

Der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. Schulformbezogene Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts

von
Bernhard Grümme

Abstract

Nirgendwo ist die Religionspädagogik so sehr mit Heterogenität konfrontiert wie im Berufsschulreligionsunterricht. Hier lernen oft Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Weltanschauungen, Religionen und Konfessionen zusammen. Wie aber soll in diesem Kontext ein konfessioneller Religionsunterricht profiliert werden können? In dem der vorliegende Beitrag dieser Frage nachgeht, versucht er zugleich zu zeigen, dass der Religionsunterricht an der Berufsschule so etwas wie das Laboratorium der Heterogenitätsfähigkeit zukünftiger Religionspädagogik bildet.

Schlagwörter: Heterogenität; Berufsschulreligionsunterricht; Konfessionalität

Der Religionsunterricht an Berufsschulen stellt so etwas wie ein Schmuttelkind der Berufsschule wie der Religionspädagogik dar. Jedenfalls kann man den Eindruck bekommen, wenn man sich seine Wirklichkeit vor Augen führt: In seiner Existenz stets umkämpft, immer wieder den mit wirtschaftlichen Argumenten nur schlecht verbrämten ökonomischen Gewinnmaximierungstendenzen der Arbeitgeber neu abgerungen; den Eigenlogiken des schulischen Systems, die einen passgenauen Unterricht wollen, einen, der wie die anderen berufsübergreifenden Fächer wie Deutsch, Geschichte oder Sport in das Stundenschema passt und nicht durch eine etwaige Trennung nach Religionen oder gar Konfessionen noch zusätzliche organisatorische und stundenplanpraktische Schwierigkeiten macht; nur beschränkte Potentiale, Professionswissen zu generieren, da in der Bundesrepublik nur an sehr wenigen Universitäten und Hochschulen für das Lehramt Berufsschule studiert werden kann. Und trotz der beeindruckenden Tätigkeiten berufsorientierter religionspädagogischer Institute wie bibor, EIBOR und KIBOR besteht innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik ganz erheblicher Nachholbedarf. Vielleicht auch deshalb ist die Versorgung mit professionell agierenden Fachlehrerinnen und Fachlehrern prekär. Zwar versucht man hier durch Gestellungsverträge seitens der Kirchen Aushilfe zu schaffen oder gar dadurch, dass Pfarrer im BRU lehren, die oft kein entsprechendes Referendariat hinter sich gebracht haben (Biewald & Obermann, 2011). Aber man könnte ja mal die Frage stellen, welche klandestine Logik für das Profil des Faches und für die Gestaltung des Unterrichts damit durchschlägt. Wird hier, entgegen des hohen, oft mit Selbstaubeutung einhergehenden Engagements der Religionslehrkräfte, eine Tendenz zu einer pragmatisch motivierten Deprofessionalisierung erkennbar? Geschieht hier nicht zudem eine geheime, zumindest verdeckte ekklesiologische Verschlüsselung des Religionsunterrichts, die den Interessen der Kirchen in die Hände spielen würde? Immerhin haben die Kirchen hier im BRU noch einen der ganz wenigen Orte, wo sie in Kontakt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen treten können. Wie würden wir reagieren, dieses Ideen-spiel haben neulich Michael Meyer-Blanck und Andreas Obermann angestellt (Meyer-Blanck & Obermann, 2013, S. 207ff.), wenn statt eines Pfarrers oder eines Religionslehrers ein Imam oder eine islamische Religionslehrkraft den BRU für alle, also für evangelische, katholische, jüdische und muslimische Schülerinnen und Schüler durchführen würde? Zugleich aber scheint der BRU von einem inneren Pro-

filverlust gekennzeichnet, läuft er doch in den Augen mancher Beobachter in seiner starken Handlungsorientierung und vor allem lebensweltlichen und berufsbezogenen Problemorientierung auf einen Werte- und Ethikunterricht hinaus.

Andererseits darf man den BRU nicht mit zu hohen Erwartungen überfrachten, wird er doch in der Regel im Klassenverband und einstündig erteilt, oft in Randstunden verbannt, wenn er nicht ohnehin mangels Interesse oder aus Lehrermangel ausfällt (Becker, 2013; Gronover, 2012). An dieser prekären Lage haben auch so manche oft im hohen Kammerton verfassten Erklärungen wie die berühmt-berüchtigte Frankfurter Erklärung zur Zukunftsfähigkeit des BRU aus dem Jahr 2012 oder die von beiden Kirchen, von Gewerkschaft und Arbeitgeberverbänden 2014 unterzeichnete Gemeinsame Erklärung zu Religionsunterricht an Berufsschulen in Hessen wenig geändert (bibor, EIBOR & KIBOR, 2013, S. 211–213; Schlag, 2013, S. 257–271; Algermissen u.a., 2014).

