

Berufsschul-Religionsunterricht (BRU) – Ein Literatur- und Situationsbericht

0 Vorbemerkungen

Ein Literaturbericht zum BRU ist sinnvollerweise nur so möglich, daß der bildungs-, schul-, kirchen- und theologiepolitische ebenso wie der ökonomische Kontext mitberücksichtigt wird. So ist der bildungspolitische Kontext etwa durch die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, beschlossen durch die Kultusministerkonferenz am 14./15. März 1991, abgesteckt. Der gesellschaftspolitische Kontext ist zunächst durch GG Art. 7,3 vorgegeben, aber ebenso durch die Vereinbarungen in den sogen. Staats-Kirchen-Verträgen, durch sich darin niederschlagende zivilreligiöse Formelemente, durch das neuerdings wieder in die Diskussion geratene »duale System« und andere Vorgaben strukturiert. Insgesamt gesehen wird der BRU wie alle allgemeinbildenden Fächer im »eigenständigen Lernort Berufsschule« im System der dualen Berufsausbildung einfach akzeptiert, bisweilen als überflüssig erachtet und der kirchlichen Jugendarbeit zugeschrieben (»Jugend und Kirche«, SchH 1985). Im Gegensatz zum RU in anderen Schulformen wird der BRU – bei hohen Ausfallquoten besonders in den Teilzeiter Berufsschulen (Themenheft: Berufliche Schulen, EvErz 1977 und 1985) – eher als mehr oder weniger hartes Alltagsgeschäft praktiziert, als daß über ihn reflektiert wird und mangels universitärer Verankerung und entsprechender personeller Ressourcen reflektiert werden könnte (Adam 1986). Der BRU hat, obwohl die Mehrzahl der Jugendlichen mit Christentum bzw. Religion gerade hier und nicht in den »weiterführenden« Schulen in Kontakt kommen könnte, seinen Stiefkindcharakter für Schule, Kirche (Buß/Läwen 1991), Hochschule und Bildungspolitik nicht verloren. Dieser Umstand läßt ihn einerseits permanent Stachel sein im kirchlichen Fleisch der mittelstandsbürgerlichen Versorgungsmentalität und im schulischen Fleisch der eindeutig berufsbezogenen, die Allgemeinbildung auf wenige Schlüsselqualifikationen reduzierenden Interessen, und dies läßt ihn andererseits ständig auf der Kippe stehen zwischen kirchlicher Vernachlässigung und Behandlung als Ort der Verbannung für unliebsame Pfarrer/innen und schulischer Abschaffung, etwa seitens des DIHT anläßlich des Mainzer Symposions 1989 oder

aufgrund von Äußerungen des damaligen Bildungsministers Möllemann. Deswegen bleiben sowohl die Legitimationsproblematik über GG Art. 7,3 hinaus als auch die Diskussion um Schlüsselqualifikationen einschließlich eines entsprechenden Bildungs- und Theologieverständnisses auf der Tagesordnung (*Birk/Gerber* 1991; *Comenius-Institut* 1987; *Ev. Akademie Bad Boll* 1988; *Ev. Kirche im Rheinland* 1990; *Gerber* 1989, 1991 a).

Die Berufsschule oder die Berufsbildenden Schulen, deren Bezeichnungen, Formen, Qualifikationen usw. beinahe je Bundesland verschieden sind (Themenheft: *EvErz* 1977, 1985), vorab der Teilzeitbereich, hat die zahlenmäßig höchste Klientel, nämlich über 80% aller Jugendlichen, und fällt dennoch bei Kirchen, Bildungspolitikern, universitären und anderen Ausbildungsverfahren im gesamtgesellschaftlichen Ansehen zugunsten besonders gymnasialer Schulformen ständig durch. Umgekehrt präsentieren sich (1) die »Jugendlichen« signifikant gerade als dieser Personenkreis, was z.B. Sozialisations- und Partnerschaftsformen, Interessen, Ansprechbarkeit, Einstellung zur Arbeit, Freizeit, Sexualität, Mode, Musik usw. angeht (*Baacke/Heitmeyer* 1985; *Baacke* 1990; *Coprav* 1987; *DIFF* 1980, Studieneinheit 1; *Fischer u.a.* 1985; *Jaide/Ven* 1989; *Mokrosch* 1985; *Schöfthaler* 1977; *Zwergel* 1991). Die von *H. Gloy* 1969 aufgeworfene Frage nach der »religiösen Ansprechbarkeit« der Berufsschüler/innen bleibt ein gesamtgesellschaftlich relevantes Desiderat. Im BRU stehen (2) unser ökonomisches »System«, die dadurch bestimmten Interessen von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite, die Vermarktungstendenzen der »Lebenswelt«, die Praxis einer guten Gesellschaft im Zusammenleben mit anderen Nationen und Gesellschaften bis hin zu den Dritte-Welt-Ländern zur Diskussion (*Birk/Gerber* 1991; *Gräßle/Mayer* 1987; *Lott* 1972, 1991; *Mokrosch* 1985; *Schulz* 1973; *Voigt* 1985). Die »sozialen Brennpunkte« sind in anderer Weise Inhalte des BRU als in den weiterführenden Schulen. (3) Deswegen spitzt sich die Frage nach Bildung, nach Schlüsselqualifikationen, nach Arbeit als Kommunikationsweise von uns Menschen untereinander und mit Technik, Ressourcen, Natur im Bereich berufsbildender Schulen zu (*AEED* 1987; *Aschenbrenner* 1972; *Bader* 1991; *Baethge u.a.* 1988; *Bergmann* 1990; *Gerber* 1987a; *Jaufmann u.a.* 1989; *Otto/Witt* 1958; *Pukas* 1990; *Steinkamp* 1991).

Was aber wird mit dem BRU, der in den alten Bundesländern auch im europäischen Konzert grundgesetzlich erhalten bleiben wird, in den neuen Bundesländern Ostdeutschlands? Ich entnehme den mündlichen wie schriftlichen und den bereits verfassungsrechtlich in einigen Ländern festgeschriebenen Trends, daß das Maximalziel die Einführung von GG Art. 7,3 mit Ersatzfach Ethik bleibt, daß gleichsam eine Stufe darunter ein »allgemeiner Religionsunterricht«, darunter ein alternativer Ethik-Unterricht und schließlich (bei nur wenigen) der Verzicht auf allen »Ideologie«-Unterricht angesiedelt sind (*Baltz-Otto/Otto* 1991; *Gerber* 1991 b). Ich beschränke meinen Bericht allerdings auf die in der ehemaligen Bundesrepublik gelaufenen und laufenden Diskussionen.

Eine weitere Eingrenzung nehme ich im Blick auf die Konfessionalität vor, da ich innerkatholische Diskussionen nur aufnehme, sofern diese die bewußte Konfessionalisierung des BRU (und weitergehend sogar der gesamtdeutschen Bildungspolitik) intendieren bzw. ablehnen (Themenheft: Konfessionalität, 1990).

Eine weitere Begrenzung nehme ich angesichts des EG-Datums 1993 vor: Hier gibt es verschiedene Interessen, Tendenzen, Hoffnungen und Befürchtungen, angefangen bei der Beibehaltung des BRU als eines allgemeinbildenden Faches in den Berufsbildenden Schulen des dualen Systems bis hin zur Ausgliederung des BRU im Zuge einer Um- oder gar Neuordnung des Berufsbildenden Schulwesens (Geißler 1991). Und wie umgekehrt der Entwurf des neuen Berufsbildungsberichtes mit seiner Option der Ausdifferenzierung auf den Fächerkanon zurückschlagen wird, ist derzeit noch nicht abzusehen.

