseins mit den dazu notwendigen hermeneutisch-kritischen und kreativen Interpretations- und Handlungsprozessen vorbereitet werden. Die Befähigung zur Bewältigung theologisch relevanter Lebenssituationen (im Kontext der beruflichen Sozialisation) ist als Ziel religiöser Bildung auch theologisch legitimiert, wenn davon ausgegangen wird, daß die Entscheidung für den Glauben eine "freie" sei; auch berufstätige Jugendliche müssen für diese Entscheidung "befreit" werden. Durch das Einüben eines situationsbezogenen, kompetenten theologischen Reflektierens und Handelns kann kritische Mündigkeit und Selbstbestimmung und damit Identität in der beruflichen Sozialisation aufgebaut werden.

#### 4. Zusammenfassende Perspektiven: theologische und didaktisch-bildungstheoretische Argumente für die Begründung religiöser Erziehung im berufsbildenden Schulwesen

Mit diesen abschließenden perspektivischen Überlegungen sollen zusammenfassend Rahmenaspekte einer inhaltlichen Konkretisierung religiöser Bildung in berufsbildenden Schulen aufgezeigt werden. Vorausgesetzt wird eine Verbindung von theologisch-kritischer und didaktisch-bildungstheoretischer Argumentation für die Legitimation von Zielen, Inhalten und Organisationsformen religiöser Bildung.

##### Zur Notwendigkeit einer "weltlichen" Interpretation religiöser Bildung

Theologisch wird die Notwendigkeit einer weltlichen Interpretation religiösen Sprechens anerkannt, deshalb kann religiöse Bildung nicht isoliert von theologischer Reflexion begründet werden<sup>51</sup>. Ausgegangen werden kann von einem großen Wirkungsverlust religiösen Sprechens, vor allem auch bei Berufsschülern. Religiöse Bildung kann in dieser Situation im Sinne der begründeten Ziele nur wirksam werden, wenn sie sich im Lebenskontext der im Lernprozeß interagierenden (Lehrende und Lernende) realisiert. Der

51 Vgl. im einzelnen Neuser (s.o. Anm. 3), 274-293.

Versuch, eines im situativen Kontext der Berufsschüler vermittelten theologischen Sprechens wird durch die hermeneutisch-kritische Theologie legitimiert, die induktiv von bestimmten Lebenssituationen ausgehend den Sinn der Offenbarung Gottes in ihrer weltlichen Bedeutung zu interpretieren versucht. Damit verliert die Theologie an Bedeutung, die sich von den Grenzen der Welt und der Ohnmacht der Menschen her definierte und immer nur Not-, Krisen-, Problem- und Grenzsituationen anstatt normale Alltagserfahrungen und Gesellschaftsprozesse als Inhalte von religiöser Bildung heranzog, um theologische Aussagen wie Erlösung, Befreiung, Versöhnung, Rechtfertigung u.a. zu verdeutlichen. Das hermeneutisch-kritische Problembewußtsein verbietet Verknüpfungen theologischer Aussagen ohne eine verstehende Aneignung; "Verstehen" ist dabei immer auch ein in "Welt" vermitteltes Handeln. Eine religiös-überweltliche, erfahrungsabgehobene Deutung der Offenbarung Gottes verzichtet nicht nur auf die didaktische, sondern tendenziell auf jede tragfähige Aneignung.

Religiöse Bildung läßt sich deshalb durch verstehende Aneignung einschließlich der sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Handeln in konkreten Situationen erreichen. Die Lebenssituation von Berufsschülern wird damit, theologisch gesehen, als die "Welt Gottes" qualifiziert, ihre Entfremdung oder Befreiung hat es mit Gott zu tun; sie wird damit nicht als "uneigentlich" verleugnet. Das Heil des Menschen kann nur als konkretes Heil verstanden werden, das sich im konkreten, individuellen und sozialen Leben vermittelt.