Für eine mit geradezu narzisstisch-selbstquälerischem Übermut betriebene Katastrophensemantik besteht kein Anlass. Hatte nicht Walter Benjamin im Schmuttelkind, im Bucklichtmännlein, im Zwerg eine Kraft für Inspiration, für Aufbruch, für Neues gesehen? Könnte es nicht sein, dass wir hier im Berufsschulreligionsunterricht einen Ort haben, an dem wir Herausforderungen und Anfragen erkennen können, die der allgemeine Religionsunterricht in weiten Teilen noch vor sich hat? Sind hier nicht Probleme und Infragestellungen, sind hier nicht Friktionen, sind hier aber nicht zugleich auch Bewältigungsversuche, Bearbeitungsinitiativen und Neuaufbrüche auf einem Niveau erkennbar, das der allgemeine Religionsunterricht in dieser Schärfe und zugleich in dieser Güte nicht erreicht hat? Die Benachteiligung, teilweise bewusste Diskriminierung des Faches an manchen allgemeinbildenden Schulen, die nicht immer ausreichend professionalisierte Lehrerschaft (wenn man etwa an Religionsunterricht an manchen Grundschulen und Hauptschulen denkt), die Konfrontation mit religiöser Pluralität, die Konfrontation mit erheblichen Prozessen sozialer Segregation und sozialer Heterogenität, die Konfrontation mit den Transformationsprozessen von Tradition, von Religion und Konfessionen: all dies sind Phänomene, denen sich der allgemeine Religionsunterricht ausgesetzt sieht, zu deren Bewältigung aber er bislang nicht hinreichende Instrumente und Konzepte erarbeitet hat. Als ein besonderes bedrängendes Beispiel wäre etwa das Phänomen wachsender Bildungungerechtigkeit zu sehen (Grümme, 2014). Mag vieles von dem hier kurz Skizzierten aus der Perspektive bestimmter Regionen übertrieben oder zumindest verzerrt dargestellt sein, für die Region, aus der ich komme, gilt dies nicht. Im Ruhrgebiet erzählt man vor allem Geschichten von massiver religiöser wie sozialer Heterogenität. Inzwischen hat auch die Leitung des Bistums Essen registriert, dass an vielen Haupt-, Real- und Gesamtschulen kein regulärer konfessioneller Religionsunterricht mehr durchführbar ist, jedenfalls wenn man die klassische Trias katholischer Religionspädagogik voraussetzt, nach der der Religionsunterricht seine bildende Kraft nur dann entfalten kann, wenn der Inhalt, die Schüler und die Lehrkräfte katholisch sind (Deutsche Bischofskonferenz, 2009). Angesichts von Arbeitslosenraten von teilweise über 15 % in manchen Kommunen verwundert es nicht, dass soziale Segregation im Religionsunterricht selber durchschlägt und etwa an stark differierten kognitiven, motivationalen und praktischen Ausgangsvoraussetzungen wirksam wird. Natürlich sieht sich der Religionsunterricht nicht mit der extremen Differenz konfrontiert wie in manch einer Berufsschulklasse, in der Jugendliche mit Hauptschul- oder Förderschulniveau mit Jugendlichen auf Abiturienniveau zusammen sitzen und den Lehrkräften Höchstleistungen an professionalisierter didaktischer Heterogenitätskompetenz abverlangen. Aber könnte es nicht sein, dass der allgemeine Religions-

unterricht in einer spezifischen Verdichtung und Zuspitzung im Berufsschulreligionsunterricht seinen eigenen Herausforderungen ansichtig wird, die er noch vor sich hat und weshalb hier ein Ort wäre, wo er selber lernen könnte? In der Religionspädagogik avancieren gegenwärtig Pluralisierung und Heterogenität „zu einer zentralen Beschreibungskategorie von Mensch und Gesellschaft im 21. Jahrhundert – und zugleich zu einer zentralen pädagogischen und didaktischen Herausforderung“ (Gärtner, 2015, S. 99). Damit kritisch-produktiv im Sinne einer Heterogenitätsfähigkeit als Anbahnung von kritischer Wahrnehmungs-, Handlungs- und Urteilskompetenz umzugehen, lässt diese, so etwa Claudia Gärtner in ihrem letzten Buch, „als zentrale Kategorie einer zeitgemäßen religiösen Bildung“ (ebd., S. 14) dringlich werden. Vor diesem Hintergrund könnte der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium begriffen werden, an dem die Religionspädagogik sich den Herausforderungen von Säkularisierung, religiöser Pluralisierung und sozialer Heterogenität produktiv wie kritisch stellt, ein Laboratorium ihrer Heterogenitätsfähigkeit. Gerade weil „das Spannungsfeld zwischen religiöser Identität und kirchlicher Lehre besonders groß“ ist (Meyer-Blanck, 2015b, S. 150), könnte so gesehen die Religionspädagogik von der Berufsschulreligionspädagogik lernen.

