



bwp@ Spezial HT2023 | Januar 2024

Hochschultage Berufliche Bildung 2023

20.-22. März 2023 an der Universität Bamberg

Hrsg. v. Karl-Heinz Gerholz, Silvia Annen, Rita Braches-Chyrek,
Julia Hufnagl & Anne Wagner

Lukas JUNG & Konstantin LINDNER
(Universität Bamberg)

**Die Persönlichkeitsbildung zukünftiger Fachkräfte
unterstützen. Potenziale des Religionsunterrichts an
beruflichen Schulen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2023/jung_lindner_ht2023.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die Persönlichkeitsbildung zukünftiger Fachkräfte unterstützen. Potenziale des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen

Abstract

Berufsschulen leisten einen Beitrag zur zukunftsweisenden Qualifizierung der Fachkräfte von morgen. Demgemäß ist auch der Zielhorizont des Lehrens und Lernens im Berufsschulunterricht die Unterstützung der Berufsschüler:innen beim Aufbau von Handlungskompetenz. Die entsprechenden Potenziale des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen (BRU) werden in der allgemeinen Diskussion um die berufliche Qualifikation meist nur bedingt berücksichtigt. Der vom Prüfungsdruck weitestgehend entkoppelte BRU kann den Lernenden etwa Zeit und Raum bieten, (berufliche) Handlungen zu reflektieren, zu beurteilen und zu gestalten und dabei fachliche, soziale und weltanschauliche Aspekte integrieren. Dabei liegt das Potenzial religiöser Bildung unter anderem in der systematischen und vernünftigen Reflexion über Sinn und Bedeutung des Handelns für das eigene Leben, den Beruf sowie für die Gesellschaft. Hierfür gilt es, den Lernenden im BRU Erfahrungen in relevanten (beruflichen) Bereichen zu ermöglichen und entsprechende Reflexionsanlässe in handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements zu initiieren: beispielsweise Kontexte nachhaltiger Entwicklung, religiöser Pluralität, kritischen Denkens oder des Umgangs mit „großen Fragen“ des Lebens. In dieser Hinsicht bieten nicht zuletzt fächerübergreifende oder lernfeldorientierte Projekte das Potenzial, berufliche Handlungskompetenz und religiöse Bildung miteinander zu verzahnen und so die Persönlichkeitsbildung der Berufsschüler:innen zu unterstützen.

Supporting the personal development of future skilled workers: Potentials of religious education at vocational schools

Vocational schools make a contribution to the qualification of future skilled workers. Accordingly, the goal of teaching and learning in vocational schools is to support vocational students in building comprehensive competency. The corresponding potentials of religious education at vocational schools are usually considered only to a limited extent in the general discussion about vocational qualification. Religious education, which is largely decoupled from the pressure of examinations, can offer time and space to reflect, evaluate and shape (vocational) actions. The potential of this learning is the systematic and rational reflection on the meaning and significance of one's actions for one's own life, profession and society. To this end, it is important to enable learners in religious education at vocational schools to experience relevant areas and to initiate corresponding occasions for reflection in active learning arrangements: for instance, sustainable development, religious plurality, critical thinking, or dealing with "big questions" of life. In this context, interdisciplinary projects offer the potential to interlink professional competency and religious education in order to support the personal development of vocational students.

Schlüsselwörter: Allgemeinbildung, berufliche Bildung, religiöse Bildung, Persönlichkeitsbildung, Handlungskompetenz, Heterogenität, Critical Thinking, Bildung für nachhaltige Entwicklung, digitale Souveränität, Kontingenzt, Religionsunterricht.

1 Religiöse Bildung in der Berufsschule?!

Religionsunterricht an der Berufsschule (BRU) ist eines der allgemeinbildenden Fächer, die den Auszubildenden im Rahmen des dualen Systems persönlichkeitsbildende Kompetenzen ermöglichen wollen. Ganz im Sinne des vom Deutschen PISA-Konsortium schon seit langem etablierten Modells verschiedener, „nicht wechselseitig substituierbarer Modi der Welterfahrung“ gilt es den Berufsschüler:innen Orientierungswissen auch aus der Begegnung mit „religiös-konstitutiver Rationalität“ zu ermöglichen. (Baumert et al. 2001, 21) Zu einer derartig gebildeten Rationalität gehört es auch, vernünftig mit den großen Fragen des Menschseins nach dem Woher, dem Wohin, dem Sinn, dem Wahren etc. umgehen zu können. Insofern der Mensch fähig ist, diese Fragen zu stellen, braucht er im Sinne einer Allgemeinbildung Möglichkeiten, sich mit religiös-konstitutiven Gehalten auseinanderzusetzen. Dass derartige Inhalte nicht nur über religionskundliche Anteile im Ethikunterricht, sondern für Schüler:innen, die einer staatlich anerkannten Religionsgemeinschaft angehören, auch im Rahmen des BRU an der Berufsschule zugänglich sind, legitimiert nicht zuletzt das Grundgesetz, welches in Art. 7 Abs. 3 GG regelt, dass an allen öffentlichen Schulen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist. Diese Vorgabe ermöglicht, religionsbezogene Innenperspektiven ins Lehr- und Lerngeschehen einzubringen, und von daher können die Schüler:innen eine religiöse Position entwickeln – eine bildungsbedeutsame Option in der Phase beruflicher Bildung, denn: „Je mehr es auch um existenzielle Fragen geht, die gerade für Jugendliche und junge Erwachsene zentral sind, desto weniger kann eine neutrale Religionskunde allein solchen Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen gerecht werden.“ (Schweitzer 2017, 101)

Diese Idee von religiöser Bildung im BRU als Beitrag zur Orientierung ist für die Auszubildenden in unterschiedlicher Weise bedeutsam. Bisweilen scheint sie gar nicht greifbar, wie die kritische Bemerkung eines Schülers zeigt, die aus einer 2020 an bayerischen Berufsschulen durchgeführten Schüler:innenbefragung zum BRU stammt (zum Setting und zu Ergebnissen der empirischen Studie vgl. Simojoki et al. 2022): „Was bringt das [der BRU, Anm. d. Verf.] eigentlich in dem Sinne jetzt noch? Ich könnte es verstehen, wenn man es in der Grundschule oder Mittelschule macht, aber in der Berufsschule? Da sollte man sich auf den Beruf konzentrieren und nicht auf die Religionsart. Also ich finde das nutzlos.“ (BE/SI1/G/14) Den wenig erkennbaren Berufsbezug des BRU bestätigend verweist eine andere Schülerin jedoch auf das allgemeinbildende Potenzial dieses Unterrichtsfaches: „Also ich glaube nicht, dass es jetzt wirklich was mit unserem Beruf so großartig zu tun hat, wenn wir jetzt zum Beispiel über

Sexualität oder sowas reden oder diese Stereotypen von Mann und Frau. Es hat schon ein bisschen was zu tun, aber ich glaube, das hat mehr mit dem Leben zu tun als mit einzelnen Dingen an sich. Also ich kann jetzt nicht sagen, es hat nur mit der Schule zu tun oder nur mit der Arbeit, sondern es hat einfach allgemein mit dem Leben, mit allem zu tun.“ (BE/SII/F/184)

Vorliegender Beitrag fokussiert genau diesen Anforderungskontext „Berufsfeldbezug“, indem in den Ausführungen danach gefragt wird, wie im Rahmen des BRU zur Unterstützung der berufsorientierten Persönlichkeitsbildung von Berufsschüler:innen eine wechselseitige Verzahnung zwischen beruflicher Qualifikation und religiöser Bildung initiiert werden kann. Die im Folgenden präsentierten Überlegungen resultieren aus einer hermeneutischen Herangehensweise: Zunächst (2) wird auf der Basis hermeneutischer und empirischer Forschungserkenntnisse der Religionsdidaktik ausgelotet, in Bezug auf welche gegenwartsbedeutsamen Erfordernisse BRU einen Beitrag zur Bildung zukünftiger Fachkräfte leisten kann. Anhand ausgewählter Themen werden sodann (3) exemplarische Erfordernisse beruflicher Bildung dahingehend ausgelotet, wie Berufsschüler:innen im Rahmen religiöser Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht werden kann, eigene Positionen zu entfalten, Selbstwirksamkeit zu erfahren und auch Orientierung für ihr persönliches wie berufliches Handeln zu gewinnen. Abschließend (4) verweisen die Ausführungen darauf, dass BRU in fächerverbindender und lernfeldorientierter Hinsicht bereicherndes Potenzial zu bieten hat, auf das im Rahmen der Fachkräftebildung nicht verzichtet werden sollte.