Die religiöse Dimension beruflicher Bildung spielt faktisch, wie die empirische Analyse ergeben hat, nur eine randständige Rolle in der Berufsschule. Durch den Religionsunterricht ist jedoch angesichts der gesetzlichen Regelungen auch weiterhin Religion an die Berufsbildung und Berufsbildung an Religion geknüpft. Um ihre begründete Funktion im Bildungsgefüge realisieren zu können, wird sich religiöse Bildung mit säkularen, gesellschaftspolitischen, bildungstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Legitimationsversuchen von Berufsbildung auseinandersetzen müssen, um in diesem Kontext ein neues, von der Aufgabe der Berufsschule her zu begründendes Selbstverständnis zu finden. Trotz grundgesetzlicher Absicherung wird ihr Anliegen, wie die Situation in den Berufsschulen zeigt, immer weniger zu erreichen sein, wenn nicht der integrative

Bezug zur "allgemeinbildenden" Aufgabe der Berufsbildung verwirklicht wird. Notwendige konvergenztheoretische Argumentationen müssen dabei versuchen, theologische und pädagogische Aussagen interpretativ gegenseitig abzubilden. Die Herausforderungen seitens gesellschafts- und wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen mit Theologie und Kirche bilden dabei den Rahmen. Eine wesentliche Fragestellung ist hierbei die demokratische Herausforderung, die zugleich eine soziale ist, in der die Realisierung einer Demokratisierung aller Lebensbereiche gefordert wird; damit verbunden ist ein Wissenschaftsverständnis mit einem konstitutiven Wechselbezug von wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis; eine weitere Herausforderung ist mit der radikalen Umbruchsituation in allen Wirklichkeitsbereichen gegeben, in der im verstärkten Maße Interdependenzen von wissenschaftlichen, technologischen, gesellschaftlichen und politischen Vorgängen sich auf die berufliche Sozialisation auswirken. Religiöse Bildung hat sich dieser Herausforderung zu stellen, um in ihrem Kontext eine "Identität" aufzubauen, die auch Elemente der kritischen und befreienden Funktion von Religion enthält, d.h. die inhaltlich der Botschaft von Jesus Christus und dem verheißenen Reich Gottes entsprechen.

#### Kriterien für theologisches Verstehen und Handeln

Bei der Legitimation religiöser Bildung geht es besonders auch darum, Kriterien für theologisches Verstehen und Handeln zu finden, damit deren Relevanz auch von religiös bindungslosen und unkirchlichen Jugendlichen argumentativ nachvollzogen werden können. Zur Lösung des Kriterienproblems können einige theologische Bezüge angegeben werden:

- das eschatologische Kriterium macht religiöse Bildung "frei" von "weltlicher" Weisung, aber auch dauernd fundamental unsicher und offen;
- die humane und soziale Ausrichtung bedeutet eine Berücksichtigung von "niemanden diskriminierenden Werten";
- der Versuch der praktischen Nachfolge Christi verweist religiöse Bildung auf eine exemplarische Verwirklichung ihrer befreienden Aussagen.

Aus dem ersten und dritten Kriterium ergibt sich eine Offenheit gegenüber allen Ideologisierungstendenzen und eine dauernde Ver-

pflichtung zum Praxisbezug; beide Kriterien erweisen sich somit als speziell christliche Kriterien, die zur humanen Dimension der Berufsbildung im Sinne einer Befähigung zur kritischen Mündigkeit und gesellschaftlichen Urteilsfähigkeit, der Vermittlung von Hilfen zur Selbstverwirklichung, Selbstfindung und Selbstkritik und der Orientierung an Interessenlagen und Lebenssituationen der Berufsschüler herangezogen werden können. Christlichkeit würde sich hier durch die Fähigkeit zur Verwirklichung einer menschenwürdigeren Welt und Wirklichkeit auszeichnen.

Die Identifikation des theologischen Reflektierens und Handelns mit der humanen Dimension "kritische Mündigkeit" und "aufgeklärte Sozialisation", die zu einer kritisch-alternativen Praxis allgemeinbildenden Lernens in der Berufsschule führen will, entläßt nicht aus der Aporie der Rechtfertigung dieses Handelns. Zu fragen bleibt dabei, wie sich das eschatologische Kriterium des Transzendierens, die Absicht des dauernden Offenhaltens, durch didaktische Kriterien konkretisieren läßt, damit die praktische Umsetzung nicht beliebig von verschiedenen Interessensrichtungen ausgefüllt wird. Auch eine einseitige Betonung des Kriteriums "Nachfolge Christi" führt tendenziell zu einer Individualethik, die die gesellschaftlich-ökonomischen Zwänge nicht durchbricht. Erst wenn alle drei theologischen Kriterienketten in einen Wechselbezug treten, scheint die Aporie der Verhältnisbestimmung von religiöser Bildung und Berufsbildung überwindbar. Die Lösung des Kriteriumproblems verlangt zudem eine adäquate Institutionalisierung.