In besonders eklatanter Weise wird dies an einem der derzeit wohl brisantesten Probleme deutlich: der Frage nach der Form des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. Soll er im Klassenverband erteilt werden oder getrennt nach Religionen und Konfessionen? Oder soll er in einen allgemeinen Werteunterricht aufgehoben werden? Inwiefern wird diese Thematik durch die institutionellen Bedingungen des Berufsschulreligionsunterrichts und die besondere Zusammensetzung seiner Schülerschaft noch zugespitzt? Müsste man nicht gerade im Interesse der lebenswelt- und berufsbezogenen Sinnorientierung, müsste man nicht im Dienst also an der Mündigkeit und Orientierungsfähigkeit der Jugendlichen auf eine starke, erfahrungsgesättigte, wahrheitsfähige Positionierung setzen? Müsste nicht also ein konfessioneller, also mit einem bestimmten religiösen Bekenntnis konfrontierender und vertraut machender, Rahmen geschaffen werden? Dies jedenfalls ist meine These, die ich in den folgenden Überlegungen in drei Schritten erläutern und begründen will: Erstens will ich die eben nur genannten Alternativen genauer erläutern. Zweitens will ich diese dann auf dem Feld des Berufsschulreligionsunterrichts präzisieren, um dann drittens Entwicklungsaufgaben zu benennen.

1 Formen des Religionsunterrichts

Angesichts des Bildungsföderalismus in Deutschland hat sich eine Vielzahl unterschiedlicher Formen religiösen Lernens herausgebildet (Schröder, 2014; Rothgangel & Schröder, 2009; Kenngott, Englert & Knauth, 2015; Meyer-Blanck & Obermann, 2015). Dem können wir hier angesichts des begrenzten Rahmens nicht im Einzelnen nachgehen. Stattdessen konzentriere ich mich auf drei Typen,¹ die sich aus dieser Gemengelage herauspräparieren lassen und die für den BRU besonders relevant zu sein scheinen:

1.1 Konfessioneller Religionsunterricht

Der Konfessionelle Religionsunterricht stellt immer noch den Regelfall dar – auch wenn man nach neuesten Ergebnissen religionspädagogischer Unterrichtsforschung deutliche Abstriche an der Realisierung dieses normativen Standards machen muss

¹ Vgl. zum folgenden: Grümme & Pirner, 2006, 199–210; grundlegend für die drei Typen: Bitter u.a., 2002.

(Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014). Die Klasse wird also für den Religionsunterricht getrennt nach Religionen (Islam, Christentum, Judentum) und nach Konfessionen. Es gibt demnach also einen katholischen, evangelischen, jüdischen oder auch islamischen RU. Von seiner Struktur her findet in ihm religiöses Lernen in der Konfrontation mit einer konkreten religiösen Tradition und einem konkreten Bekenntnis statt. Der Ansatz ist korrelativ. Die eigenen lebensweltlichen Erfahrungen gilt es im Lichte der Glaubensbotschaft und die Glaubensbotschaft im Lichte der Erfahrungen kritisch-produktiv zu sehen. Das Ziel eines solchen Unterrichts ist Bildung im emphatischen Sinne. Es geht um die Anbahnung von Sprachfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit in Bezug auf eine konkrete erfahrbare Religion. Der Religionsunterricht ist so als „Weltbetrachtungsexperiment“ (Rudolf Englert) zu sehen, als ein Versuch, die Welt, das eigene Leben aus der Perspektive einer konkreten Religion zu betrachten. Man tritt in die Perspektive dieser Religion ein, in dieses Bekenntnis. Konfessioneller Religionsunterricht wird also von einer bestimmten religiösen Bindung her entworfen. Diese Bindung, so Bernd Schröder, „soll gestärkt, primär intellektuell geklärt und vertieft, sowie innerhalb des Religionsunterrichts der eigenen Konfession wie durch Kooperation mit benachbarten Religionsunterrichten dialogisch und tolerant geöffnet werden“ (Schröder, 2014a, S. 163). Es handelt sich weder um eine Glaubensverkündigung noch lediglich um eine Information über Religion.

Dieser konfessionelle Religionsunterricht ist mittlerweile in sehr schweres Fahrwasser geraten und wird heftiger Kritik unterzogen. Die gesellschaftlich wie kulturell wirksamen Phänomene der Pluralisierung der Religion, der Säkularisierung, der Entkonfessionalisierung würden von einem solchen Religionsunterricht überspielt. Wer im Angesicht der Tatsache, dass viele Schüler nicht einmal marginale Traditionsbestände institutionalisierter Religion kennen, dass ihnen weder das Kreuzzeichen noch das Vaterunser präsent ist, dass für die meisten – insbesondere im Berufsschulreligionsunterricht – das Christentum zu einer Fremdreligion geworden ist, einen konfessionellen Unterricht propagiere, sehe an den Tatsachen vorbei und sei ebenso blind wie realitätsfremd. Dagegen wenden die Befürworter ein zentrales Argument ein, dass auf die performative Kraft erfahrener Religion eingeeht. Nur wer erfahren hat, was Religion ist, kann sie auch kritisch beurteilen. Ähnliches gilt doch auch für Sport oder für Musik. Wer nie Musik gehört, sondern nur Noten gelesen hat, weiß nicht, was Musik ist. Er kennt nur Noten und Partituren (Mendl, 2008, S. 12–88).