Wird dies auch auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung der BRU-Lehrer/innen durchschlagen? Die Rekrutierung geschieht bei uns in verschiedenen Ausbildungsverfahren nach verschiedenen Ausbildungsordnungen, vom Hochschulstudium im Haupt- oder Nebenfach über Aufbaustudiengänge bis hin zu Fernstudienlehrgängen und entsprechend qualifizierenden Abschlüssen und »Umlernphasen« für Pfarrer/innen mit Interesse an BRU. Spezifische Ausbildungsmöglichkeiten, wie sie z.B. entsprechende Institute an Technischen Hochschulen wie etwa das interkonfessionelle Institut für Theologie und Sozialethik der TH Darmstadt anbieten, finden sich in Theologischen Fakultäten und Teil/Fachbereichen ganz begrenzt und werden oft zudem dadurch reduziert, daß bei entsprechenden Berufungsverfahren von Hochschullehrern/innen nicht für BS bzw. BRU qualifizierte Personen bevorzugt werden (z.B. Hannover). Das Problem der Rekrutierung von BRU-Lehrern/innen, etwa gegenüber Diplom-Ingenieur-Absolventen/innen, liegt auf verschiedenen Ebenen: insgesamt längere Ausbildung (einschließlich der zweiten Ausbildungsphase), weitaus schlechtere Bezahlung, Ängste vor der Schule, BRU als schwierig(stes), viel Vorbereitung und Sensibilität erforderndes, oftmals von der Schulleitung und Kollegien und auch von Schülern/innen abserviertes Fach, Unterricht in vielen verschiedenen Klassen usw. (Bundesminister für Bildung 1989; Heinzmann 1985; Jost 1990; Kutschke 1989; Sekretariat 1990). Diese Probleme werden sporadisch von Kirchensynoden, bildungspolitischen Gremien usw. behandelt und schlagen sich meist nur zwischen den Zeilen nieder.

Aus der zur Verfügung stehenden Literatur habe ich diejenigen Beiträge herausgegriffen, die Schwerpunkte der Unternehmung BRU erörtern. Ich gehe also nicht von der Literaturfülle aus, sondern eher umgekehrt von den BRU-Problemfeldern der letzten Jahre mit Kurzverweisen auf deren geschichtliche Wurzeln und Bedingungen. Was die sogenannten Rahmenbedingungen des BRU angeht, so stellen die Vorträge, Diskussionen und Workshops der alle zwei Jahre stattfindenden Hochschultage Berufliche Bildung, der Hearings der AEED und des Deutschen Katechetenvereins, die entsprechenden Publikationen, Zeitschriften wie das BRU-Magazin und rabs (Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen), Veröffentlichungen entsprechender Lehrerverbände und Vereinigungen Seismographen dar. Außerdem ziehe ich Publikationen der Religionspädagogischen Institute heran, die im Normalfall auf landeskirchlicher Ebene eine/n Experten/in für die Berufsschularbeit haben. Zeitschriften, Handreichungen, Beiträge usw. der Gewerkschaften, des DIHT, der Industrie- und Handelskammern usw. nehme ich auf, insofern sie den BRU betreffen.

Wenn es tatsächlich stimmt, daß die BRU-Lehrer/innen den Unterricht »vor Ort«, nämlich mit der Mehrzahl der Jugendlichen abseits der ge-

wohnt kirchlichen (wie weiterführend-schulischen) Pfade und oftmals diesen »voraus« betreiben (Röder 1991), dann ist es an der Zeit, daß sich diese Institutionen umgekehrt von dem gleichsam in der Luft hängenden BRU befragen lassen und für ihre eigene Praxis und Theoriebildung zu lernen bereit sind. Diese Option gilt es in verschiedenen Hinsichten zu erläutern; ich wähle die folgenden:

1 Die Jugendlichen

Die Klientel Berufsschüler/innen hat sich gewandelt: Die biographischen Umbrucherfahrungen werden durch die rationalisierenden Modernisierungsschübe in der Berufs- wie Ausbildungswelt einschneidender; die altersmäßige Streuung reicht vom Hauptschulabgänger/in von 15/16 Jahren über die Mehrzahl der 18-25jährigen bis zu einzelnen fast 30jährigen; die schulischen Abschlüsse differieren vom Hauptschulabgang ohne Abschluß bis zum Abiturienten/in und bis zum Studienabbrecher/in; die bislang berufsspezifisch bestimmten geschlechtsspezifischen Zusammensetzungen der Klassen (Jahrgangsstufen) lockern in manchen Berufen stark auf; die »Ideologie« verändert sich vom vornehmlich arbeitsfixierten zum eher freundschaftsorientierten, dabei aber einkommens- und konsumbewußten Jugendlichen usw. (Baethge 1988; Fischer u.a. 1985; Heitmeyer/Olk 1990).

Für den BRU ergeben sich einige spezielle Aspekte, etwa: Die meisten Schüler/innen sind mit der christlichen Tradition nicht mehr vertraut, bestenfalls über ein diffuses zivilreligiöses Zur-Kennntnis-Nehmen von Gott, seinem an Weihnachten geborenen Sohn Jesus Christus, von Kirche mit Taufe, Trauung, Beerdigung (Schweitzer 1987). Unverkennbar ist freilich eine Art Frömmigkeitsgefälle, etwa zwischen Bayern, Baden-Württemberg einerseits und z.B. Hamburg andererseits (Nipkow 1987, 50). Aber gesamtgesellschaftlich gesehen hat sich der ehemals bestimmende christliche Konsens des Abendlandes oder des »Westens« pluralistisch aufgelöst. Religion wird immer stärker zur Privatsache ohne nennenswerte Folgen für das »öffentliche Leben«, also auch für den Schul- und Betriebsalltag (Glauben: Kursbuch 1988). Die typisch westlichen Gesellschaften werden immer säkularer (nicht unbedingt religionsloser) und dabei zunehmend synkretistisch, indem andere Heilslehren, Ideologien und Protestbewegungen wie New Age, Psychokulte, östlich orientierte Jugendreligionen, aber auch feministische, ökologische und andere Bewegungen, ebenso die Ideologie des öffentlich dominierenden Leistungs- und Konsumprinzips und zugleich der privatisierten (kompensatorischen) Beziehungen als »Revolutionen zu zweit« fröhlich Urständ feiern (Beck 1990; Beck/Beck-Gernsheim 1990; Schuster 1984).

Durch diese Pluralisierung und Synkretisierung wird das Leben der

Schüler/innen zunehmend enttraditionalisiert und verunsichert, sofern der ehemalige christliche Werte- und Verhaltenskonsens sich nachchristlich auflöst und alle Sinngabungsangebote die gleiche Relevanz haben (Luther 1989). Die Schüler/innen leben in der Ambivalenz von persönlich zusammengebastelter Religiosität und Sinnwelt einerseits und dem tiefen Wunsch nach bergender, objektiver, ganzheitlicher Religion, Mythologie, Vollzugsweise von Ritualen andererseits. Diese Spannung oder Ambivalenz spiegelt sich deutlich im Rückgang vom problemorientierten RU zu einem erfahrungs-, persönlichkeitsorientierten RU (Zwergel 1991, 12f; Adam/Lachmann 1984; Ahrens u.a. 1986; Döbert 1987; Dörger/Lott/Otto 1977).

Die Sozialisation der Schüler/innen läuft anders als früher: Soziale Fragen und die argumentative Kommunikation treten zurück hinter das pragmatische Interesse an persönlichen Beziehungsfragen, wie eine Umfrage 1990 an Berufsbildenden Schulen in Württemberg exemplarisch gezeigt hat. Die Vereinzelung oder Versingelung in unserer Gesellschaft besonders durch arbeitsmarktliche Sachzwänge, der zunehmende Einzelkind-Status in einer Kleinfamilie, die immer mehr zu einem möglichen Modell des Zusammenlebens neben anderen wird, narzißtisch-hedonistische Tendenzen im Pochen auf elementare persönliche Erfahrungen – alle diese und weitere Vereinzelungserscheinungen zeigen eine Art von Entsozialisierung an, die den anderen Menschen, die ganze Umwelt gleichsam nur noch als Darstellungsfolie benutzt und nicht mehr als Beziehungspartner im menschheitlichen, globalen Lebensraum. Deswegen ist mit dem Wunsch nach persönlicher Selbstverwirklichung gleichzeitig die tiefe Sehnsucht nach Vertrauen, Liebe, Geborgenheit gepaart (Veit 1984; Bergau 1988).

Die Schüler/innen leben in einer hohen Verunsicherung, weil sie einerseits alle Fragen persönlich entscheiden möchten und durch die neuzeitliche Subjektivierung bedingt auch entscheiden müssen, was W. Bergau den »Dezisionismus der Schüler/innen« nennt, andererseits sich aber weder an allgemeingültige Normen, Sinngabungsangebote und Institutionen halten können bzw. wollen. Diese Individualisierung und Subjektivierung schlägt sich in einer konsequenten Entinstitutionalisierung im Privatbereich und der gegenläufigen globalen Unifizierung im öffentlichen Bereich nieder, wie Aitmatow vor dem Club of Rome ausführte, deutlich sichtbar an der Enttabuisierung bislang sakrosankter Beziehungsinstitutionen und Beziehungsmuster wie etwa der Ehe/Familie und an der Verrechtlichung öffentlicher Institutionen wie Schule, Verkehr, Wirtschaft usw.