#### Religiöse Bildung als Zeichen der Freiheit

Religiöse Bildung kann sich bei der Berücksichtigung der benannten Kriterien als Zeichen der Freiheit durch eine befreiende Praxis auszeichnen, deren leitende Prinzipien unmißverständliche und praktisch überzeugende Glaubwürdigkeit sind. Angesichts der empirisch beschriebenen Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit des allgemeinbildenden Lernens der Berufsbildung kann die Befreiung des Menschen aus Unmündigkeit und entfremdeten Situationen als Hauptthema der religiösen Bildung im Kontext der Berufsbildung angesehen werden. Auch Berufsschüler sind sensibel geworden für die Diskrepanz zwischen einer religiösen Bildung, die zwar von Befreiung spricht, faktisch aber kaum dazu beiträgt, die Jugendlichen aus ihrer Abhängigkeit zu lösen und sie zu einer bewußten, konstruk-

tiven und aktiven Teilnahme am Prozeß einer umfassenden Humanisierung der beruflichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu befähigen.

Die Befreiung aus individueller und sozialer Fremdbestimmung ist ein zentrales Thema der christlichen Offenbarung. Dabei wird jede erreichte Realisierung als vorläufig beschrieben und als angelegt auf neue Hoffnung, Verheißung und Erfüllung. Aus diesem zentralen Anliegen sind Konsequenzen zu ziehen: Religiöse Bildung muß sich gegen jede Form unberechtigter Bevormundung und Vorenthaltung von Freiheit richten und positiv die Verwirklichung von Freiheit als ihre zentrale Aufgabe ansehen. Dazu gehört zum Beispiel konkret, daß die Fragwürdigkeit einer einseitigen Leistungs-, Ordnungs-, Konkurrenz- und Gehorsamkeitserziehung in der Sozialisation am Lernort/Betrieb bewußt gemacht wird und gleichzeitig konstruktiv zum Gebrauch von Freiheit durch die Förderung eines selbständigen, offenen und solidarischen Denkens und Handelns ermutigt wird. Religiöse Bildung bekommt damit die Aufgabe, auf die vielfältigen Formen von Verfremdung und Entmündigung in konkreten Situationen hinzuweisen. Indem sie als Praxis der Freiheit wirkt und den Jugendlichen ein Bewußtsein von Ungerechtigkeit und Unfreiheit in ihrer eigenen Situation vermittelt, trägt sie auch zur Veränderung dieser Situationen entsprechend dem Dreischritt "sehen", "urteilen", "handeln" bei.

Ausgangspunkt religiöser Bildung wird die Lebenspraxis; mit ihr werden die Berufsschüler konfrontiert mit dem Ziel, ihre Dialogfähigkeit mit der Wirklichkeit und den übrigen Menschen zu intensivieren und ihre Lebenspraxis dauernd auf das Erlebte und die konkretisierten Änderungen hin zu reflektieren.

Diese Dialektik enthält zwei Pole: Aufklärung über die Realität und Ansage einer besseren Realität. Aufklärung soll Hoffnung eröffnen, Fremdbestimmung hinterfragen, die sich einer Befreiung zur Freiheit entgegensetzt. Die Ansage einer besseren Wirklichkeit konfrontiert mit der Berufung, Subjekt der Geschichte und damit Bild und Gleichnis Gottes zu sein. Durch die Betonung der Befähigung zu mündiger Freiheit ist ein gegenüber dem traditionellen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen veränderter Ausgangspunkt hervorgehoben. So wurde in der Vergangenheit der Religionsunterricht primär als Mittel zur Erhaltung und Reproduktion des Bestehenden angesehen. Er diente der Übernahme borgegebener Glaubens-

aussagen, religiöser Riten und entsprechender sittlich-moralischer Verhaltensformen; wirklichkeitsverändernde Wirkungen gingen kaum von ihm aus. Wird der Ausgangspunkt bei der Verwirklichung von Freiheit in konkreten Lebenssituationen gewählt, dann wird "kritische Mündigkeit" als konkrete, permanent zu verwirklichende Aufgabe anerkannt.

Prof. Dr. Heinz Neuser

Flurstr. 35

4405 Nottuln