1.2 Konfessionell-Kooperativer RU

Diese Form des RU wird derzeit in einem breiten Modellversuch seit 2005 in Baden-Württemberg durchgeführt. In Niedersachsen gibt es diese Form bereits als Regelform des RU. Dieser Typ nimmt das Argument einer notwendigen Binnenperspektive zum Verständnis von Religion auf, bezieht aber stark die Pluralisierungs- und Entkonfessionalisierungssphänomene mit ein (Weinhart, 2014, S. 22). Der Konfessionell-Kooperative Religionsunterricht erfolgt organisatorisch in gemischt-konfessionellen Lerngruppen. Die Klasse wird also für den Religionsunterricht getrennt nach Religionen, nicht aber grundsätzlich nach Konfessionen. Er wird von beiden Lehrkräften, der katholischen und der evangelischen Lehrkraft, gemeinsam verantwortet. Es gibt Phasen des Teamteachings, des Lehrertauschs, des konfessionsbezogenen Unterrichtens. Bei bestimmten Themen werden katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet, bei anderen getrennt. Es ist ein bekenntnisgeleitetes Lernen an der gemeinsamen christlichen Tradition, findet aber durchaus in der Auseinandersetzung und im Dialog mit den verschiedenen konfessionsspezifischen Perspektiven statt (Biesinger, Schweitzer & Schlenker, 2002).

Das Argument der Befürworter gibt zu bedenken, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nicht mehr konfessionsgeprägt aufwachsen. Wenn diese mit einer konkreten christlichen Tradition konfrontiert werden und dazu noch erfahrungsbezogenes Verständnis für die andere Konfession bekommen, werden sie in religiöser Hinsicht gesprächsfähig, werden sich ihrer Wurzeln bewusst und tolerant. Erste empirische Forschungsergebnisse haben nicht nur aufgewiesen, dass Kinder in einem solchen Lernen durchaus ein Bewusstsein für ihre Konfession erwerben (Schweitzer u.a., 2006). Es wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl ein Verständnis für das Eigene gewonnen oder vertieft erarbeitet haben als auch für das Fremde der anderen Konfession. Sie sind religiös kompetent geworden. Für Joachim Weinhardt, der das Projekt begleitet hat, ist dieser RU damit

„eine Form von ökumenischem Religionsunterricht par excellence. Gerade weil er nicht mono-konfessionell, aber eben auch nicht unkonfessionell, sondern vielmehr konfessionell-kooperativ ausgerichtet ist, kann seine Ökumenizität strukturell nicht gesteigert werden“ (Weinhardt, 2014, S. 20).

Natürlich kann man sagen, dass die Grenze eines solchen RU schon allein darin liegt, dass hier zunächst islamische oder jüdische Schüler nicht berücksichtigt sind. Doch gibt es erste auch wissenschaftlich begleitete Schulprojekte, die diesen konfessionell-kooperativen RU auf einen religiös-kooperativen RU vorantreiben wollen (Böhme, 2014, S. 31–44). Dann wäre ein solcher Unterricht auch für interreligiöses Lernen hochrelevant – ein für die Berufsschule wichtiger Gesichtspunkt.

1.3 Religiöses Lernen im Klassenverband

Manche Kritiker setzen allerdings noch tiefer an. Denn solange ein Religionsunterricht bekenntnisbezogen bleibt, werde er den Herausforderungen der Säkularisierung und Pluralisierung nicht gerecht. Er bleibe unfähig zum Dialog zwischen den Weltreligionen. Wegen der gegenwärtig bedrängenden Präsenz der Religion sei Aufklärung, Urteilsfähigkeit und Dialogfähigkeit ein hohes Bildungsziel. Dieses sei jedoch nur zu erreichen, wenn die Binnenperspektive der Religion verlassen werde. Stattdessen gelte es über Religionen zu informieren. So könnten dann auch diejenigen teilhaben, die aufgrund der negativen Religionsfreiheit sonst nicht an einem bekenntnisorientierten RU, sei er monokonfessionell oder konfessionell-kooperativ ausgerichtet, teilnehmen würden.

Daher fordern die Vertreter dieser Form stattdessen einen Religionsunterricht im Klassenverband. Im Klassenverband wird religiös gelernt, thematisch ausgerichtet an Ethik, an Religions- und Lebenskunde, an Werten. Die Klasse wird nicht getrennt. Es finden sich verschiedene Varianten dieses Typs. Ein Religionsunterricht für alle in Hamburg und das Fach Lebenskunde – Ethik – Religionskunde (LER) im Land Brandenburg stehen neben anderen Formen in Berlin und Bremen oder im Kanton Zürich (Keßler, 2014; Spieß, 2014; Kenngott, 2014). Von seiner Struktur her ist ein solcher Unterricht kein konfessioneller, von einem bestimmten religiösen Bekenntnis geprägter Religionsunterricht. Dies ist ja eigentlich auch gar nicht anders möglich, wenn kein Widerspruch zum Art. 4 GG vorliegen soll. Wo Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religion im Unterricht zusammen sind, würde der Religionsfreiheit widersprochen, wenn hier eine bestimmte Religion das Monopol hätte. Vielmehr sind alle Bekenntnisse und alle Religionen gleichberechtigt in diesem Unterricht, der nicht in einem bestimmten Bekenntnis erfolgt, sondern über Religion informiert. Authentische Erfahrungen von Religion holt man sich über eingeladene Fachreferenten (katholischer Priester, Rabbiner, evangelische Pfarrerin, Islamgeistlicher...) und über die noch vorhandene Religion der Schülerinnen und Schüler.