2 Religiöse Bildung im Spiegel ausgewählter Gegenwartserfordernisse – religionsdidaktische Verortungen

Berufliche Bildung stellt sich der Herausforderung, durch zukunftsweisende Qualifizierung Fachkräfte von morgen auszubilden. Ganz im Sinne der lernfeldorientierten Lehrpläne ist der Zielhorizont des Berufsschulunterrichts die Befähigung der Auszubildenden, berufliche Handlungskompetenz auszuprägen. Letztgenannte bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Büchter/Dehnbostel/Hanf 2012, 149). Die allgemeinbildenden Kontexte von Handlungskompetenz sind insbesondere im Horizont der Erfordernisse gegenwärtiger Lebens- und Berufswelten zu rekonstruieren. Von daher sollte immer neu ausgelotet werden, in welchen Bedingungsgefügen Berufsschulunterricht und somit auch der BRU zu verorten und zu gestalten sind (vgl. dazu den OECD Lernkompass 2030 gem. Bertelsmann Stiftung et al. 2019): Diese Bedingungsgefüge ergeben sich zum einen aus den Lebenswelten der Berufsschüler:innen – sowohl in privater als auch gesellschaftlicher Hinsicht – und zum anderen aus den Erfordernissen der Ausbildungsberufe. Fünf ausgewählte, allgemeinbildungsbezogene Erfordernisse, denen in der religionsdidaktischen Forschung gegenwärtig hohe Relevanz zugemessen wird und die zugleich in berufsbildender Hinsicht anschlussfähig sind, werden im Folgenden überblicksartig in Bezug auf den BRU austariert: Heterogenitätssensibilität, kritisches Denken, Verantwortungsübernahme im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, digitale Souveränität, Umgang mit Kontingenz.

Heterogenitätssensibilität: Heterogenität zeigt sich als Signatur der Gegenwart. In der Folge prägen unterschiedliche kulturelle und soziale Herkünfte, verschiedene nationale Zugehörigkeiten, divers ausgeprägte körperliche und geistige Leistungsfähigkeiten, Altersunterschiede etc., aber auch unterschiedliche Weltanschauungen und Religionszugehörigkeiten die Berufsschulklassen (vgl. Grümme 2016). In pädagogischer Hinsicht gilt es diese Heterogenität ernst zu nehmen und Chancengleichheit zu ermöglichen. Zugleich aber bringen die entsprechenden Kontexte das Erfordernis seitens der Auszubildenden mit sich, damit kompetent und vor allem sensibel umgehen zu können.

Angesichts der voranschreitenden religiösen Pluralisierung tun sich für den BRU religionsbezogene Lerngelegenheiten und -bedarfe auf. Traditionelle Religionsgemeinschaften wie die beiden Großkirchen in Deutschland verlieren zunehmend Mitglieder, neue christliche Gemeinschaften entstehen. Durch Zuzug nimmt die Zahl orthodoxer Christinnen und Christen zu, die wiederum verschiedenen orthodoxen Kirchen angehören. Daneben bildet der Islam seit längerem eine zu Deutschland gehörende und wachsende, jedoch in sich zersplitterte religiöse Größe. Überdies finden sich Juden, Buddhisten, Anhängerinnen und Anhänger von Daoismus und verschiedenen Strömungen des Hinduismus etc. Diese religiöse Heterogenität sollte weder ausgeblendet, noch überhöht werden. Vielmehr gilt es mit den Berufsschüler:innen Wege zu erkunden, um die Vielfalt der Religionen in ihrem (beruflichen) Umfeld als solche überhaupt wahrnehmen, damit einhergehende Bereicherungen wie auch Problematiken (vgl. Antisemitismus oder Islamophobie) identifizieren und sich einen sensiblen Umgang mit religiöser Heterogenität aneignen zu können (vgl. Lindner 2019). An diesem religionsbezogenen Erweisfeld können zugleich Kompetenzen aufgebaut werden, die auch im Umgang mit anderen Heterogenitätsmerkmalen hilfreich sind. Eine gegenwärtig besonders bedeutsame Herausforderung in diesem Zusammenhang ist das so genannte „Othering“ – ein Mechanismus, bei dem – bisweilen unreflektiert – „Fremdes“ fremder und „Eigenes“ eigener gemacht wird (vgl. Freuding 2022, 47-64). Am Beispiel von Religionen bedeutet dies beispielsweise, dass ihnen bestimmte Deutungen attestiert werden, die im Gegensatz dazu von den Angehörigen dieser Religionsgemeinschaften gar nicht geteilt werden, z. B., dass sich „alle“ Muslime an die täglichen Gebetszeiten halten (was sich empirisch nicht nachweisen lässt) oder dass das Judentum primär mit Holocaust-Kontexten gleichgesetzt wird. Heterogenitätssensibilität bedeutet folglich auch, Othering-Strukturen erkennen und kritisch damit umgehen zu können; ein Erfordernis, das sowohl die Berufsschüler:innen als auch die BRU-Lehrkräfte adressiert.

Kritisches Denken: Im Zeitalter zunehmender Populismen und „Fake News“ ist es bedeutsam, Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt hin prüfen und falschen Geltungsansprüchen fundiert entgegen treten zu können. Davon sollte auch das eigene Verhalten und Denken nicht ausgenommen bleiben – eine hoch relevante Kompetenz im 21. Jahrhundert, wie u. a. die sog. „21st Century Skills“ (National Academies of Science/National Research Council 2012) belegen, die das sog. „critical thinking“ als eine von vier elementaren Kompetenzen (neben Kollaboration, Kommunikation und Kreativität) identifizieren. „Kritisches Denken zielt im Kern darauf, sich prüfend und reflektierend mit jeglichen Geltungsansprüchen ins Verhältnis zu setzen.“ (Jahn/

Cursio 2021, 10) Es umschreibt eine geistige Haltung, die eine kritisch-reflektierte Herangehensweise „gegenüber Wissen, Theorien, Modellen, Daten, Quellen, Medien, Vermutungen, Wertvorstellungen und Ideologien bzw. etablierten Systemen im Allgemeinen“ (Rafolt/Kapellari/Kremer 2019, 69) kultiviert.