Durch diese Ambivalenzen zieht sich ein hohes Bedürfnis der Schüler/innen nach Orientierung; man hat zu Recht vom modernen »Orientierungswaisen« gesprochen. Und hier gibt es zwei Gefahren: zur einen Seite hin den bereits genannten Dezisionismus als Reduktion auf persönliche Entscheidung und Gefühlswelt mit der Folge, daß argumentative Diskurse faktisch aufgegeben werden, also eine Art »Gesinnungsgesellschaft« entsteht; zur anderen Seite hin der weltweit florierende Fundamentalismus als Flucht in Eindeutigkeit, Normativität, Autorität,

Sicherheit, Konformität, als eine Art »Anpassungs-« und »Wissensgesellschaft«. Diese Ambivalenz von Informieren und Entscheiden, von moralfreier Expertokratie und fundamentalistischen »Moralaposteln«, von Sachzwang und Betroffenheit, von Verlust an Eigentätigkeit aufgrund einer vorgegebenen Welt und »Ego-Trip«, von pädagogisierter und mediengelenkter Kindheit/Jugend und der eigenständigen Möglichkeit, als Subjekt zu leben und zu entscheiden – diese und weitere Ambivalenzen müssen offengehalten werden (W. Bergau: »So spüre ich eine Abwehrhaltung gegenüber Ambivalenzen, gegenüber Zweideutigkeit und Interpretationsspielräumen«), denn sonst bricht unsere Gesellschaft entweder in das »anything goes« aller Beteiligten ohne Konsensbildungsinteresse auseinander oder sie wird zum fundamentalistisch-uniformen Einheitsgebilde ohne lernbereites Verständnis für Persönliches, Eigenständiges, Fremdes (Habermas 1988, 11ff.153ff). Schüler/innen unterliegen einerseits einem Harmonisierungszwang, etwa durch Mode oder durch die Verabsolutierung eines bestimmten Beziehungsmusters, etwa »offene Partnerschaft« statt »eheähnliche Partnerschaft«; andererseits wird Wert auf Pluralismus, Vielfalt, persönlichen Stil gelegt. Es zeigt sich dabei, daß diese Vielfalt letztlich auf die Selbst-Darstellung beschränkt bleibt und nur punktuell Fremdes, anderes, Neues, Nicht-Verständliches aufnimmt zum Verständnis seiner selbst und zur eigenen Weiterentwicklung. Man will die »persönliche Note«, scheut sich aber aus Vereinzelungsangst heraus, den Unterschied, die Differenz zum anderen, das Fremde wirklich wahrzunehmen.

Was die Gottes-Vorstellungen und Zugänge zu einem Gottes-Verständnis angeht, so ist bei den derzeitigen Jugendlichen eine deutliche Verinnerlichung, Verpersönlichung und Abstraktion des Gottes-Bildes festzustellen, bestimmt durch die Theodizee-Frage und durch pantheistische Bilder (Schweitzer 1987, 207ff; Nipkow 1987, 43ff; Themenheft: Neue Religiosität?, EvErz 1989). Wir haben ein differenziertes Bild vor uns: »Es reicht von religiöser Erweckung und neuem Engagement bis zu lähmender Gleichgültigkeit. Unter der Oberfläche, im Untergrund der Lebensvergewisserung, treibt jedoch nach wie vor die Gottesfrage um. Sie macht mit wenigen zentralen Grunderwartungen quer durch das ganze Spektrum hindurch zu schaffen ...: das Theodizeeproblem, Schöpfung und Evolution, Tod und Auferstehung, Existenz Gottes zwischen Religionskritik und Religionsbegründung... Die Gottesfrage ist im Begriff, sich von ihrem überkommenen christlich-kirchlichen Deutungsrahmen abzukoppeln« (Nipkow 1987, 88f; EKD 1990). Dies zeigt sich z.B. an der Verschiebung weg von traditionellen Themen wie dreifaltiger Gott, Glauben, Gnade, Sakramente hin zu Fragen nach persönlichem Glück, nach Selbstfindung und nach gelingender, konfliktfreier Partnerschaft (Gerber 1991 c). Die damit verknüpften Fragen nach postmodernem Individualismus, nach monistisch-holisti-

schem Erleben, nach einem pantheistischen Gott der Harmonie und Konfliktlosigkeit und nach dem dahinterstehenden Umkippen des technokratischen Allmachtswahns in einen neomythologischen Ohnmachtskomplex (H.E. Richter) und andere Krisen-Bewegungen, nämlich Wege und Abwege, zeigen sich in zugespitzter, elementarisierter Form im BRU. Hier liegen die Fragen nach Sinn, Zielen, Inhalten von BRU und unserer Gesellschaft überhaupt.

2 Legitimationsfragen

So vielfältig der BRU konkret gestaltet wird, so vielfältig sind seine Themen und so vielfältig sind die Bewertungen: von der Abschaffung bis zum BRU als Möglichkeit, die Überhänge aus anderen Fächern aufzugreifen, Gespräche zu Sinn- und Werte-Fragen zu führen, anders als in Kinderjahren religiöse Fragen jetzt in eigener Verantwortung radikaler zu stellen, Stellungnahmen von Kirchen und Theologie offen und kritisch zu diskutieren, biblische Texte anders als üblich, etwa sozialgeschichtlich, feministisch, psychologisch-therapeutisch, zu bearbeiten, zu meditieren, Spiele einzuüben, auszuruhen, Kraft zu schöpfen ... sich zu langweilen (Heinzmann 1988, 730f; Benetreu 1991). Daß BRU nach GG Art. 7,3 das einzige grundgesetzlich festgeschriebene ordentliche Lehrfach ist, verbürgt diesen Facettenreichtum von sich aus noch nicht. Es wird heute – im Zuge weiterer Säkularisierung, Pluralisierung, interkultureller Anforderungen, aber auch durch politische Anstöße seitens der FDP und mancher Grüner Politiker/innen – verstärkt nach Legitimationen gefragt: BRU als schulische Veranstaltung zur Sinngebung für den Beruf, als religiöse Bildung für alle in der von E. Fromm inaugurierten Grunddifferenzierung von autoritärer und humanistischer Religion (Halbfas, Lott, Otto u.a.), als Begleitung der Jugendlichen in ihren Umbruchphasen, als ethische Erziehung zu persönlicher, mitmenschlicher, gesellschaftlicher, ökologischer Verantwortung oder eher als Präsenz der Kirchen in den Schulen mit gemeindemissionarischer Absicht (wie es das katholische Rechristianisierungsprogramm intendiert), als schulisch fortgeführter (konfessioneller) Konfirmandenunterricht (in Ergänzung zu/mit außerschulischer kirchlicher Jugendarbeit), als Vermittlungsinstanz für Plausibilität und Akzeptanz kirchlich tradiertter und gewollter Glaubensweisen und Symbole (Schmidt 1991, 168ff). Die Diskussion läuft seitens der meisten BRU-Lehrer/innen auf eine Begründung des BRU durch die Lebenswelt der Jugendlichen im schulischen Rahmen zu, während die Kirchen meist immer noch ekklesiozentrisch die relative Eigenständigkeit des BRU als eines schulisch existierenden Ortes religiöser Sozialisation nicht wirklich realisieren (wollen/können). »Angesichts des religiösen Pluralismus ist der Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht anachroni-

stisch geworden.« Umgekehrt wenden sich Schulleitungen, Bildungspolitiker, Arbeitgeber- wie Arbeitnehmerinstitutionen u.a. eben an die beiden Kirchen als die offiziellen Gesprächspartnerinnen, so daß bei aller Differenz der jeweiligen Argumente so etwas wie ein institutioneller Zirkel entsteht (Birk/Gerber 1991; Gräßle/Mayer 1987; Kabs 1990; Krotz 1987). Aus diesem Grund werden bei Fortbildungsveranstaltungen für BRU-Lehrer/innen vermehrt Gespräche mit allen Betroffenen geführt, um auf Differenzen zwischen praktiziertem BRU und kirchlich intendiertem BRU für die normalerweise auf einer Art Law-and-order-Religiosität bestehende Arbeitgeberseite und für den sich humanistisch gebenden DGB u.a. sichtbar und diskutierbar zu machen.