Ein solcher Unterricht bezieht sich legitimatorisch auf die Phänomene der Entkonfessionalisierung, Säkularisierung, Enttraditionalisierung sowie religiöser Vielfalt, nicht zuletzt durch Migration. Gesellschaftliche Wertevermittlung braucht einen Platz jenseits einer bestimmten Religion. Nur wenn der Dialog zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Religionen und Konfessionen eingeübt wird, ist Dialogfähigkeit zwischen Menschen verschiedener Religionen und Kulturen erreichbar. Im Unterricht begegnen ungläubige und christliche, kirchlich engagierte, agnostische, islamische oder jüdische Jugendliche einander und lernen das, worauf es im Zusammenleben in der Gesellschaft und im Weltmaßstab ankommt: Dialogfähigkeit, Verständnis, Kritik, Empathie und Fremdverstehen. Im Berufsschulreligionsunterricht ist dies der Regelfall, der inzwischen auch von der evangelischen Kirche mehr oder weniger akzeptiert wurde (Meyer-Blanck & Obermann, 2013, S. 207–217).

Dagegen lenken Kritiker den Blick auf eine veränderte Perspektive. Fällt hier nicht doch der Staat in die Rolle zurück, staatliche Werteerziehung zu leisten? Wird nicht das Phänomen der Religion gerade verfehlt, wenn man nur über sie redet? Religion müsse zumindest probeweise erfahren werden, um sie überhaupt verstehen und beurteilen zu können. Zudem haben Forschungen aus England zu solchen Formen gezeigt, dass ein Verständnis für Positionalität, für Wahrheit verloren geht (Barnes, 2014). Wie will man ein Verständnis für Wahrheitsansprüche erwerben, wie sie Religionen, aber auch Weltanschauungen oder Ideologien erheben, wie will man verstehen, was es bedeutet, was es verlangt, Position zu beziehen, wenn dies nicht im Unterricht eingeübt wird? Wenn man keine Differenzenerfahrungen macht, wenn keine Heterogenitätserfahrungen auf der Ebene der Religion mehr gemacht werden, wie will man dann in der Schule religiös heterogenitätsfähig in einem anspruchsvollen, also auf mündige Urteilsfähigkeit abhebenden Sinne sein? So gesehen wäre gerade ein konfessioneller RU eine Basis für ein heterogenitätsfähiges Lernen im Religionsunterricht. Aber gilt dies auch für den Religionsunterricht an der Berufsschule mit seinen radikalisierten religiösen, kulturellen und sozialen Heterogenitäts-herausforderungen?

2 Orientierte Transzendenz. Perspektiven für den Berufsschulreligionsunterricht

Wegen dieser Ausgangslage muss stärker noch als für den allgemeinen RU eine konfessionalistische, an Bekenntnis und Glauben selber ausgerichtete Zielbestimmung des BRU zurückgewiesen werden. Dies wäre für die meisten der Heranwachsenden schlicht unverständlich oder gar fremdbestimmend. Dies gilt nicht zuletzt auch dort, wo wie in der Krankenpflege- und Altenpflegeausbildung schon durch das Arbeitsfeld eine besondere Nähe zu einer institutionalisierten Religion besteht (Ruopp & Schweitzer, 2013). Andererseits scheint in diesem Streit zwischen den Formen des Religionsunterrichts jedoch das Argument einer vollzogenen Binnenperspektive religiösen Lernens für den Berufsschulreligionsunterricht überzeugend zu sein. Vieles spricht für einen konfessionellen RU. So wie man das Fußballspiel nur versteht, wenn man es spielt, begreift man erst Religion im Vollzug von Religion. Der Religionsunterricht wäre dann ein Ort, an dem dies geschieht, probeweise, nicht katechetisch, sondern auf Bildung bezogen, auf mündiges eigenes Urteil, nicht auf Frömmigkeit. Es setzt Traditionen nicht als für die Schüler bereits relevant voraus, „sondern prüft sie in Auseinandersetzung mit den Lebensfragen heutiger Schülerinnen und Schüler; von daher ist er in hohem Maße werthaltig, lebensbezogen und gegenwartsorientiert“ (Englert, 2014a, S. 156). Indem er diese Tradition kritisch vergleicht mit anderen Weltanschauungen, Religionen und Traditionen ist er dem Erbe der Aufklärung verpflichtet. Vor allem aber definiert er seine Ziele nicht mehr von den

Institutionen her, sei es Kirche, der Schule oder dem Arbeitsfeld. Vielmehr stehen die Schülerinnen und Schüler im Zentrum und deren Bedarf an Identität und Subjekthaf-tigkeit.

„Es geht ihm in der Hauptsache nicht mehr um die Aneignung eines bestimmten vor-gegebenen Bekenntnisses, sondern um die Ausbildung eines eigenen Orientierungs- vermögens – um die Entwicklung von Kompetenzen, die für den Umgang mit jedweder Art von Religion und darüber hinaus für den Umgang mit jedweder Art grundlegender Lebens- und Sinnfragen von belang sind“ (Englert, 2014a, S. 156).

Deshalb habe der konfessionelle Religionsunterricht „unter allen denkbaren Alterna- tiven das größte bildnerische Potential“ (Englert, 2014b, S. 369).