BRU kann hierzu einen zentralen Beitrag leisten; nicht zuletzt, weil es in diesem Unterrichtsfach immer auch darum geht, divergierende Wahrheitsvorstellungen in ihren Kontexten zu ergründen und sich dazu reflektiert zu positionieren. Es muss – unter anderem im Sinne der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit – gewährleistet sein, dass sich Berufsschüler:innen dadurch, wie Inhalte des BRU thematisiert werden, nicht in ihrer Meinungsfreiheit beschränkt, sondern explizit darin bestärkt und befähigt fühlen, diese auf Basis kritischen Denkens wahrzunehmen. Demgemäß sind BRU-Lehr-Lern-Settings im Horizont des so genannten „Beutelsbacher Konsenses“ und seiner Komponenten Mündigkeit, Überwältigungsverbot sowie Kontroversitätsgebot zu gestalten (vgl. Herbst 2021). Dabei geht es unter anderem darum, benachteiligte Positionen sichtbar zu machen und Machtkritik zu üben – eine Herangehensweise, die nicht zuletzt ausgehend von der christlichen Glaubensvorstellung eines „Reich Gottes“, das für alle Menschen (unabhängig von Macht, Reichtum, Begabung, Leistungsfähigkeit etc.) Hoffnung auf Erlösung signalisiert, im religionsbezogen-christlichen Inhalt des BRU gründet. Idealerweise münden Lern- und Bildungsprozesse des BRU, die zum kritischen Denken anleiten wollen, auch in Praxis ermöglichende Projekte, welche die lebensweltliche und berufliche Relevanz religiöser Fragestellungen und der dahinterstehenden religionsdidaktischen Konzepte zugänglich und Selbstwirksamkeit erfahrbar machen. Auf diese Weise können sich die Auszubildenden durch Teilhabeerfahrungen ermutigt sehen, ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Transformation zu leisten (vgl. Gärtner/Herbst/Kläsener 2022).

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Die verschiedenen, gegenwärtig weltweit diskutierten Erfordernisse einer nachhaltigen Lebensgestaltung besitzen elementare Brisanz. Nicht nur die Herausforderungen, die mit dem menschengemachten Klimawandel einhergehen, sondern auch weitere grundlegende Fragen einer nachhaltigen Entwicklung in verschiedensten Bereichen menschlichen Lebens und Handelns (insbesondere in sozialer, ökologischer und ökonomischer Hinsicht) stellen für Berufsschüler:innen sowohl im Privaten als auch im Beruflichen komplexe Anforderungssituationen dar. (Beruflicher) Bildung kommt „die Aufgabe zu, die Lernenden zu befähigen, globale Zusammenhänge zu verstehen und aktiv an der nachhaltigen ‚Großen Transformation‘ (WBGU 2011) der Gesellschaft mitzuwirken, was auch die Befähigung [...] zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen einschließt“ (Rieckmann 2021, 7). Beachtenswert dabei ist, dass – einer repräsentativen Studie aus dem Jahr 2022 zufolge – mittlerweile drei Viertel der 16- bis 30-Jährigen in Deutschland Wert auf nachhaltiges Verhalten legen (vgl. Schneekloth/Rysina/Wolfert 2022, 12). Zudem zeigt sich, dass sich Heranwachsende und junge Erwachsene besonders dann für Nachhaltigkeitsfragen engagieren, wenn ihnen „Mitmachoptionen im alltäglichen Umfeld“ (ebd., 20) geboten werden: Hoch im Kurs stehen dabei „Nachhaltigkeitsprojekte [...], die von der Schule, der Ausbildungsstätte oder am Arbeitsplatz angeboten werden“ (ebd.). Berufliche Bildung ist also in der Verantwortung.

Auch religiöses Lernen kann diesbezüglich einen Beitrag leisten und zwar in mehreren Feldern der so genannten „17 Sustainable Development Goals – SDG“ des UNESCO-Weltaktionsprogramms zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): z. B. zu Frieden, Gerechtigkeit, zu verantwortlichem Umgang mit der Schöpfung, zur Bekämpfung von Armut etc. Der BRU ist – nicht zuletzt durch seine Prämisse „Subjektorientierung“ (vgl. Stockinger 2021) – gefordert, die Thematik Nachhaltigkeit als zentrale, die Lebens- und Arbeitswelt der Auszubildenden beeinflussende Herausforderung dieser Zeit aufzugreifen. Es gilt, insbesondere die vielfältigen ökologischen Anforderungssituationen in der Ausbildung zum Anlass für eine *religiöse* Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) zu nehmen (vgl. Bederna 2021, Gärtner 2020). Der entscheidende Beitrag von rBNE ist dann gewährleistet, wenn diese nicht beim Wissen und Können stehen bleibt, sondern die Hürde hin zum Wollen und damit zum konsequenten, kontinuierlichen Handeln überwindet.

Digitale Souveränität: Mediale Welten prägen alltägliche Lebens- und Arbeitswelten maßgeblich. Menschliches Denken und Handeln wird durch Prozesse der Digitalisierung von Kommunikation und Interaktion nachweislich beeinflusst, denn das ‚Internet der Dinge‘ und digital verarbeitete Daten sind omnipräsent: z. B. multifunktionale Smartphones, videoüberwachte Schuleingänge, smarte Tafeln und Tablets etc. Nicht zuletzt deshalb ist dem Lernen angesichts einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) an der Berufsschule eine herausragende Stellung zuzuschreiben. Diese „Kultur“ artikuliert sich in drei Erscheinungsweisen: Im Modus der „Referentialität“ (1) ist es allen Menschen möglich, sich „in kulturelle Prozesse einschreiben und als Produzenten konstituieren [zu] können“ (Stalder 2016, 95), z. B. über YouTube oder Instagram. Das weltweit mögliche Sich-Verbinden und Sichtbar-Sein über soziale Netzwerke steht für Formen von „Gemeinschaftlichkeit“ (2), die gerade für Heranwachsende identitätsbedeutsam ist. Mit „Algorithmizität“ (3) lässt sich umschreiben, dass der Bedarf an Algorithmen, die Big Data auf ein verständliches Maß (Small Data) reduzieren, ambivalent ist, insofern einerseits Autonomie und andererseits Vorauswahl gekoppelt werden. Folgerichtig gilt es in der beruflichen Bildung mannigfaltige Bemühungen anzustellen, um die „digitale Souveränität“ der Auszubildenden zu fördern, d. h., die Fähigkeit „digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen einer digitalisierten Welt anzupassen“ (Blossfeld et al. 2018, 12). Dazu zählen neben technischem Wissen in elementarer Weise auch ethische Dimensionen.

BRU steht in besonderer Weise für seinen Beitrag zum ethischen Lernen und der damit ermöglichten Wertebildung (vgl. Lindner 2017) der Berufsschüler:innen. Mediennutzung und Digitalisierungsprozesse sollten daher auch im Kontext religiöser Bildung fokussiert werden (vgl. Nord 2021, 355, Pirner 2023, Brustkern/Lindner 2021). Dabei gilt es, theologisch relevante Digitalitätskontexte zu identifizieren und religionsunterrichtlich zu integrieren – z. B. Fragen danach, was „Künstliche Intelligenz“ für das Menschen- und damit einhergehend für das Gottesbild bedeutet, wenn eventuell „digitale Artefakte in Zukunft auch abduktive Schlüsse und damit kreative Akte vollziehen können“ (Charbonnier 2018, 239). Apps wiederum wie bspw. „Lensa“, die es leicht möglich machen, mit wenigen Fotos einer Person Avatare zu erstellen oder Gesichter auf andere Körper zu projizieren, werfen Fragen nach Identität oder nach

ethischen Maßstäben auf, die mit den Auszubildenden diskutiert werden sollten. Insgesamt gilt es, die Berufsschüler:innen souverän für eine Mitgestaltung digitaler Kultur zu machen.

Umgang mit Kontingenz: Menschliches Dasein ist nicht ohne Kontingenzsituationen denkbar – Situationen, die nicht planbar sind, prägen Leben. Während Glücksmomente als Bereicherung empfunden werden, können leidvolle Erfahrungen an die Grenzen bringen, insbesondere, wenn diese ausweglos scheinen. Vor allem Extremsituationen wie Krieg oder gar der für alle Lebewesen unausweichliche Tod sind nur schwer begreifbar. Stirbt eine für einen Menschen wichtige Person, kann diese kontingente Erfahrung herausfordern. Im Angesicht menschlicher Endlichkeit gilt es auch im Rahmen schulischer Bildung, Strategien des Umgangs mit seelischem und auch körperlichem Leid zu thematisieren, Möglichkeiten von Trost aufzuzeigen und vor allem Raum dafür zu geben, leidvolle Kontingenzsituationen zu bearbeiten.