Der bislang nachhaltigste Plausibilitäts- und Legitimationsversuch ist – besonders im Zuge der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe ab dem 1.8.1987 – über die *Schlüsselqualifikationen* unternommen worden (Bergmann 1990). In diesem Zauberwort bündeln sich verschiedenste Interessen; sie werden von den meisten Betroffenen als ein gesellschaftlich verankerter Mindestkonsens angesehen, den es aber laut Kritikern wie Kh. Geißler durch die Wirkungen der neuzeitlichen Privatisierung, Subjektivierung, Pluralisierung, Synkretisierung der weltanschaulichen, religiösen, bildungspolitischen usw. Standpunkte und besonders in der wirtschaftsbedingten praktischen Handhabung durch Arbeitgeber gar nicht (mehr) gibt. Dies bedeutet, daß wir um Schlüsselqualifikationen ständig einen Diskurs führen müssen – der selbst eine Art Schlüsselqualifikation darstellt.

Dieser Diskurs schließt theologischerseits einen Paradigmenwechsel ein, nämlich z.B. den Schritt in nachtheistische Erinnerung an das Lebensmodell Jesu des »Daseins mit anderen« und der Umwelt. Im BRU können die Schüler/innen und Lehrer/innen gemeinsam eigenes Theologisieren einüben, indem sie in eigener Sprache Grunderfahrungen wie Glück, Unglück, Widerstand, Anpassung, Trauer, Freude, Gelingen einer Partnerschaft usw. thematisieren. Hier stellt sich das bekannte Problem der Elementarisierung zwischen inhaltlicher Reduktion (Themen-Kanon des Lehrplans, privatisierende Vorgaben besonders durch die Arbeitgeberseite, Katechismen u.ä.) und Rückgang auf grundlegende subjektive wie interpersonale Lebenserfahrungen, die in ihrer Deutung dem herkömmlichen Ausschließlichkeits- und Absolutheitsanspruch entzogen werden müssen (Veit 1984).

Dies bedeutet für den BRU, daß er seine immer wieder reklamierte Bindung an die Kirche radikal hinter seine schulische Orientierung, seine Schüler/innenorientierung stellt und so die Kirche nötigt, ihrerseits vom BRU, dessen dikaktischen Vermittlungsweisen und theologischen Inhalten zu lernen (Nipkow 1990). Das schlechte Gewissen der Lehrer/innen (und nur selten der Schüler/innen) im BRU, die Lehre der Kirche nicht mehr annehmen zu können oder gar gegen sie zu verstoßen, muß als die sogenannte ekklesiogene Neurotik verschwinden zugunsten eines schlechten Gewissens angesichts des unmenschlichen Zustandes der meisten Menschen auf dieser Erde und des verheerenden

Zustandes der »Schöpfung« und zugunsten eines guten Gewissens eigenen, phantasievollen, handlungsbezogenen Theologisierens.

Dahinter steht ein bestimmtes Bild vom Menschen und von der Gesellschaft, wie B. Bonz verschiedentlich gezeigt hat. Gerade die Diskussion um Schlüsselqualifikationen zeigt diese Verwurzelung und damit die Notwendigkeit, gesellschaftskritisch zu handeln und zu denken. Nur wer an die Veränderbarkeit und damit an die Zukunft unseres Lebens und Zusammenlebens und der gesamten Schöpfung glaubt, indem er Realutopien von glückendem Leben und Zusammenleben im Sinne Jesu verwirklicht und erneuert, dieser Mensch hat lebenspraktisch verstanden, daß wir Schlüsselqualifikationen als anthropologische und gesellschaftliche »Tugenden« des Überlebens benötigen und ständig umsetzen müssen, auch im BRU (Dietrich 1990).

Damit ist die Frage de facto entschieden, ob Schlüsselqualifikationen als pädagogisches Konzept einer Allgemeinbildung so zu verstehen sind, daß sie auf die fachlichen Erfordernisse bezogen bleiben im Sinne einer Anpassungsstrategie oder ob diese Schlüsselqualifikationen eine von den fachlichen Qualifikationen unabhängige Größe darstellen im Sinne eines Dualismus-Konzepts oder ob schließlich die Schlüsselqualifikationen als »Tugenden« eines kritischen Menschen- und Gesellschaftsentwurfs eben das gute Leben und Zusammenleben und dann auch die fachliche Qualifizierung bestimmen. Hier werden verstärkt Dialoge eingefordert mit allen Sozialpartnern: Vertreterinnen und Vertretern der Schule einschließlich der Schüler/innen, der Behörden von Schulämtern bis zu Ministerien, der Kirchen von Ortsgemeinden bis zu landeskirchlichen Führungsgremien und Synoden, der Unternehmen vom Kleinbetrieb bis zum Konzern, der Gewerkschaft, der Politiker, der betroffenen Protestgruppen (etwa Frauengruppen), der verschiedenen Institutionen (etwa Öko-Institute, Forschungsinstitute zu Jugendfragen usw.).

Weitere Aspekte der Legitimations-Debatte sind derzeit:

– Wie verhalten sich *BRU* und *Ethik-Unterricht*, und zwar nicht nur im rechtlich geklärten Sinn der Ersatzfach-Lösung, sondern als Frage nach gemeinsamen und eventuellen unterschiedlichen Inhalten? Diese Frage ist scheinbar leicht lösbar in dem lutherischen und katholischen Zwei-Reiche-Modell: BRU für die persönliche Glaubens-Motivation (= Gnade, Heil, Glaube, Kirche usw.), Ethik für die öffentlich-weltlichen Handlungsfolgen (= Naturrecht, Wohl, Vernunft, Weltlichkeit usw.). Schwieriger, aber auch gewinnbringender wird es, wenn theologisch ein emanzipatorisches Modell gehandhabt wird und wenn die beiden »Reiche« als Kommunikationsweisen verwechselbar werden, etwa im Anschluß an D. Bonhoeffers Beschreibung der Erfahrung von Transzendenz im Sinne von Jesu »Dasein für (mit) andere(n)« (Birk/Gerber 1991, 71ff). Dann werden die Schüler/innen und Lehrer/innen im Vollzug des BRU zu den eigentlichen Legitimatoren des BRU (Gerber 1989, 30ff).

- Damit ist auch die klassische Frage der *Konfessionalität* insofern überholt, als BRU humanisierende (und ökologisierende) Grunderfahrungen der Beteiligten in christlicher Einstellung erörtert (Kabs 1990; Veit 1984).
- Und ebenso ist die Frage der *Lehrplan*-Inhalte insoweit beantwortet, als die meisten Lehrpläne (einschließlich die in Revision befindlichen, mir bekannten, z.B. auch in Österreich), immer noch zu sehr an traditionellen Stoffen kleben bleiben, als daß sie konsequent Gegenwarts- und Zukunftsprobleme aufgreifen, etwa im Anschluß an den Konziliaren Prozeß »Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung«. Den Versuch einer gewissen Öffnung unternimmt der 1992 erschienene, von AEED und ALPIKA initiierte »Orientierungsrahmen« (Dietrich, in: Gerber 1989, 87ff). Ansätze hat z.B. W. Dietrich in seinem BRU-Heft 1 (1990) unternommen.
- Die *Themen-Frage* pendelt ständig zwischen lehrplanbezogenem Legitimationszwang und unterrichtsbezogener Freiheit (Krotz 1987; Heinzmann 1985). Diese Schere schlägt sich hoffentlich in den verschiedenen angekündigten BRU-Büchern nieder. Thematisch wird diese Spannung greifbar in der Bereitschaft der Schüler/innen, traditionell christliche Topoi im Medium von Alltagserfahrungen wie Glückliche-sein, Scheitern von Beziehungen, Begegnungen mit Gleichaltrigen aus anderen Kulturen usw. zu diskutieren (Jakobi u.a. 1985). Die Debatten um die Symbol-Didaktik haben im Kontext des BRU deswegen kaum eine Rolle gespielt, weil diese »Methode« zusammen mit der Korrelationsdidaktik (Baudler 1984), sozialisationsbegleitenden, emanzipatorischen Intentionen praktisch schon immer angewandt wurde (Stoodt 1980). Ebenso ist die Debatte seitens der Systematischen Theologie als möglicher Bezugswissenschaft für BRU-Didaktik, bes. die Differenzierung von bloßer Sinn-Frage und authentischer Glaubens-Frage (Sauter 1986), faktisch folgenlos geblieben, weil BRU nur anknüpfend, diskutierend, klärend im Sinne von Politischer Theologie geschehen kann (Nipkow 1987, 44). Öfter wird die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik genannt, wobei meistens ein traditionelles Verständnis von (Systematischer) Theologie impliziert bleibt. Diese Intention selbst ist zu diskutieren, gerade im Blick auf die interreligiöse, interkulturelle Mischung der Klassen.
- »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde« – eine durch die Vereinigung der West- und Ostlandeskirchen verschärfte Problemanzeige (Kaufmann 1991; Nipkow 1990), die zugleich die Frage nach »Erziehung und Bildung in christlicher Verantwortung« gerade auch für den BRU stellt. Soll weiterhin der kirchlich-gemeindliche Ansatz (als auch typisch katholischer Weg) verfolgt werden? Läßt sich diese Kirche-Schule-»Einbahnstraße« eventuell mit Elementen eines liberal-konservativen Konzeptes des »neuzeitlichen Christentums« vereinigen? Oder sollte von den gesellschaftlichen Herausforderungen ausgegangen

und »Erziehung« als Befreiungsprozeß verstanden, praktiziert, institutionalisiert werden (vgl. Konziliarer Prozeß, feministisch-christliche, ökologische Bewegungen usw. – *Comenius-Institut* 1987; *EKD* 1990, 16ff)?

– Die *Legitimationsfrage* wird implizit in den alten Bundesländern verhandelt, wo – wie in Schleswig-Holstein und Hamburg (abgesehen von den Sonderregelungen in Berlin und Bremen) – das in den 50er Jahren zwischen Staat und Kirche vereinbarte »Religionsgespräch« für die Teilzeit-Berufsschule, nämlich für 82% aller Schüler/innen, als Minimallösung endlich flächendeckend institutionalisiert bzw. stundenmäßig erhöht werden soll (0,25 Wochenstunden in Schleswig-Holstein auf 0,5 lt. Arbeitspapier): »In allen diesen Hinsichten ist (subjektiv) die Akzeptanz und (objektiv) die Stellung des Religionsgesprächs als eines ›ordentlichen Lehrfachs‹ ebenso prekär wie unklar. Entsprechend hohem Legitimationsdruck ist es ausgesetzt« (Arbeitspapier A 2.4).

– Die Legitimationsfrage schlägt sich natürlich auch in der *Notengebung* nieder, die zwischen Einheitsbenotung und einer Benotung aufgrund von Klassenarbeiten und anderen Leistungsnachweisen schwankt (*Röder* 1991, 17f).

3 Rolle(n) der BRU-Lehrer/innen

Das bereits in den Vorbemerkungen angesprochene Problem der Rekrutierung hat die KMK (*Sekretariat* 1990) dargestellt (*Jost* 1991). Brennend sind weitere Desiderate:

– In der *Ausbildung und/oder Fortbildung* sind über die Innovationen in allen Berufen hinaus (z.B. Ausbildung für die »Fabrik der Zukunft« in Kooperation von VW Wolfsburg, der Kaufmännischen BS in Braunschweig und der Universität Göttingen) auch die gesellschaftlichen Entwicklungen einzubeziehen. So haben z.B. die gewandelte Einstellung Jugendlicher zur Arbeit – weg vom Lebensinhalt hin zum hochdotierten Beruf/Job für ein privat gutes Leben –, ebenso Versingelungsschübe und die fortschreitende Dominierung von Politik, Recht, Schul- und Erziehungswesen, Kirchen, Sport usw. durch die Ökonomie (*Birk*, in: *Birk/Gerber* 1991, 56ff) u.a. selbstverständlich Rückwirkungen auch auf den Unterricht in der BS und besonders auf den BRU. Im Blick auf die florierende Ausstattung vieler Betriebe mit einer (am Modell einer längst überholten Familien-Harmonie ideologisierten) »Unternehmens-Philosophie« und einer meist im Utilitarismus steckenbleibenden »Ethik im Unternehmen« (Wirtschaftsethik u.ä.) müssen sich die BRU-Lehrer/innen in Ausbildung und Fortbildung auseinandersetzen (*Lang*, in: *Birk/Gerber* 1991, 40ff). Hinzu kommen Neuakzentuierungen im didaktischen Feld (*Heinzmann* 1988), so etwa mit der Lebensweltorientie-

zung die Handlungsorientierung des Unterrichts, der aber sofort eine kommunikationsbezogene Weite hinzugesellt werden muß, damit sie weder zu fachspezifischer Pragmatik noch zu zielloser Motorik verkommt. Nach der problemorientierten »Steinbruch«-Phase ist die Verbindung von situativem und verknüpfendem Lernen im Sinne eines konziliaren Prozesses gefragt (EKD 1986, 13).

– Wichtiger für uns ist die Frage nach dem »Selbstverständnis«, den Rollen und Funktionen der BRU-Lehrer/innen (Heimbrock 1982). Den klassischen »Rollen«: Zuhörer/in, Initiator/in von Gesprächen und Gruppenprozessen, Frager/in, Antwortende/r, Experte/in, »exemplarischer Glaubende/r« (Heinzmann 1988, 734), Künstler im Organisieren, kommen heute weitere Kompetenzen hinzu, die den BRU oft als vielfältigeres, offeneres, aber auch persönlich »Substanz« abforderndes Unternehmen erscheinen lassen. Genannt werden: »Padre«-Sein, weil die Schüler/innen Vorbilder, Orientierung, authentische Lebensmodelle suchen (Röder 1991); Experte/in-Sein für gesellschaftliche Prozesse, um die komplexe Ausbildungs-, Arbeits-, Wirtschafts-Welt, aber auch die Welt der türkischen, anderen ausländischen, islamischen und andersgläubigen Mitschüler/innen ein wenig durchschauen und verstehen zu können; Seelsorger/in als Tröster/in und Mutmacher/in in den schwierigen Lebenserfahrungen der Jugendlichen, zumal heute Angst, Mutlosigkeit, depressive Stimmungen und ambivalent hierzu vereinzelter hedonistischer Narzißmus dominieren; Ombudsmann/frau der Schule, dem Betrieb, eventuell Rechtsorganen u.ä. gegenüber; weniger bis gar nicht als Vermittler/in zur Kirche. Kompetenz und Rollenvielfalt ist gefragt, was dem Fachlehrer/in mit Religionsfakultas im Blick auf seine schulische Verwurzelung entgegenkommt, ihm aber als Experten/in in »christlicher Theologie« oftmals Mühe bereitet – was dem Pfarrer/in in der BS als »Ein-Fach-Lehrer/in« schwerfällt, weil oft die Anknüpfungspunkte aus dem schulischen wie betrieblichen Kontext fehlen und es zudem spezifischer Einführungen bedarf (wie sie vermehrt von Religionspädagogischen Instituten der Landeskirchen für die Zweite Ausbildungsphase und später für »Umsteiger/innen« angeboten werden). Ohne Zusatzausbildung in Form von Hospitationen, Unterrichten mit pädagogischer Begleitung usw. geht es für den Pfarrer/in in der BS nicht (Röder 1991, 19).

Darüber hinaus wird derzeit in einzelnen Landeskirchen das Konzept »Schulseelsorge« diskutiert und teilweise schon angeboten: »Beratungsgespräche, Gottesdienste, offene Kommunikation ohne Programm (z.B. im Schülercafé), Wochenendfreizeiten, Seminare innerhalb der Woche (z.B. wie vom Jugendwerk Brebbia angeboten oder Kirchentagsteilnahme), Besinnungstage, Mitarbeit bei fächerübergreifenden Projekten« (Arbeitspapier der EKHn vom 3.9.1990). Sind hierzu pädagogische, therapeutische und andere Zusatzqualifikationen sinnvoll, notwendig, wünschenswert? Hier ist eine lebhafte Debatte im Gange.

4 Konzeptionelle, didaktische, curriculare Aspekte

Versucht man die BRU-didaktische Landschaft nach Trends abzuklopfen, dann fallen drei zunächst ins Auge:

- (a) eine korrelativ oder integrativ verfahrenende Didaktik, die bei einem christlichen Proprium (rechtfertigendes Wort Gottes, Gnade, Heil u.a.) einsetzt und dessen Relevanz für uns Menschen, für unseren Umgang miteinander und mit der Schöpfung entfaltet (Gräßle/Mayer 1987; Baudler 1984);
- (b) eine Didaktik »im Vollzug«, die alle Inhalte in Lebensprozesse gleichsam auflösen und »Gott« als Inbegriff dieser Ereignisse gleichsam völlig verflüssigen möchte (Dietrich 1968ff, 1973ff, 1990);
- (c) Versuch einer »Didaktisierung« unserer Lebenswelt in Erinnerung an das Lebensmodell Jesu als der Erfahrung von Transzendenz im Miteinander-Leben und Umgehen mit der Schöpfung (Birk/Gerber 1991, 70ff; vgl. Sölle, Schottroff, Otto, Lott, Veit u.a.). In letzteren Versuch laufen verschiedene Anliegen, Inhalte und Vorhaben ineinander, z.B. befreiungstheologische und feministische Aspekte, Diskussionen mit Bonhoeffers »Widerstand und Ergebung«, mit der Kritischen Theorie, besonders der Ausarbeitung bei Habermas und Apel, mit anderen Wissenschaften über Philosophie und Pädagogik hinaus wie etwa der Soziologie (Baethge, Beck u.a.), Politik- und Wirtschaftswissenschaft (Geißler u.a.), Biologie (speziell Gentechnologie), Informatik usw. (z.B. an der TH Darmstadt) und mit der Berufspädagogik (z.B. Bonz, in: Birk/Gerber 1991, 19ff), mit Vertretern der Wirtschaft, Gewerkschaften usw. Hier leisten die Mitarbeiter/innen für BRU in den landeskirchlichen Religionspädagogischen Instituten praxis- wie theorieorientierte Arbeit gerade in Gesprächen mit allen Betroffenen.

Die von Nipkow immer wieder als zentrale Untersuchungskategorie gestellte Sinn-Frage soll im Horizont einer sich wandelnden Industrie- und Risikogesellschaft noch weiter radikalisiert werden, indem elementare Lebenssituationen auf die Eröffnung von Beziehungen (zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Schöpfung = Erfahrung von Transzendenz) und die Verhinderung von Beziehungen und deren Aufarbeitung im Falle des Scheiterns (= strukturelle wie individuelle »Sünde«) hin unter verschiedenen Gesichtspunkten wie Identitätsfindung, Kommunikation im engeren wie gesellschaftlichen Rahmen, Machtstrukturen, Sexismus usw. kritisch befragt werden. Dies bedeutet allerdings eine Transformation der traditionellen christlichen Glaubensgestaltungen und Sinnbestimmungen (Lehre, Kultus, Ritus, Organisationsformen usw.), was im BRU schon lange im Gange ist und von manchen als »Reduktion auf bloße Ethik« (fundamentalistisch) gebrandmarkt wird. Diesen drei Versuchen – und es gibt sowohl andere Ansätze (bis hin zu trinitätstheologischen) als auch Mischformen – sind einige Intentionen gemeinsam, etwa: die Schülerorientierung (z.B. DIFF 1980, Studieneinheit »Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung«), dann die Handlungsbezogenheit, die aber vom Verständnis von Handeln als gleichsam »ethische Ausführung« des (dogmatisch) Geglaubten über Handeln als Leben überhaupt bis zu einer ausgearbeiteten Theorie kommunikativen Handelns im Anschluß an Habermas reicht. Die Bibel wird explizit zum Element des BRU, wobei ihre Geltung verschieden

gesehen wird, angefangen von der klassischen Norma-normans-Konzeption über die an den problemorientierten RU erinnernde Exemplarität bis zur offenen Dialektik von Bibel und Christ/in. Als ein grundlegendes Medium gelten Symbole, wobei ihr Stellenwert je nach einer engeren oder weiteren Definition von Symbol differiert (*Schmidt* 1991, 193ff). In neueren BRU-Schulbuchprojekten, in manchen Lehrplänen und auch in Stundenentwürfen schlagen sich diese Intentionen insofern nieder, als sowohl Gesamtkonzeptionen deutlicher sichtbar werden als auch die einzelnen Themeneinheiten größere Zusammenhänge, aufeinander verweisende Abschnitte, einzelne Lernschritte (incl. Inhalten, Kontrollen usw.) erkennen lassen. Der lange eingeforderte und erschienene »Orientierungsrahmen«, der unter Beteiligung von BRU-Experten/innen der evangelischen Landeskirchen ausgearbeitet wurde, versucht diese Intentionen transparent zu machen im Blick auf die Berufsschule(n), die Berufsschüler/innen und deren Situation in Betrieb, Schule, Familie, Partnerschaften, Gesellschaft, Schöpfungswelt, im Blick auf die BRU-Lehrer/innen als Mitakteure des BRU und auf die entsprechenden didaktischen Erfordernisse. Es ist zu hoffen, daß sich eine weitergehende Diskussion anschließen wird.

5 Trends – Befürchtungen – Optionen

Wie die schulische Alltagspraxis des BRU, so hinterläßt entsprechend eine theoriebezogene Beschäftigung mit dem (evangelischen) BRU ein ambivalentes Bild: Aufgrund von GG Art. 7,3 wird BRU oft sehr recht, bisweilen schlecht durchgeführt und auf Begründung verzichtet; Kultusminister und deren Sprecher geloben permanent Besserung bei der Behebung der horrenden Ausfallquoten, aber ohne reale Abhilfen; obligatorische Querschläger stellen meist in den Sommerpausen RU und besonders BRU als überflüssiges allgemeinbildendes Fach in Frage; Kirchen treten Pfarrer/innen ab und versuchen auf diese Weise, die in der untersten »Klasse« befindlichen Berufsschüler/innen bei einem christlich-kirchlichen Minimalglauben halten zu können ... – und zugleich engagieren sich BRU-Lehrer/innen in ungewöhnlichem Maß, weil sie BRU einfach für die Schüler/innen und sich selbst für lebensnotwendig erachten (*Röder* 1991); manche Vertreter/innen von Politik, Wirtschaft und Verbänden treten aktiv für BRU ein; Kirchen installieren eigenständige Ressorts für BRU, veranstalten Hearings für BRU, geben Orientierungs- und Argumentationshilfen für BRU heraus usw. Ein buntes Bild in Praxis- und Theorievollzug.

Dazwischen mischen sich Befürchtungen und Ängste: angesichts der Situation in den neuen Bundesländern, und zwar nicht nur als Frage nach RU/BRU, sondern als Problem einer Entpolitisierung, Pragmatisierung und weiteren Patriachalisierung auch der bil-

dungspolitischen Landschaft (*Themenhefte RU u.a.*); angesichts eines bald notwendigen »allgemeinen RU für alle«, was im BRU faktisch oft gemacht wird (*Ev. Kirche im Rheinland*, 6; Lott, Otto u.a.); angesichts des Zusammenwachsens der EG-europäischen Länder, und zwar nicht nur als Frage nach RU/BRU, sondern nach unserem Ausbildungssystem incl. dualem System (*Ev. Kirche im Rheinland*, 5; Geißler u.a.); angesichts vieler menschen- und naturzerstörender Entwicklungen in unserer typisch westlichen Gesellschaft, die in den Schülern/innen immer mehr Vereinsamungserfahrungen und Lebensängste hervorrufen (*Nipkow, Schuster u.a.*).

Gleichsam dazwischen liegen Nischen und Perspektiven für einen BRU als kommunikativer Befähigung »zur Mündigkeit, zur Verantwortung für das eigene Leben und die Lebenswelt kommender Generationen, zur Verantwortung für die geschundene Kreatur und die ausgebeutete Schöpfung. Auf der Suche nach Glaubenserfahrungen erschließen sich Werte wie Wahrhaftigkeit, Versöhnungsbereitschaft, Nächstenliebe, aktive Toleranz und Einstehen für Frieden und Gerechtigkeit... Der Blick auf den lehrenden, teilenden und sich den Schwachen zuwendenden Jesus und das Bekenntnis zu ihm ist notwendig. Es gibt Anstöße, wie Gottesbeziehung und Mitmenschlichkeit gelebt werden können« (*Ev. Kirche im Rheinland*, 6f). Zum Abschluß soll ein BRU-Lehrer-Pfarrer zu Wort kommen: »Besonders schätze ich den offenen Dialog im Unterricht. Hier wird Wirklichkeit durch die große Verschiedenheit der Lerngruppen in einem breiten Spektrum erfahrbar. Stimmungen, Probleme und Anfragen treten unverstellt zu Tage. Theologische Einsichten und Antworten müssen elementarisiert, existentiell umgesetzt werden können und dann erfahrbar sein. Außerdem wird in der Berufsschule eine Gruppe von Menschen erreicht, die sich sonst nur sehr unbewußt mit Lebensfragen, das heißt für mich mit religiösen Fragestellungen, auseinandersetzt. Und dieses in einer Phase ihres Lebens, in der vielfältige und weitreichende Lebensentscheidungen getroffen werden« (*Röder 1991, 20*).

Um Mißverständnisse zu vermeiden, möchte ich explizit feststellen, daß ich keinen neutralen Bericht, einen sog. Sach-Bericht, gegeben habe noch geben wollte (konnte), sondern die BRU-Landschaft aus meiner Sicht als eines Akteurs in Hochschule, Schule und Kirche und aus der Sicht meiner Hoffnungen und Wünsche, Ängste und Resignationen vorzustellen versucht habe. Entsprechend würde ich mir eine weitergehende Diskussion wünschen.

G. Adam, Der vernachlässigte Religionsunterricht an Berufsschulen, ThPr 21 (1986) 317-326.

G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984.

AEED (Hg.), Lehrplansituation im Evangelischen Religionsunterricht des Beruflichen Schulwesens. Referate, Vorträge und Diskussionen der II. Konsultation der AEED vom 23./24. Mai 1986 in Mainz, Nürnberg 1987.

Th. Ahrens u.a. (Hg.), Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke – Impulse – Beispiele, Gütersloh 1986.

- D. Aschenbrenner*, Religionsunterricht in der Berufsschule, Stuttgart 1972.
- D. Baacke*, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25.
- R. Bader*, Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, BbSch 43 (1991) 283-286.
- M. Baethge* (Hg.), Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen, Opladen 1988.
- U. Baltz-Otto* und *G. Otto*, Überlegungen zum Religionsunterricht von morgen, ThPr 26 (1991) 4-21.
- H. Barz*, Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. Mit einem Vorwort von *G. Schmidt*. Teil 1 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen 1992.
- H. Barz*, Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern. Mit einem Vorwort von *Th. Luckmann*. Teil 2 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen 1992.
- G. Baudler*, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn/München/Wien/Zürich 1984.
- U. Beck*, Die irdische Religion der Liebe, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Magazinheft 528 vom 12.4.1990, 52ff.
- U. Beck* und *E. Beck-Gernsheim*, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt/M. 1990.
- H.-P. Benetrou*, Der Beitrag des Religionsunterrichts zur beruflichen Bildung, BbSch 43 (1991) 459-468.
- W. Bergau*, Die neuen Schüler. Beobachtungen und Reflexionen, Junge Kirche 49 (1988) 65-74 bzw. EvErz 39 (1987) 636-654.
- M. Bergmann*, Schlüsselqualifikationen in der dualen Berufsbildung. Konsequenzen für den Religionsunterricht, rabs 22 (1990) 9-15.
- G. Birk* und *U. Gerber* (Hg.), Schlüsselqualifikationen im theologischen Diskurs. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90 in Magdeburg, Alsbach 1991.
- Bundesrat* (Hg.), Mitteilung der Kommission an den Rat über die allgemeine und berufliche Bildung in der EG (mittelfristige Leitlinien: 1989-1992). Drucksache 384/89 vom 19.6.1989.
- H. Buß* und *W. Lützen*, Kirche vor den Werkstoren. VW und evangelische Kirche in Wolfsburg, Hannover 1991.
- Comenius-Institut* (Hg.), Allgemeinbildung im Beruflichen Schulwesen. Vorträge und Diskussionen einer Tagung in der Ev. Akademie Bad Boll 1987, Münster / Bad Boll 1987.
- N. Copray*, Jung und trotzdem erwachsen. Bd. 1: Zur Situation junger Erwachsener in der Zukunftskrise, Düsseldorf 1987.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft* (Hg.), Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Ausbildungssituation und der Berufsausbildung. Für Jugendliche, Eltern, Ausbilder, Lehrer, 24., überarbeitete Aufl. Bonn 1989.
- K. Dienst*, Evangelische Religionslehre, in: Handbuch für das kaufmännische Bildungswesen, Darmstadt 1985, 464-467.
- V.-J. Dietrich*, Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien zum Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918-1985). Band 1/2, Frankfurt/M. 1990.
- W. Dietrich* (Hg.), Der Anstoß. Blätter für den Religionsunterricht, Gelnhausen/Berlin 1968ff.
- W. Dietrich* (Hg.), Exemplarische Bilder, Gelnhausen/Freiburg 1973ff.
- W. Dietrich*, Konzertierte Aktion. Vorschläge zur Förderung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, BRU 1/1984, 38-41.
- W. Dietrich*, Unterwegs zur Mündigkeit. Lebensfragen 1. Ein Unterrichtswerk für den Religionsunterricht an Berufsschulen, Frankfurt/M. 1990.

- DIFF / Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.), Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Berufsbildenden Schulen, Tübingen 1990 (16 Studieneinheiten).
- R. Döbert, Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz und einige Mechanismen, die vor möglichen Folgen schützen, in: W. Fischer und W. Marhold (Hg.), Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart 1987, 65ff.
- H.J. Dörger, J. Lott und G. Otto, Einführung in die Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 1977.
- EKD (Hg.), Christsein gestalten. Eine Studie zum Weg der Kirche, Gütersloh 1986.
- EKD (Hg.), Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes, in: Die Denkschriften der EKD. Band 4/1, Gütersloh 1987.
- EKD (Hg.), Bildungs- und Schulpolitik aus christlicher Sicht, Hannover 1990 (EKD-Texte 34).
- Evangelische Akademie Bad Boll (Hg.), Berufliche Bildung im Betrieb. Integrierte Ausbildung von fachlichen und persönlichkeitsbezogenen Qualifikationen im Betrieb. Protokolldienst 37/88, Bad Boll 1988.
- Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.), Der Evangelische Religionsunterricht in der Berufsbildenden Schule. Eine Argumentationshilfe, Düsseldorf 1990.
- A. Feige, Orientierung am Unbestimmten?, EvErz 37 (1985) 581ff.
- A. Feige und K.E. Nipkow, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988.
- A. Fischer u.a. (Hg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band 1.4. Hg. im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell, Opladen 1985.
- Kh. Geißler, Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft, Leviathan 1/1991, 68-77.
- U. Gerber, Das Fernstudium für Berufsbildende Schulen, EvErz 37 (1985) 183-189.
- U. Gerber, Theologische Aspekte zum Problemfeld »Arbeit«, in: W. Dietrich (Hg.), Arbeit im Wandel? Umbruch des Berufs? Faktor Religion in der Berufs- und Arbeitswelt. Beiträge aus der Fachgruppe Religion der Hochschultage Berufliche Bildung 1986, Hannover 1987, 18-20.21-23.
- U. Gerber (Hg.), Bildungsfaktor Religion im Kontext beruflicher Qualifizierung. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1988, Alsbach 1989 (darin: Bildungsfaktor Religion, 1-7; Legitimationsprobleme des BRU, 30-45).
- U. Gerber, Funktion von Religion im gesellschaftlichen Prozeß. Öffentliche Relevanz von Theologie und Kirche? Eine Thesenreihe, ThZ 46 (1990) 173-177.
- U. Gerber, Schlüsselqualifikationen als Anschlußstelle für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, Berufsbildung. Zeitschrift für ihre Theorie und Praxis in Schule und Betrieb 45 (1991) 165-169 (a).
- U. Gerber, Ethik aus theologischer Sicht und die Ersatzfach-Problematik, Religionspädagogische Beiträge 28 (1991) 122-133 (b).
- U. Gerber, Glück haben – Glück machen. Entwürfe für ein sinnerfülltes Leben, Stuttgart 1991 (c).
- U. Gerber, Schlüsselqualifikationen und Religionsunterricht. Hochschultage Berufliche Bildung '90 in Magdeburg, rel. 1/2 (1991) 89-92 (d).
- H. Gloy, Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem, dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes an der Berufsschule, Hamburg 1969.
- E. Gräßle und R. Mayer (Hg.), Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Beiträge zur aktuellen Frage der beruflichen Bildung, Düsseldorf/Stuttgart 1987.
- J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M. 1981, 567-571.
- J. Habermas, Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M. 1988.
- M. Hahn u.a. (Hg.), Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule? Braunschweiger Ratschlag vom 8. Februar 1991 aus Anlaß des 60. Geburtstages von R. Dross, Braunschweig 1991.
- H.-G. Heimbrock (Hg.), Religionslehrer – Person und Beruf. Erfahrungen und Informatio-

nen. Modelle und Materialien, Göttingen 1982.