In diesem Sinne „braucht“, wie Matthias Gronover formuliert gerade der BRU Kon- fession, „um dem eigenen Anspruch gerecht zu werden“ (2014, S. 219), berufsfachli- ches „Wissen und Können Jugendlicher mit einer Stärkung der Persönlichkeit durch Orientierungswissen und die Begründung eines verantwortungsvollen religiösen Standpunktes“ zu verbinden, wie es die erwähnte Hessener Erklärung pointiert fest- hält (Algermisses u.a., 2014). Gronovers Fazit kann ich mich aus den oben bereits genannten Argumenten uneingeschränkt anschließen, wonach die Konfessionalität des Religionsunterrichts „eine Bedingung der Möglichkeit“ ist, „sinnvoll mit religiöser Heterogenität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen umzugehen“. Er stellt sich der Herausforderung, „der religiösen Heterogenität gerecht zu werden und gleichzeitig als katholischer oder evangelischer Religionsunterricht erkennbar zu sein“ (2014, S. 219).

Es ist hier gleichwohl nicht der Ort darüber zu diskutieren, ob Gronovers Herleitung dieser Position aus einer Affirmation religiöser Kompetenzorientierung heraus sinn- voller ist als eine bildungstheoretische Begründung. Für ihn ist religiöse Kompetenz deshalb auf Konfessionalität angewiesen, weil diese eine das Individuum übergrei- fende Dimension des Lernens einbringe (2014). Meines Erachtens ist der Bildungs- begriff wesentlich umfassender und kritischer als der Kompetenzbegriff und kann damit auch dem kritischen wie wahrheitsfähigen Rang der religiösen Überlieferung gerade für die Autonomie der Jugendlichen in dem für den BRU eben charakteristi- schen Umfeld der Berufsbildung zwischen Beruf, schulischer Ausbildung und Le- benswelt besser markieren (Grümme, 2009, S. 100–155). Zudem kann er deutlicher das wahrnehmen, was bereits im BRU bei den Schülerinnen und Schülern vorhan- den ist.

Gelegentlich hat man gerade im Hinblick auf den BRU den Eindruck einer starken Defizithermeneutik. Man misst die Jugendlichen an der tradierten Semantik der ka- tholischen oder evangelischen Dogmatik, um sie dann als defizient zu verurteilen. Um die Postulate und Ziele des BRU einholen zu können, wäre auf die Erfahrungen und Semantiken religionsloser oder religiös suchender Jugendlicher korrelativ zu achten. Insbesondere aber wäre stärker deren bereits vorhandene religiöse Semantik anzuerkennen. Vor dem Hintergrund religionssoziologischer Forschungen im Lichte eines breiten Religionsbegriffs wären diese als Artikulationen einer unsichtbaren, ei- ner impliziten, alltagsweltlich verwurzelten Religiosität und damit einer kleinen oder mittleren Transzendenz zu würdigen. Konfessionalität würde sich dialogisch auf die- se Form von religiösem Bekenntnis beziehen, insofern diese als „Horizonte für eine Kommunikation über christliche Inhalte als potentielle religiöse Interpretamente der bedingt transzendenten Lebensdeutungen“ qualifiziert werden (Gronover & Ober- mann, 2014; Obermann, 2015, S. 175–182). Diese inzwischen für eine subjektorien- tierte Religionspädagogik selbstverständliche Option wäre freilich noch präziser auf

das besondere Profil des BRU zuzuspitzen. Demnach würde im BRU eine bestimmte Form von Bildungsreligion unter den besonderen Bedingungen beruflicher Bildung generiert, die sich um eine Identitätsgewinnung angesichts von Beruflichkeit herum gruppiert. Für die „Berufszufriedenheit bzw. für die eigene Leistungsfähigkeit und erst Recht für die eigene Gesundheit im Laufe eines Berufslebens kommt es nicht nur darauf an, was man tut, sondern auch wie man das eigene Handeln als sinnvoll verstehen kann“ (Meyer-Blanck, 2015b, S. 151). Meyer-Blanck qualifiziert diese treffend als eine „BRU-spezifische Religion“, also eine Religion, die nicht unabhängig von außerschulischen Zusammenhängen in Geschichte und Gesellschaft agiert, sondern die „den Bedingungen des Lernortes Schule auf besondere Weise entspricht“ (2015b, S. 151). Mit dieser Form von Religion wäre demnach die Glaubensüberlieferung im Religionsunterricht ins Gespräch zu bringen. Konfessionalität im BRU würde also von der Konstellation einer solchen BRU-Religion und der christlichen Glaubensüberlieferung ihr besonderes Profil erhalten, indem beide im Interesse der Bildung der Heranwachsenden kritisch wie produktiv aufeinander bezogen werden.