Der BRU leistet hierbei einen wertvollen Beitrag, indem speziell in diesem Fach Berufsschüler:innen ein tiefergehendes Verständnis von Leid und Tod (vgl. Jakobs 2022) zugänglich gemacht werden kann. So kann der als Nicht-Kammerprüfungsfach weitestgehend vom Leistungsdruck entkoppelte BRU wertvollen Raum für den Dialog über existentielle Fragen und den Umgang mit Leidenssituationen bieten. Im Rahmen religiöser Lern- und Bildungsprozesse können die Auszubildenden unter anderem die Perspektive der Auferstehungshoffnung (vgl. Brieden 2016) kennenlernen, die im Zentrum des christlichen Glaubens steht, aber auch andere religiöse Vorstellungen von dem „Danach“. Damit leistet der BRU nicht zuletzt einen elementaren Beitrag zur Bearbeitung von Sinnbedürfnissen, die sich insbesondere im Angesicht von Kontingenz ergeben.

3 Berufsschulreligionsunterricht als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung – berufsfeldbezogene Erfordernisse

In Orientierung an den eben thematisierten Gegenwartserfordernissen fokussieren die nun folgenden Ausführungen berufsfeldbezogene Erfordernisse, in welchen religiöse Bildung explizit einen entscheidenden Beitrag zur Handlungs- und Reflexionskompetenz der Schüler:innen leisten kann. Dabei geht es nicht darum, den BRU für den beruflichen Bereich zu verzwecken, sondern vielmehr gilt es „beides, berufliche Qualifikationen und religiöse Bildung, so aufeinander zu beziehen, dass ihre Ansprüche unverkürzt zum Tragen kommen“ (Schweitzer 2017, 104). Allgemeinbildende Lernbereiche des BRU werden im Folgenden bewusst nicht thematisiert. Sie ermöglichen ebenso Verzahnungen von religiöser mit beruflicher Bildung, sind in der Forschungsliteratur allerdings bereits hinreichend diskutiert (vgl. u. a. Boschki et al. 2017, Grover/Krause/Marose 2021, Meyer-Blanck/Obermann 2015).

3.1 Religiöse Heterogenität berufsfeldorientiert aufgreifen

Der Kontext Globalisierung ist in berufsbezogener, aber auch in religionsbezogener Hinsicht prägend (vgl. u. a. Simojoki 2023). Durch die Internationalisierung der Unternehmen sowie den Einfluss von Migration auf den Arbeitsmarkt befinden sich Auszubildende regelmäßig mit Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen in Kontakt. Dies erfolgt häufig implizit

und wirkt indirekt in gewisser Weise auf ihre religiöse Sozialisation (vgl. Könemann/Sajak/Lechner 2017), auch wenn die Auszubildenden sich selbst nicht religiös verorten. So gehört für viele in der Industrie oder im Handwerk arbeitende Auszubildende die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen, Kund:innen und Geschäftspartner:innen aus der ganzen Welt längst zum Alltag. Auszubildende aus dem medizinischen Bereich behandeln Patient:innen, die aus unterschiedlichsten Ländern kommen. Und auch in der Ausbildung für den Elementarbereich treffen Erzieher:innen auf Heranwachsende, die mit vielfältigen kulturellen Bezügen aufwachsen. Diese Beispiele verdeutlichen: Ein verantwortungsvolles berufliches Handeln in einer pluralen und global vernetzten Arbeitswelt stellt eine Kernkompetenz für Auszubildende dar. Dies fordert von der beruflichen Bildung einerseits die Unterstützung der Berufsschüler:innen beim Aufbau kultureller Kompetenzen (vgl. Reiter/Lindner 2023), andererseits aber auch deren Befähigung zu einem reflektierten Umgang mit Heterogenität, damit sie nicht zuletzt aktiv Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit entgegenwirken können.

In diesem Zusammenhang bietet der BRU das Potenzial, die Berührungspunkte von Auszubildenden mit religiöser Vielfalt im Berufsleben als Anlass für kulturelle Lernprozesse zu nehmen. Dabei lernen Auszubildende nicht nur, berufliche, interreligiös konnotierte Anforderungssituationen zu erkennen. Sie lernen auch, in diesen Situationen handlungsfähig zu sein, um sich letztlich angesichts des Plurals der Religionen sicher in ihrem Arbeitsumfeld bewegen zu können. Im Sinne des Kompetenzaufbaus (vgl. Schambeck 2013, 55) gilt es folglich, Lehr-Lern-Arrangements zu gestalten, in denen Auszubildende mit unterschiedlichen Religionen in Kontakt kommen und interagieren. Die Konfessionalität des Religionsunterrichts und die damit verbundene Herausforderung an die Berufsschüler:innen, sich zu einer religionsbezogenen Binnenperspektive zu positionieren, erweist sich dabei als Potenzial, „sinnvoll mit religiöser Heterogenität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen umzugehen“ (Gronover/Obermann 2014, 219). Hierbei bieten sich z. B. Begegnungen mit Angehörigen jener Glaubensgemeinschaften an, mit denen die Auszubildenden auch in ihren beruflichen Tätigkeitsbereichen vermehrt Berührungspunkte haben. Dabei lernen sie in authentischen, interreligiösen Situationen nicht nur das „Andere“ dieser Religionsgemeinschaften kennen, sondern identifizieren auch Gemeinsamkeiten und leiten Strategien für ein friedliches sowie potenzielle religiöse Bedürfnisse ernstnehmendes Miteinander im beruflichen Handeln ab.

Im berufsbildenden Bereich bietet sich ein Lernen im Kontext religiöser Heterogenität etwa bei Kaufleuten für Büromanagement an, da diese im Rahmen ihres Berufs unter anderem Geschäftsessen vorbereiten, die betriebliche Urlaubsplanung betreuen oder bei Einstellungsverfahren die Vorauswahl von geeigneten Bewerber:innen treffen. Hierbei lassen sich im BRU unter der übergreifenden Zielsetzung einer beruflichen kulturellen Handlungskompetenz folglich auch religionsbezogene Anforderungssituationen verhandeln: Wie gestalte ich ein Geschäftsessen für muslimische Kund:innen im Ramadan? Wie gelingt die betriebsinterne Urlaubsplanung unter Berücksichtigung zentraler Feiertage verschiedener Glaubensgemeinschaften? Welchen (z. T. unreflektierten) Vorurteilen sind Bewerberinnen mit Kopftuch eventuell ausgesetzt? Didaktisch eignen sich hierbei insbesondere handlungsorientierte Lehr-Lern-

Arrangements, in welchen die Auszubildenden realistische, praxisnahe Anforderungssituationen zu diesen Fragestellungen bewältigen. Dabei gilt es, den Lernenden auch durch persönliche Begegnungen mit Angehörigen oder Artefakten der thematisierten Religion authentische Erfahrungen mit deren religiösen Inhalten, Überzeugungen, Riten und Gebräuchen zu ermöglichen. Im Kontext der oben genannten Fragestellungen bietet sich z. B. der Besuch einer Moschee vor Ort sowie der Austausch mit Vertreter:innen einer muslimischen Gemeinde an. Auf diese Weise können Stereotype oder Vorurteile abgebaut werden, insbesondere, wenn die Gesprächssituationen dialogisch angelegt sind und dabei die oben fokussierten berufsbezogenen Anforderungssituationen diskutiert werden können.