H.-G. Heimbrock, Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie, in: JRP 1 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 67-85.

G. Heinzmann, Evangelischer Religionsunterricht an Beruflichen Schulen, Religionspädagogische Mitteilungen 3/1985, 62-64.

G. Heinzmann, Der evangelische Religionsunterricht an beruflichen Schulen, BbSch 40 (1988) 729-744.

W. Heitmeyer und T. Olk (Hg.), Individualisierung von Jugendlichen. Gesellschaftliche Prozesse, Subjektive Verarbeitungsformen, Jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim 1990.

W. Jaide und H.J. Ven, Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen der Bundesrepublik Deutschland von 1975-1987, Paderborn 1989.

R. Jakobi u.a., Biblische Inhalte im BRU. Ideen – Planungen – und was Schüler daraus machten, SchH 15 (1985) 23-36.

D. Jaufmann, E. Kistler und G. Jänsch, Jugend und Technik. Wandel der Einstellungen im internationalen Bereich. Mit einem Geleitwort von H. Riesenhuber, Frankfurt/M. 1989.

W. Jost, Gelobt und verlassen. Der Lehrermangel gefährdet den Erfolg des dualen Systems, DIE ZEIT 46 vom 9.11.1990, 37.

D. Kabs, Das Proprium des Religionsunterrichts in der berufsbildenden Schule, RpH XI/1990, 8-14.

Katechetisches Amt Heilsbronn (Hg.), Aufgaben des RU an BS. Mappe 19/o.J.

F. Krotz, Religion auf dem Lehrplan. Zur Begründung des RU zwischen Religionsfreiheit und Religionskritik, ForR 2/1987, 2-10.

M. Künne (Hg.), Religionsunterricht im Kontext beruflicher und allgemeiner Bildung. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. RPI Loccum, Rehburg-Loccum 1990.

J. Kutschke, Sie leiden nicht und haben kein Mitleid. Über den asozialen Fatalismus unserer Konsumkinder, Der Spiegel 13/1989, 72f.

D. Lausberg, Hat der Religionsunterricht eine Zukunft?, BRU 3/1985, 11f.

Lehrpläne (Auswahl):

Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen und Berufsfachschulen, o.J. (1956 / Grüner Plan).

Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen, o.J. (1961 / Gelber Plan).

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht der Berufsschule im Rahmen der Sekundarstufe II, Hannover 1987 (EKD-Plan).

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungspläne für die beruflichen Schulen, Lehrpläne für das Fach Evangelische Religionslehre, Lehrplanheft 83/1989.

J. Lott, Religion in der Berufsschule, Hamburg 1972.

J. Lott, Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Weinheim 1991.

H. Luther, Jugend und Religion, EvErz 41 (1989) 32ff.

G. Marx und G. Peus, Berufsspezifisch oder allgemeinbildend? Thesen zu einer unerwünschten Polarisierung, BRU 2/1984, 8f.

P. Marx, Nicht für Schule und Beruf, für das Leben lernen wir. Religionsunterricht an der Berufsschule als seelsorgerliches Handeln, BRU 2/1984, 6-8.

R. Mokrosch, Jugend '85 und christlicher Glaube, EvErz 37 (1985) 561ff (a).

R. Mokrosch, Berufsschul-Religionsunterricht in der Umbruchgesellschaft, EvErz 37 (1985) 129-140 (b).

N. Nelson, Religionsunterricht als Ethikunterricht?, BRU 3/1985, 14f.

U. Nembach (Hg.), Jugend und Religion in Europa, Frankfurt/M. 1987.

K.E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf, München 1987, bes. 43-92.

K.E. Nipkow, F. Schweitzer und J.W. Fowler (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh ²1989.

K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, bes. 241ff.359ff. 432ff.

J. Ohlemacher und H. Schmidt (Hg.), Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1988.

Orientierungsrahmen für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Im Auftrag verfaßt von D. Boge, A. Eitz, U. Gerber, M. Kopp, K.Th. Siebel, H. Spiekermann, K. Weißenberg, S. Widmann und W. Wiedenmann, (Comenius-Institut) Münster 1991.

F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988 (GTB 740).

G. Otto und K. Witt, Evangelischer Religionsunterricht an der Berufsschule. Fragen an Schule und Kirche, Göttingen 1958.

G. Otto, Brauchen wir eine theologische Revision religionspädagogischer Theorien? Einige Thesen zu G. Sauters Anmerkungen [s. Sauter 1986], EvTh 47 (1987) 350-360.

D. Pukas, Zur Umsetzungsproblematik der neugeordneten metall-industriellen Berufsausbildung in den Berufsschulunterricht, BbSch 42 (1990) 79-91.

W. Röder, Sie nannten mich »Padre«. Erfahrungen mit Religionsunterricht an einer Berufsschule, ForR 1/1991, 17-20.

G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, EvTh 46 (1986) 127-148.

H. Schmid, Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989.

H. Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart 1991.

T. Schöfthaler, Religion und Kirche in der Sozialisation von Lehrlingen. Überlegungen im Anschluß an eine empirische Untersuchung, ThPr 12 (1977) 137-144.

W. Schulz, Zum Religionsunterricht morgen. Bd. IV, München 1973.

R. Schuster, Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984.

F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Beschluß der KMK vom 16.2.1990, Bonn 1990.

Sekretariat KMK (Hg.), Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß der KMK vom 14./15.3.1991, Bonn 1991.

K.-Th. Siebel, Der Religionsunterricht an den berufsbildenden Schulen. Überlegungen zu seiner Begründung und Zielsetzung, Dortmund 1971.

K.-Th. Siebel, Didaktik und Methodik des schulischen Religionsunterrichtes. Berufs- und Fachschulen, in: W.F. Kasch (Hg.), Ökumenische Bibliographie: Religionsunterricht – Religionspädagogik – christliche Erziehung, Paderborn 1976, 128-131.

B. Siebel-Robra und M. Robra, Miteinander leben – gemeinsam überleben, BRU 4/1985, 4-9.

A. Siegele, Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes an deutschen Schulen. Probleme – Unterrichtsansätze – Perspektiven, Frankfurt/M. 1990.

H. Steinkamp, Deformationen durch Arbeitslosigkeit. Praktisch-theologische Perspektiven zu einer Theologie der Arbeit, Wege zum Menschen 43 (1991) 132-144.

D. Stoodt, Einführung in die Religionspädagogik, Göttingen 1980.

Themenhefte (Auswahl):

Berufliche Schulen, EvErz 29 (1977) Heft 1; 37 (1985) Heft 2.

Glauben: Kursbuch 93 / September 1988.

Konfessionalität, Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz 3/1990.

Lernende Kirche – Religionsunterricht in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, SchH 2/1989.

Neue Religiosität?, EvErz 41 (1989) Heft 2.

Religionsunterricht, EvErz 40 (1988) Heft 3.

RU in den alten und neuen Bundesländern, ThPr 26 (1991) Heft 2; Die Christenlehre 43 (1990) Heft 12; ForR 4/1990; EvErz 43 (1991) Heft 1.

M. Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 3-28.

M. Voigt, Gott und die Welt. Einige Bemerkungen zum Religionsunterricht an der Berufsschule, SchH 15 (1985) 41-43.

K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik. Bd. 1: Der evangelische Weg, Darmstadt 1981.

A. Wuckelt, Entdeckungen – Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: M.-T. Wacker (Hg.), Theologie feministisch, Düsseldorf 1988, 180-195.

D. Zilleßen, Elementare Erfahrungen, EvErz 41 (1989) 17ff.

H.A. Zwergel, Lebensalltag Jugendlicher und religiöse Erfahrung. Religionsunterricht und jugendliche Identitätssuche, rabs 23 (1991) 3-14.

Dr. Uwe Gerber ist Professor für Religionspädagogik am Institut für Theologie und Sozialethik der Technischen Hochschule Darmstadt.