3 Ertrag und Entwicklungsaufgaben

Damit, so müssten die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, ist der BRU um seiner Intention eines schülerorientierten, auf Mündigkeit und Sinn unter den besonderen Bedingungen der Beruflichkeit ausgerichteten religiösen Bildung willen auf Konfessionalität angewiesen. Doch wäre ein solcher konfessionell zugeschnittener BRU in mehrfacher Hinsicht genauer zu qualifizieren. Auf diesem komplexen Feld kristallisieren sich mehrere, miteinander vernetzte Entwicklungsaufgaben heraus. Erst angesichts derer wird die Dynamik und die Radikalität eines BRU deutlich, der als Laboratorium der Heterogenitätsfähigkeit religiösen Lernens und religiöser Bildung in den Transformationsprozessen der Moderne begriffen wird. Ich konzentriere mich auf vier:

3.1 Konzeption

Welche theoretische Grundlage von Konfessionalität, so wäre zu fragen, könnte konfessionell ausgerichtet sein und zugleich heterogenitätssensibel genug operieren (Gronover, 2014, S. 224)? Hier müssten die Potentiale eines alteritätstheoretisch begründeten Bildungsbegriffs in den Blick genommen werden. Denn von ihm her könnte sich Heterogenität, Fremdheit und Alterität ebenso würdigen lassen wie die Verständnisleistungen des Subjekts. Von ihm her könnte deutlicher als in systemtheoretischen Begründungszusammenhängen ein kritisch-emanzipatorischer Bildungsbegriff formuliert werden und damit ein Zugang zu religiöser Bildung, in dem auch die politische Dimension mit ästhetischen und kognitiven Dimensionen religiöser Bildung korreliert wird. Damit würde ein BRU formulierbar, der eine auf Beruflichkeit bezogene Bildung im Dienste der Heranwachsenden stärker kritisch und emanzipatorisch fasst.

3.2 Konfessionalität der Religionslehrkräfte

In verschiedenen religionspädagogischen Überlegungen zum BRU wird Konfessionalität über die Religionslehrkraft eingespielt (Gronover & Obermann, 2014; Kießling, 2013). Auch die neueste Befragung von Religionslehrkräften der Evangelischen Kirche im Rheinland zeigt mit einem leichten Akzent bei der gymnasialen Schulform eine konfessionelle Orientierung, aus der heraus eine interkonfessionelle Zusammenarbeit angestrebt wird. Im BRU wird in ähnlicher Richtung gegen eine bloße Religionskunde agiert, jedoch stärker eine interreligiöse Kooperation angestrebt

(Rothgangel, Lück & Klutz, 2016). So wichtig es ist, hier eine interkonfessionelle oder gar interreligiöse Kooperation aufzubauen, wäre daran zu arbeiten, den etwa in Dokumenten der katholischen Bischöfe stark normativ geladenen Begriff des Zeugen des Glaubens nicht so zu überformen, dass er für die Religionslehrkräfte nicht mehr berufsbiografisch einzuholen und für die Schülerinnen und Schüler im BRU überhaupt rezipierbar bleibt.

3.3 Heterogenitätsfähige Didaktik

Ein solcher BRU müsste in seiner konfessionellen Ausrichtung noch stärker die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigen: er müsste heterogenitätsfähig sein in Bezug auf deren unterschiedliche religiöse, kulturelle, aber auch gesellschaftlich und soziologische Ressourcen. Darum braucht er Mut zu heterogenen Didaktiken, die einmal stärker kognitiv, einmal stärker handlungsorientiert ausgerichtet sind. Die Möglichkeiten von Jugendtheologie wären unter den besonderen Bedingungen marginalisierter Jugendlicher auszuloten. Damit würden religiöse, kulturelle und soziale Heterogenität im Sinne von Bildungsgerechtigkeit konstruktiv-kritisch bearbeitet.

3.4 Formen

Wenn man sich auch nur kurz die Nöte von Stundenplanmachern sowie die komplexen Interessen von Schulleitungen und Arbeitgebern vergegenwärtigt, dann dürfte der Phantasie hinsichtlich der Formen, in denen die Konfessionalität des BRU Gestalt gewinnt, sehr enge Grenzen gesetzt sein. Wie schwierig und höchst komplex sich diese Sache außerdem darstellt, die durch den Islamischen Religionsunterricht nochmals eine neue Dynamik erfährt, haben Meyer-Blanck und Obermann deutlich gemacht (2013, S. 207–217). Gleichwohl sollte Pragmatik nicht das Normative bestimmen, sondern sollten Möglichkeiten bis in bildungspolitische Kontexte ausgelotet werden. Nimmt man die bereits in der erwähnten Religionslehrerstudie und an anderen Stellen aufgeworfene Perspektive nach konfessioneller Kooperation und einem mindestens von beiden Kirchen gemeinsam verantworteten BRU, eventuell auch unter Revitalisierung der alten Idee der Fächergruppe, dann lohnt es sich angesichts des hier Erarbeiteten unbedingt, diese weiterzuverfolgen – bis in die Vision eines religiös-kooperativen BRU hinein.

Anders als Altkanzler Helmut Schmidt meint, sollte gerade nicht zum Arzt gehen, der Visionen hat. Wir brauchen Visionen, nicht nur um den BRU im Hinblick auf die zunehmenden Herausforderungen zu profilieren, sondern auch insgesamt, um die Religionspädagogik im Interesse ihrer Zukunftsfähigkeit von ihm lernen zu lassen. In dem Maße, in dem diese Herausforderung angenommen wird, wird die provokative wie wegweisende Metapher vom BRU als Laboratorium der Heterogenitätsfähigkeit religiöser Bildung in ihrer Radikalität erst verstehbar.