Bereichernd sind in diesem Zusammenhang auch Bezugnahmen zum etablierten Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, insofern interreligiöse Lernprozesse vielfältige weiterführende Projekte zu Themen wie „Gegen Antisemitismus!“ oder „Vermeidung von Islamophobie“ bietet. In diesem Kontext könnten Berufsschüler:innen beispielsweise im BRU praxisnahe Workshops zum sensiblen Umgang mit religiöser Vielfalt am Arbeitsplatz entwickeln, zu denen ihre jeweiligen Ausbilder:innen und Vorgesetzten eingeladen werden. Auf diese Weise erfahren sich die Berufsschüler:innen als selbstwirksam und leisten proaktiv einen Beitrag zum wertschätzenden Miteinander in der Arbeitswelt. Dabei bietet es sich an, die gewonnenen Erfahrungen – etwa Abbau von Vorurteilen – aus der Begegnung mit der jeweils thematisierten Religion als exemplarische Lernerfahrung zu kennzeichnen und diese mit den Auszubildenden auch in Bezug auf andere Religionsgemeinschaften zu reflektieren. Ferner ist im Kontext des interreligiösen Lernens in besonderem Maß darauf zu achten, nicht durch unbemerkte Differenzkonstruktionen Otheringprozesse im Sinne eines „Fremdmachen“ der thematisierten Religionen bzw. deren Glaubensvertreter:innen auszulösen (vgl. Freuding 2022). Dies gelingt z. B. durch eine von der Religionslehrkraft angeleitete Reflexionsphase, in der vorhandene Differenzkategorien identifiziert und reflektiert werden, oder durch Gespräche mit Angehörigen dieser Religionsgemeinschaften, in denen geprüft werden kann, ob das über die jeweilige Religion Gedachte oder gar Gelernte mit der Selbstwahrnehmung dieser Religionsangehörigen übereinstimmt oder doch eher Stereotype abbildet.

3.2 Kritisches Denken in beruflichen Kontexten einüben

Das berufliche Handeln von Auszubildenden ist auch durch Momente geprägt, in denen sie mit Kontroversität konfrontiert werden. Diese Situationen fordern von Auszubildenden die Fähigkeit zum kritischen Denken, also zur eigenständigen, kritischen Weltdeutung. Dafür müssen sie diese kontroversen Spannungsfelder selbständig erfassen und verstehen, entsprechende eigene Wertvorstellungen durchdenken und die Fähigkeit entwickeln, sich mit anderen hinsichtlich dieser Themenfelder rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen.

Der BRU bietet Auszubildenden eine explizit religiös profilierte Weltdeutung als eine Option zur Beantwortung kontroverser Fragestellungen mit beruflichen Berührungspunkten an. Entsprechende Anknüpfungspunkte finden sich in unterschiedlichen Berufsfeldern: So lassen sich beispielsweise Fragen zu globaler Gerechtigkeit im kaufmännischen oder Fragen zum Schutz

des Lebens im medizinischen Bereich verorten. Didaktisch sind den Lernenden dabei möglichst große Freiräume zu einer inhaltlich begründeten und auf Fakten basierten Diskussion und Positionierung (vgl. Lorenzen 2020) zu offerieren. Dabei ist im Sinne des Kontroversitätsgebots (vgl. Herbst 2021) sicherzustellen, dass auch im BRU unterschiedliche Perspektiven Berücksichtigung finden. Inhaltlich ist zu beachten, religiös-extreme sowie gegen geltendes (Grund-)Recht verstoßende Positionen nicht als gleichrangige in den Diskurs aufzunehmen und damit unbeabsichtigt anzuerkennen. Im Horizont der Einübung kritischen Denkens sind Religionslehrkräfte in ihrer Rolle mit Blick auf das Überwältigungsverbot kontextuell einem gewissen Spannungsfeld ausgesetzt: Einerseits sollen sie als möglichst neutrale Lernbegleiter agieren, andererseits treten sie auch als Lehrpersonen auf, die legitimiert durch Art. 7 Abs. 3 GG explizit religiöse Binnenperspektiven ins Lerngeschehen einbringen können und sollen.

Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten bieten beispielsweise die Lernbereiche Globalisierung und Gerechtigkeit für den BRU mit Kaufleuten für Groß- und Außenhandelsmanagement. Auszubildende dieser Berufsgruppe sind fachlich gefordert, die globalen Vernetzungen ihrer Ausbildungsbetriebe und die damit einhergehenden Einflüsse und Abhängigkeiten nachzuvollziehen. Für eine kontroverse, kritisches Denken einfordernde Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Handeln könnten unter anderem dessen Folgen und Auswirkungen aus unterschiedlichen (Weltdeutungs-)Perspektiven analysiert werden. In dieser Hinsicht kann begründeten beruflichen Interessen an einer Profitorientierung eine religiöse Deutung zur Seite gestellt werden, die das Ziel beruflichen Handelns nicht nur im Profit, sondern beispielsweise auch in einer „Gerechtigkeit für alle“ setzt, wie dies z. B. in jüdischer oder christlicher Hinsicht aus der Idee einer Gottbildlichkeit – und damit begründeter Gleichheit – aller Menschen religiös fundiert wird. Dass derartige religiöse Prämissen zu verändertem Handeln führen, zeigt sich beispielsweise darin, wie sich Gläubige gegen eine reine Profitorientierung für globale Gerechtigkeit einsetzen – und zwar ohne das eigene gute Leben aufgeben zu müssen. Über den BRU können derartige Deutungsmuster zu kritischem Denken in Bezug auf das eigene berufliche Wirken der Auszubildenden im Horizont von „Gerechtigkeit“ führen. Neben Unterrichtsarrangements zur berufsfeldbezogenen Reflexion globaler Gerechtigkeit lassen sich im BRU aber auch Lernanlässe schaffen, in denen Auszubildende ihre fachlichen Kompetenzen nutzen, um sich von einem christlichen Standpunkt aus auch praktisch für mehr Gerechtigkeit einzusetzen. So könnten die Auszubildenden ihr im BRU gewonnenes Expert:innenwissen als so genannte „Gerechtigkeits-Multiplikator:innen“ mit Fachklassen anderer Berufsgruppen teilen oder eine berufsschulweite Hilfsaktion für mehr globale Gerechtigkeit organisieren. In diesem Kontext erscheinen bereits etablierte Hilfsaktionen mit theologischem Profil anschlussfähig, wie z. B. die jährlichen Spendenaktionen der Johanniter-Weihnachtstrucker oder der christlichen Kindernothilfe.

3.3 Kontexte nachhaltiger Entwicklung praxisorientiert erschließen

Eine weitere Option für den BRU, religiöse mit berufsorientierter Bildung zu verzahnen, ist unter dem Schlagwort rBNE zu verorten. Das betriebliche Wirken von Auszubildenden wird stark durch politische Entwicklungen, wie z. B. dem Europäischen Green Deal, sowie durch

veränderte Ansprüche von Geschäftspartner:innen und Kund:innen geprägt. In der gewerblichen Ausbildung wird beispielsweise von Maler:innen die umweltschonende Entsorgung von Werkstoffen gefordert. In der kaufmännischen Ausbildung müssen sich Auszubildende im Einzelhandel zunehmend auf nachhaltige Produkte spezialisieren und im sozialen Bereich wird von auszubildenden Erzieher:innen erwartet, ein Bewusstsein für gesunde und nachhaltige Verpflegung in Kindertagesstätten zu entwickeln.

Der Blick in die Praxis zeigt, wie schwierig es ist, Gewohnheiten zu durchbrechen und sich den auf Effizienz und Produktivität getrimmten Mechanismen des Marktes zu entziehen. Im Einzelhandel etwa floriert die Nutzung von günstigen Plastikvarianten aus aller Welt und eine nachhaltig produzierte Verpflegung in Kindertagesstätten beschränkt sich aus Kostengründen oft nur auf einzelne Tage. Diese exemplarischen Situationen stehen sinnbildlich für die alltäglichen kleinen wie großen beruflichen Herausforderungen von Auszubildenden, die sich meist kaum gegen die Mechanismen des Marktes wehren können. Im BRU kann diesem „Schneller, Mehr und Billiger“ etwa mit dem religionsdidaktischen Ansatz des Theologisierens, also des Nachdenkens über letztlich nicht „wissbare“ religionsbezogene Fragestellungen, begegnet werden: Wofür bin ich da, was gibt meinem Leben Sinn, was kommt nach dem Tod etc.? Folglich gilt es, im Ausbildungsbetrieb gemachte Erfahrungen im Umgang mit Nachhaltigkeitsthemen in den Horizont eigener Schöpfungsvorstellungen, verschiedener Hoffnungen auf ein rettendes Göttliches und der Frage nach der Rolle des Menschen im Ganzen der Natur zu verknüpfen (vgl. Bederna 2021, 66).

Als exemplarische BRU-Praxisoption zur Verzahnung von religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) mit beruflicher Bildung erweist sich z. B. bei Automobilkaufleuten der Themenkomplex „nachhaltige Mobilität“. Im Sinne der Reflexionskategorie „Glaube entfaltet sich in der Praxis“ ist in diesem Zusammenhang ein Schulprojekt denkbar, das fachlich-religiöses Lernen mit sozialem Engagement verbindet. Dem *Service Learning*-Gedanken folgend könnten die Auszubildenden von einem Kooperationspartner beispielsweise mit einer Chancen-Risiken-Analyse zur geplanten Umstellung des Fuhrparks hin auf E-Mobilität beauftragt werden. Als Kooperationspartner bieten sich z. B. das örtliche „Werk für Diakonie“, die Caritas oder das Deutsche Rote Kreuz mit ihren Angeboten für ambulante Pflege bzw. Essen auf Rädern an. Im Rahmen eines kooperativen Unterrichts könnten hier kaufmännische Expertise seitens des wirtschaftlichen Fachunterrichts und rBNE-Expertise seitens des BRU synergetisch genutzt werden, um die Berufsschüler:innen bei ihrer eigenständigen Erarbeitung der verschiedenen Projektphasen zu unterstützen. Dabei werden im Sinne einer rBNE neben ökonomischen, ökologischen und sozialen (vgl. Gerholz/Männlein/Neubauer 2019, 20) auch theologische Perspektiven berücksichtigt. Dies zielt einerseits darauf ab, dass die Auszubildenden berufliche Selbstwirksamkeit in Bezug auf Nachhaltigkeit erfahren und erkennen, dass im Kollektiv ihrer beruflichen Handlungen ein wirksamer Hebel zur Bewältigung der Klimakrise liegen kann. Andererseits werden die gewonnenen Erfahrungen durch Momente des religionsbezogenen Nachdenkens und Argumentierens sowie des Theologisierens ergänzt. Dabei beschäftigen sich die Auszubildenden hermeneutisch, etwa durch das Verstehen und Deuten eines

Schöpfungstextes oder durch die Lektüre von Auszügen aus der kapitalismuskritischen Enzyklopaedia „Laudato Si“ (2015, Papst Franziskus), evaluieren Normen, indem sie beispielsweise die theologisch zugeschriebene Rolle des Menschen im Verhältnis zur Natur bewerten und durchdringen subjektiv einstellungs- und handlungsbezogene Fragestellungen wie „Ist mir Nachhaltigkeit wichtig?“ oder „Sehe ich die Welt als Schöpfung?“ (vgl. Bederna 2021, 68.) Für diejenigen, die sich von diesen theologischen Weltdeutungen inspirieren lassen, bietet sich Gelegenheit zur – mit *Laudato Si* gesprochen – Umkehr im Sinne eines beruflichen Umdenkens, das letztlich auf veränderte Motivation, Orientierung und Identität abzielt.

3.4 Digital-souveränes berufliches Handeln ermöglichen

Die Entwicklung hin zur Industrie 4.0, der Einfluss von künstlicher Intelligenz (KI) auf Arbeitsprozesse oder neue Anwendungsmöglichkeiten wie beispielsweise durch Virtual Reality (VR) stellen die Auszubildenden von heute vor immer neue Herausforderungen. Zwar wachsen Berufsschüler:innen als „Digital Natives“ mit Medien und Technologien – insbesondere mit Smartphones und Tablets – auf und sind folglich als Anwender:innen in deren Benutzung geübt. Dieser Umstand wird allerdings den berufsfeldspezifischen digitalen Anforderungen an Auszubildende bei weitem nicht gerecht. Wie oben bereits expliziert gilt es, Berufsschüler:innen bei der Ausprägung digitaler Souveränität zu unterstützen, sie also zu befähigen, mit Digitalisierungsprozessen sowohl in technischer Hinsicht als auch in ethisch-reflexiver Hinsicht souverän umgehen können.

So gibt der Machine Bias von KI beim Bewerbungsmanagement genauso Anlass für berufsfeldspezifische ethische Fragestellungen wie die ethischen Herausforderungen des autonomen Fahrens oder der Einsatz von Chatbots oder Robotik zur Kundeninteraktion. In diesem Zusammenhang sind Medien allerdings nicht nur losgelöst als Unterrichtsinhalt für ethisches Lernen zu verstehen, sondern Medien sind auch als Modus zeitgemäßer Lernwege zur religiösen Bildung zu nutzen. Zur Implementierung digitaler Medien im BRU sind neben dem Einsatz von beispielsweise VR-Raumerkundungen, Audios, Videoclips, Apps oder E-Books als Informationsquellen auch Teilhabeoptionen wie z. B. „Meshup, Memes, Youtube-Videos, Musikapps, digitale Ausstellungen, [...] Games usw.“ (Jörissen/Unterberg 2019, 18) als Handlungsprodukte der Lernenden denkbar. Für Letztgenannte bietet die Nutzung von KI neue, bisher weitestgehend ungenutzte visuelle und auditive Gestaltungsmöglichkeiten im Klassenzimmer.

Konkret lässt sich etwa die Idee des ethischen Lernens *mit* und *über* digitale Technologien für den BRU aufgreifen (vgl. Nord 2021, 358). In methodischer Hinsicht bietet sich z. B. das Digital Storytelling (DST) an (vgl. Mayrhofer 2023). Hierbei sind Berufsschüler:innen gefordert, mittels selbst gedrehter Kurzvideos oder Podcasts Stellung zu einer medien- bzw. technologieethischen Debatte mit Berufsfeldbezug zu beziehen. So lässt sich beispielsweise die zunehmende Verbreitung von Pflegerobotern zum Anlass für DST nehmen: Hierfür informieren sich Auszubildende aus dem Bereich der Medizin bzw. Pflege im BRU zunächst auf der Basis zur Verfügung gestellter Materialien zur Thematik „KI in der Pflege – Fluch oder Segen? Praxisperspektiven und theologisch-ethische Einordnungen“. Anschließend holen die Berufsschüler:innen verschiedene Perspektiven zu dieser ethischen Fragestellung ein, indem sie in ihren

Ausbildungsbetrieben Vorgesetzte, Kolleg:innen sowie Alten- bzw. Pflegeheimbewohner:innen interviewen. Auf Basis dieser Erfahrungen machen die Auszubildenden ihren Standpunkt zum Thema sicht- und nachvollziehbar, indem sie beispielsweise Kurzvideos oder Podcasts produzieren und dabei auch theologisch-ethische Facetten berücksichtigen. Der Produktionsprozess fordert die Auszubildenden, ihre Erfahrungen und ihr Wissen zu reflektieren und für ihre Digital Story zu komprimieren. Dabei entwickeln Auszubildende analysierend, reflektierend und diskutierend eine durchdachte Haltung und üben, eine begründete und verantwortungsvolle Position zu beziehen. Die Präsentation der Stories in der Klasse eröffnet die Möglichkeit einer persönlichen und kreativen Form des Wissenstransfers im BRU. Die kreativen Handlungsprodukte der Berufsschüler:innen lassen sich überdies für öffentlichkeitswirksame Schulaktionen nutzen. Denkbar ist etwa eine von den Auszubildenden organisierte und in geeigneter Weise publizierte (Online-Forum, Hompage etc.) Kontroverse zum Thema.

3.5 Leid und Tod als elementare Dimensionen des Menschseins integrieren

In jedem Berufsfeld besteht auch die Möglichkeit, mit belastenden Situationen durch Leid und Tod konfrontiert zu werden. Auszubildende der Pflege- und Gesundheitsberufe sind durch ihre Arbeit mit (schweren) Krankheiten, Verletzungen und Lebensendphasen sogar explizit in Kontakt. Und in der Bestattungsbranche liegt das Thema Tod in der Natur der Arbeit. Dabei können im beruflichen Bereich gemachte Erfahrungen mit Leid und Tod bei Betroffenen tiefe emotionale Belastungen auslösen. Will die berufliche Bildung dazu beitragen, mit derartigen Situationen besser umgehen zu können, ist eine sensible Herangehensweise erforderlich, damit die Berufsschüler:innen diese herausfordernden Themenkomplexe einfühlsam, respektvoll und verantwortungsbewusst bearbeiten können und dabei insbesondere auch für sich Strategien des Umgangs mit leidvollen Situationen mitnehmen. Neben hoffnungsermöglichenden religiösen Wirklichkeitsdeutungen (z. B. die christliche Vorstellung einer Auferstehung der Toten) lernen die Heranwachsenden auch, wie durch spirituelle oder liturgische Formen das Unfassbare und Erschütternde in vorstrukturieren Formen wie Gebeten, Ritualen oder Gesten zur Sprache gebracht werden kann. Damit bietet im Bereich der beruflichen Bildung insbesondere der BRU das Potenzial, Auszubildende zu befähigen, in beruflichen Berührungspunkten mit Leid und Tod handlungsfähig zu bleiben.

Nicht exklusiv, aber insbesondere für solche beruflichen Bereiche, die vermehrt mit Leid und Tod in Berührung kommen, lässt sich im Sinne der Förderung beruflicher Handlungskompetenz die Idee des Schulsanitätsdienstes auch auf den seelsorglichen Bereich übertragen. Im Rahmen eines bislang noch nicht etablierten „Schulseelsorgendienstes“ könnten zuvor ausgebildete Berufsschüler:innen unter fachkundiger Aufsicht bei seelsorglichen (Krisen-)Anlässen im Schulbetrieb unterstützen. Dadurch trainieren Auszubildende soziale und praktische Kompetenzen des Helfens. Die Ausbildung und Weiterqualifizierung der Berufsschüler:innen könnte – analog zum Schulsanitätsdienst – im Rahmen schulischer Fortbildungsveranstaltungen stattfinden. Diese Fortbildungen sind in enger Kooperation mit besonders ausgebildeten Religionslehrkräften sowie kirchlichen (Schul-)Seelsorger:innen mit entsprechender Qualifikation

durchzuführen. Dabei bietet sich eine konfessionell-kooperative Organisationsform an, beispielsweise in Zusammenarbeit mit der Krisenseelsorge in Schulen (KiS) der katholischen (Erz-)Diözesen und der Notfallseelsorge in der Schule (NOSIS) der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Bayerns. In verschiedenen Modulen könnten interessierte Auszubildende neben vertieftem Wissen über religiöse Wirklichkeitsdeutungen im Angesicht von menschlicher Kontingenz auch Techniken der Seelsorge in Notfällen und Krisen, der systemischen und ressourcenorientierten Beratung sowie rituelle Gestaltungsoptionen schulischer Seelsorgeanlässe kennenlernen, wobei stets auch die religiöse Vielfalt der Betroffenen zu achten ist. Nach abgeschlossener Fortbildung könnten die Auszubildenden im akuten Notfall oder im Bereich der Trauerarbeit wertvolle Hilfe für die in diesen Fällen primär geforderten Religionslehrkräfte und Krisenseelsorger:innen leisten, indem sie Trost- und Gesprächsangebote für ihre Peers machen, aber auch Gebete, Andachten oder Trauerfeiern mit vorbereiten und bei der Durchführung unterstützen. Dieses innovative, idealerweise auch zertifizierte, Konzept eines „Schulseelsorgedienstes“ würde die Auszubildenden letztlich proaktiv durch den Aufbau von Sozial- und Selbstkompetenzen darin unterstützen, in (beruflichen) Krisensituationen handlungsfähig zu bleiben, Verantwortung zu übernehmen und letztlich mit den Herausforderungen des Lebens umgehen zu können.

4 Vernetzung als Potenzial – fächerverbindende Perspektiven

Die oben auf Basis religionsdidaktischer Forschungserkenntnisse ausgeloteten gegenwartsbedeutsamen Erfordernisse markieren exemplarisch die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten, in denen der BRU einen Beitrag zur Bildung zukünftiger Fachkräfte leisten kann. Damit ist der Religionsunterricht an beruflichen Schulen aber auch gefordert, sich inhaltlich im Horizont der sich wandelnden Erfordernisse stets an den gegenwärtigen Lebens- und eben auch Berufswelten der Auszubildenden immer neu auszutarieren.

Die im Anschluss aufgezeigten unterrichtspraktischen Erfordernisse erweisen wiederum aus didaktischer Perspektive, wie sich berufsbezogene Inhalte im BRU in Verzahnung zu Kontexten religiöser Bildung aufgreifen lassen, um die Auszubildenden in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen. Zusammenfassend liegt das besondere Potenzial des BRU darin, den Auszubildenden Zeit und Raum zur systematischen und vernünftigen Reflexion über Sinn und Bedeutung ihres (beruflichen) Handelns unter Berücksichtigung fachlicher, sozialer sowie auch weltanschaulicher Perspektiven zu bieten. Zur Initiierung entsprechender Reflexionsanlässe bieten sich insbesondere kompetenz- bzw. handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements an, in denen die Auszubildenden Erfahrungen mit den jeweiligen Erfordernissen machen und dabei im Idealfall Selbstwirksamkeit erleben.

Hierbei bietet es sich für den BRU an, künftig verstärkt die Potenziale des fächerverbindenden Unterrichtens in den Blick zu nehmen. So ist neben konfessionell kooperierendem BRU auch die Vernetzung des BRU mit anderen allgemeinbildenden Fächern der beruflichen Bildung (Politik und Gesellschaft/Sozialkunde, Englisch oder Deutsch) sowie mit den verschiedenen –

den Fachunterricht abbildenden – Lernfeldern denkbar. Dabei bieten sich thematisch abgestimmte Inhalte an, etwa wenn im Fachunterricht Nachhaltigkeit im Unternehmen, im Englischunterricht gleichzeitig die „17 SDGs“ erarbeitet, im BRU parallel dazu der Schöpfungsauftrag thematisiert werden. Dieses vernetzte Unterrichten wiederum kann beispielsweise in gemeinnützige Service Learning Projekte münden (vgl. Gerholz et al. 2017, Seifert 2019), bei denen Auszubildende ihre fachlichen Kompetenzen im Sinne einer christlich-religiösen Praxis für gute Zwecke nutzen. Ein derartig integrativ-kooperierend angelegter BRU, der Fachinhalte mit religiöser Bildung wechselseitig verknüpft, erweist einmal mehr sein Potenzial für die Persönlichkeitsbildung zukünftiger Fachkräfte und bietet Argumente, den BRU wieder stärker in der allgemeinen Diskussion um die berufliche Qualifikation zu berücksichtigen.

Literatur

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Bederna, K. (2021): Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education, 44(2), 61-71. DOI: <https://doi.org/10.20377/rpb-151>

Bertelsmann Stiftung/Deutsche Telekom Stiftung/Education Y e.V./Global Goals Curriculum e.V./Siemens Stiftung (2019): OECD Lernkompass 2023. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Übers. v. J. Muuß-Merholz. Gütersloh/Bonn/Düsseldorf/Berlin/München. Online: http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (01.09.2023).

Blossfeld, H.-P./Bos, Wilfried/Daniel, H.-D./Hannover, B./ Köller, O./Lenzen, D./McElvany, N./Roßbach, H.-G./Seidel, T./Tippelt, R./Wößmann, L. (2018): Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten. Münster.

Boschki, R./Gronover, M./Marose, M./Meyer-Blanck, M./Schnabel-Henke, H. (2017): Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen. Münster.

Brieden, N. (2016): Art. Auferstehung der Toten. In: WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Auferstehung_der_Toten.100165.

Brustkern, F./Lindner, K. (2021): Digitalität als Kontext. In: Stögbauer-Elsner, E./Lindner, K./Porzelt, B. (Hrsg.): Studienbuch Religionsdidaktik. Bad Heilbrunn, 87-92.

Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld.

- Charbonnier, R. (2018): Digitalisierung: Theologische Selbstklärungen und Gegenwartsinterpretationen. Eine Skizze. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 70(3), 238-250.
- Freuding, J. (2022): Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung. Bielefeld.
- Gärtner, C. (2020): Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt. Bielefeld.
- Gärtner, C./Herbst, J.-H./Kläsener, R. (2022): Der „Schwerter Konsent“ – ein religionspädagogischer Beutelsbacher Konsens. In: Amonsinternational, 16(4), 48-50.
- Gerholz, K.-H./Männlein, P./Leicht, S./Neubauer, J./Strehler, M. (2017): Implementation von Service Learning als Schulentwicklungsprozess – Teil II: Umsetzung an beruflichen Schulen. In: Schulverwaltung Bayern, 40(7-8), 205-208.
- Gerholz, K./Männlein, P./Neubauer, J. (2019): Angehende Fachkräfte für zivilgesellschaftliche Werte sensibilisieren. Service Learning in der beruflichen Ausbildung. In: BWP, 48(4), 19–23. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/10218> (01.07.2023).
- Gronover, M./Krause, C./Marose, M. (2021): Einführung – Zusammenfassung – Zentrale Ergebnisse. In: Gronover, M./Krause, C./Marose, M./Boschki, R./Meyer-Blanck, M./Schweitzer, F. (Hrsg.): Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen. Münster, 7-25.
- Gronover, M./Obermann, A. (2014): Von der Konfessionalität des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen zur Pluralität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 13(2), 218-234.
- Grümme, B. (2016): Der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. Schulformbezogene Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 15(1), 141-152.
- Herbst, J.-H. (2021): Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens. In: Drerup, J./Zulaica y Mugica, M./Yacek, D. (Hrsg.): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot. Stuttgart, 77-99.
- Jahn, D./Cursio, M. (2021): Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung. Wiesbaden.
- Jakobs, M. (2022): Art. Tod/Todesverständnis. In: WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.TodTodesverstdnis.201025>
- Jörissen, B./Unterberg, L. (2019): Digitalität und Kulturelle Bildung. In: Jörissen, B./Kröner, S./Unterberg, L. (Hrsg.): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. München, 11-24.
- Könemann, J./Sajak, C. P./Lechner, S. (2017): Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie. Wiesbaden.

Lindner, K. (2017): Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Paderborn.

Lindner, K. (2019): Die Vielfalt von Kulturen und Religionen – Herausforderungen und Potenziale einer zukunftsfähigen Gestaltung von beruflichen Schulen. In: Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld, 95-109.

Lorenzen, S. (2020): Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener. Stuttgart.

Mayrhofer, F. (2023): „... it’s not about beauty, it’s about the story you tell“ (K. Systrom) – ‚Digital Storytelling‘ als neue Erzählpraxis? In: Pirker, V./Paschke, P. (Hrsg.): Religion auf Instagram. Freiburg i. Br.

Meyer-Blanck, M./Obermann, A. (2015): Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute. Münster.

National Academies of Science/National Research Council (2012): Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington DC. DOI: <https://doi.org/10.17226/13398>.

Nord, I. (2021): Ethisches Lernen im digitalisierten Raum. In: Lindner, K./Zimmermann, M. (Hrsg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen, 354-360.

Pirner, M. (2023): Art. Bildung, mediale/digitale. In: WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_mediale.100189.

Rafolt, S./Kapelari, S./Kremer, K. (2019): Kritisches Denken im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 25(1), 63-75.

Reiter, B./Lindner, K. (2023): Die Förderung kultureller Lehrkräftebildung an der Universität. Perspektiven für das Studium der Geistes- und Kulturwissenschaften. In: Reiter, B./Hlukhovich, A./Drechsel, B./Lindner, K./Scheunpflug, A./Vogt, S./Weber, J. (Hrsg.): Herausforderung ‚Kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘: Perspektiven für das Studium der Geistes- und Kulturwissenschaften. Bamberg, i. E.

Rieckmann, M. (2021): Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44(2), 5-16. DOI: <https://doi.org/10.20377/rpb-153>

Schambeck, M. (2013): Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen.

Schneekloth, U./Rysina, A./Wolfert, S. (2022): Ergebnisse der Studie. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Jugend und Nachhaltigkeit. Was die Next Generation mit Nachhaltigkeit verbindet und wie sie sich engagiert. Gütersloh, 8-28.

Schweitzer, F. (2017): Bildung – als Leitbegriff des Berufsschulreligionsunterrichts? In: Boschki, R./Gronover, M./Marose, M./Meyer-Blanck, M./Schnabel-Henke, H. (Hrsg.): Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen. Münster, 95-107.

Seifert, A. (2019): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim.

Simojoki, H. (2023): Religionspädagogik im globalen Horizont. In: Grümme, B./Pirner, M. L. (Hrsg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik. Stuttgart, 184-199.

Simojoki, H./Lindner, K./Pflaum, L./Endres, M. (2022): Wie der konfessionelle Religionsunterricht vor Ort gestaltet wird. Ein Bottom-up-Zugang zur Komplexität kooperativer Organisationspraktiken an Berufsschulen. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education, 45(2), 61-73. DOI: <https://doi.org/10.20377/rpb-190>

Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.

Stockinger, H. (2021): Subjektorientierung: ein Religionsunterricht, der die Dignität der Subjekte achtet. In: Stögbauer-Elsner, E./Lindner, K./Porzelt, B. (Hrsg.): Studienbuch Religionsdidaktik. Bad Heilbrunn, 31-38.

WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Online: https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu_-jg2011?e=37591641/69400318W (01.09.2023).

Zitieren dieses Beitrags

Jung, L./Lindner, K. (2024): Die Persönlichkeitsbildung zukünftiger Fachkräfte unterstützen. Potenziale des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen. In: *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-19.

Online: https://www.bwpat.de/ht2023/jung_lindner_ht2023.pdf (22.01.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage, deutsche Version)

Jung, L. & Lindner, K. (2024). Die Persönlichkeitsbildung zukünftiger Fachkräfte unterstützen. Potenziale des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–19. https://www.bwpat.de/ht2023/jung_lindner_ht2023.pdf

Die Autoren



LUKAS JUNG, StR

Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehrstuhl für
Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts

An der Universität 2, 96047 Bamberg

lukas.jung@uni-bamberg.de

www.uni-bamberg.de/relpaed/team/jung



Prof. Dr. KONSTANTIN LINDNER

Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehrstuhl für
Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts

An der Universität 2, 96047 Bamberg

konstantin.lindner@uni-bamberg.de

www.uni-bamberg.de/relpaed/team/lindner