Literaturverzeichnis

- Algermessen, J. u.a. (2014). *Gemeinsame Erklärung zum Religionsunterricht an Berufsschulen in Hessen*. URL: http://www.ekhn.de/fileadmin/content/ekhn.de/bilder/pressemitteilungen/2014/Gemeinsame_Erklaerung_zum_RU_Endfassung.pdf [Zugriff: 19.10.2015].
- Barnes, P. (2014). Multireligiöser Religionsunterricht in England. In B. Schröder, Bernd (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur* (S. 105–116). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Becker, H. J. (2013). Die Zukunftsfähigkeit des Berufsschulreligionsunterrichts. In A. Biesinger, M. Gronover, M. Meyer-Blanck, A. Obermann, J. Ruopp & F. Schweitzer (Hrsg.), *Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts* (S. 47–54), Münster: Waxmann.
- Bibor, EIBOR & KIBOR (2013). Frankfurter Erklärung zur Zukunftsfähigkeit des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU). In A. Biesinger, M. Gronover, M. Meyer-Blanck, A. Obermann, J. Ruopp & F. Schweitzer (Hrsg.), *Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts* (S. 211–213). Münster: Waxmann.
- Biesinger, A., Schweitzer, F. & Schlenker, C. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg: Herder.
- Biewald, R. & Obermann, A. (2011). Schulformspezifische Religionsdidaktik – die Religionsdidaktik an berufsbildenden Schulen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 10(1), 142–165.
- Bitter, G., Englert, R., Miller, G., Nipkow, K. E. & Blum, D. (2002). *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel.
- Böhme, K. (2014). Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 31–44). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Deutsche Bischofskonferenz (2009). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Bonn: Deutsche Bischofskonferenz.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.
- Englert, R. (2014). Konfessioneller Religionsunterricht – zehn Thesen zum besseren Verständnis. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur* (S. 155–162). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft. [= 2014a]
- Englert, R. (2014). Warum konfessioneller Religionsunterricht. *KatBl*, 139, 368–375. [= 2014b]
- Gronover, M. (2012). Konfessionalität in religiöser Heterogenität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In A. Biesinger, F. Schweitzer, M. Gronover & J. Ruopp (Hrsg.), *Integration durch religiöse Bildung: Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik* (S. 173–188). Münster: Waxmann.

- Gronover, M. & Obermann, A. (2014). Von der Konfessionalität des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen zur Pluralität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 13(2), 218–234.
- Grümme, B. & Pirner, M. (2006). Religion unterrichten in Baden-Württemberg. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 5(2), 199–210.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. (2014). *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kenngott, E.-M. (2014). Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur* (S. 57–72). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Kenngott, E.-M., Englert, R. & Knauth, T. (2015). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Keßler, H.-U. (2014). Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur* (S. 45–56). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Kießling, K. (2013). Pietati et scientiae. Umriss religionspädagogischer Spiritualität. In A. Biesinger, M. Gronover, M. Meyer-Blanck, A. Obermann, J. Ruopp & F. Schweitzer (Hrsg.), *Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts* (S. 73–84). Münster: Waxmann.
- Meyer-Blanck, M. & Obermann, A. (2013). BRU in der Pluralität. Zur Konfessionalität des BRU angesichts des islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. *ZPT*, 3(13), 207–217.
- Meyer-Blanck, M. & Obermann, A. (2015). *Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute*. Münster: Waxmann. [= 2014a]
- Meyer-Blanck, M. (2015). Identität – Differenz – Interpretation. Ein dreifacher Versuch, die Religion des BRU in den Blick zu bekommen. In M. Meyer-Blanck & A. Obermann (Hrsg.), *Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute* (S.143–154). Münster: Waxmann. [= 2014b]
- Obermann, A. (2015). Der BRU und die Dimension des Heiligen. Überlegungen zum konfessionellen Profil einer Religion des BRU, In M. Meyer-Blanck & A. Obermann (Hrsg.), *Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute* (S.163–186). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. & Schröder, B. (2009). *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2016). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Ruopp, J. & Schweitzer, F. (2013). Die Zukunft des BRU und der BRU der Zukunft. Demographie – bildungspolitische Optionen – Profil und Unterrichtsqualität. In A. Biesinger, M. Gronover, M. Meyer-Blanck, A. Obermann, J. Ruopp & F. Schweitzer (Hrsg.), *Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts* (S. 33–46). Münster: Waxmann.
- Schlag, T. (2013). ‚Dass Gerechtigkeit und Frieden sich küssen‘ – Wie visionär kann Religionsunterricht in der beruflichen Bildung heute realistischerweise sein. *ZPT*, 65, 257–271.
- Schröder, B. (2014). Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur* (S. 163–178). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Schröder, B. (2014). *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Schweitzer, F. u.a. (2016). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg: Herder.
- Spieß, M. (2014). Biblische Geschichten auf allgemein-christlicher Grundlage in Bremen. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur* (S. 73–88). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Weinhart, J. (2014). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur* (S. 19–30). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.

Prof. Dr. Bernhard Grümme, Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum