
Die Berufsbiografie verantwortlich gestalten – Religion und Veränderungskompetenz aus religionspädagogischer Perspektive

Abstract

Der Vortrag behandelt unter dem Leitgedanken der Veränderungskompetenz die Frage, inwieweit Berufsschulreligionsunterricht (BRU) zur Gestaltung von Berufsbiografien beitragen kann. Der Begriff Veränderungskompetenz beschreibt die erworbene Fähigkeit des Schülers, mit Veränderungen so umgehen zu können, sich auf eine neue innere, äußere, soziale Situation so einlassen zu kann, dass er/sie der neuen Situation gerecht wird, eine damit vielleicht einher gehende Krise meistert und gleichzeitig die eigene Identität im Prozess nicht beschädigt, sondern sich jeweils neu zu konstituieren vermag. Bezug nehmend auf das christliche Menschenbild (als theoretisches Konstrukt) wird die Subjektorientierung als religionspädagogische Grundposition bestimmt und entfaltet. Schließlich werden unter dem Begriff „Managing Diversity“ Antworten auf die Herausforderungen des komplexen Schulalltags versucht, die darin bestehen, angemessen auf unterschiedlichste Situationen zu reagieren und der Individualität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Religionslehrende haben die Kompetenz für kollegiales Coaching insbesondere in interkulturell und interreligiös begründeten Konfliktsituationen. Diese ist die Grundlage für eine „Diversity-Kompetenz“ und eine Neudefinition der Rolle als BRU-Lehrkräfte.

1 Über wen reden wir? Einleitende Bemerkungen zum Jugendalter

„Die Berufsbiografie verantwortlich gestalten – Religion und Veränderungskompetenz aus religionspädagogischer Perspektive.“ Der Titel war mir so vorgegeben. Um für mich diesen Titel zu erschließen und um die Konturen dieses Beitrags besser fassen zu können, hab ich mich gefragt, was eigentlich das Gegenteil des ersten Teils dieses Titels wäre: Ausgehend von einem selbstverantworteten aktiven Tun des Jugendlichen, wäre das Gegenteil ein Nicht-Tun bzw. ein unverantwortlicher Umgang in der Gestaltung der eigenen Berufsbiografie. Das bedeutet nach meinem Verständnis, dass man sich seiner selbst und der eigenen Schwächen und Stärken nicht bewusst ist, sich treiben lässt, orientierungslos ist, keine Motivation verspürt, sich zu einer Entscheidung, z.B. Berufswahl, durchzuringen und entsprechend zu handeln oder nicht zu handeln.

Jeder, der mit pubertierenden Jugendlichen umgeht, weiß, dass es aber solche Phasen in der Entwicklung eines jungen Menschen tatsächlich gibt und dass es manchmal geradezu Kennzeichen des frühen Jugendalters ist, sich nicht entscheiden zu wollen oder zu können oder alles dran zu setzen, in dieser Phase passiv zu verharren. Die Jugendsoziologie spricht in diesem Fall von einem Moratorium in der Phase des frühen Jugendalters, die zeitlich jedoch nicht genau festgelegt ist – sie kann sich bis in das frühe Erwachsenenalter erstrecken, womit im Allgemeinen ein Großteil der Schülerschaft an berufsbildenden Schulen umfasst wird. Wie es das Moratorium gibt, existiert auch die sogenannte Transitionsphase, in der Jugendli-

che schnell in einen anderen Entwicklungsabschnitt kommen wollen, in dem sie ökonomisch, habituell und sozial nach Unabhängigkeit streben und sich aus verschiedenen Abhängigkeiten zu Elternautoritäten loslösen. Wie ROBERT HAVIGHURST (1963; 1967) schon früh herausgestellt hat, sind das sog. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, die Folgendes umfassen: Unter einer Entwicklungsaufgabe so HAVIGHURST „versteht man jene kulturell und gesellschaftlich vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen, die an Personen einer bestimmten Altersgruppe gestellt werden. Sie definieren für jedes Individuum in bestimmten Lebenslagen objektiv vorgegebene Handlungsprobleme, denen es sich stellen muß. Sie fungieren auch als Bezugssysteme, innerhalb derer die personelle und soziale Identität entwickelt werden muß.“¹ HURRELMANN sieht in Entwicklungsaufgaben Aufgaben, die Jugendliche bewältigen müssen, indem sie sich personale, kognitive, soziale Kompetenzen und Qualifikationen anzueignen haben, die sie instand setzen, eine eigene soziale Rolle in der Gesellschaft zu entwickeln und sich eine eigenständige berufliche Existenz zu sichern; weiter sollen sie sich Kompetenzen im Bereich der sozialen Geschlechtsrolle mit dem Aufbau von Partnerbeziehungen und einer möglichen Familiengründung erwerben; eigene moralische und ethisch reflektierte Handlungsmuster sollen entwickelt und die vielfältigen, auch medialen Angebote für eine eigenständige und auch lebensdienliche Entwicklung, genutzt werden.

Eine weitere Aufgabe besteht darin, die für ein gedeihliches Miteinander in der demokratischen Zivilgesellschaft notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Wesentlich in diesem Aneignungsprozess ist die jugendliche und adulte Identitätsentwicklung, die sich als ein permanenter Prozess der Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Realitäten verstehen lässt. Je mehr Kompetenzen erworben worden sind und je mehr Handlungsspielräume sich dadurch eröffnen, desto größer sind die Chancen auf gelingende Identitätsarbeit der Jugendlichen. Gelingende Identität lässt sich als Moment des ausbalancierten Gleichgewichts in den Entwicklungsaufgaben eines Menschen beschreiben; HEINER KEUPP und andere sprechen von einer Patchworkidentität: KEUPP (2005, 2f.) charakterisiert die Patchworkidentität als Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen in einer postmodernen Zeit und stützt sich dabei auf den Soziologen ZYGMUNT BAUMAN (BAUMAN 1997; 2005; 2007; 2011): „Nur noch in Restbeständen existieren Lebenswelten mit geschlossener weltanschaulich-religiöser Sinngebung, klaren Autoritätsverhältnissen und Pflichtkatalogen. (...) Auf diesem Hintergrund verändern sich die Bilder, die für ein gelungenes Leben oder erfolgreiche Identitätsbildung herangezogen werden. Menschen hätten die festen Behausungen oder auch Gefängnisse verlassen: Sie seien „Vagabunden“, „Nomaden“ oder „Flaneure“.“ Identität als Prozess ist eine andauernde Erfahrung des „Sich-Selbst-Gleichseins“ (HURRELMANN & QUENZER 2012), also kein unveränderlicher Besitz, sondern Ausbildung eines Selbsterlebens in ständig neuen „Interpretations- und Aushandlungsprozessen“. Im personalen Selbstkonzept wird den Jugendlichen und den jungen Erwachsenen eine ständige Koordinierungsleistung abverlangt. Zusammengefasst umfasst also das Jugendalter und letztlich auch das frühe Erwachsenenalter folgende Entwicklungsaufgaben²: „Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beider-

¹ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml>

² <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml>

lei Geschlechts aufbauen (LEHMKUHL & SCHÜRMAN 2008; HURRELMANN & QUENZEL 2012); Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle; Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers; Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen; Vorbereitung auf Ehe und Familienleben; Vorbereitung auf eine berufliche Karriere; Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient - Entwicklung einer Ideologie; sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen.“ Der Übergang in das Erwachsenenalter ist dann mehr oder weniger gelungen, wenn die entsprechenden Entwicklungsaufgaben gelöst worden sind und Identität inmitten aller Krisen, Ambivalenzen, Konflikte ausgebildet ist (HURRELMANN, ROSEWITZ & WOLF 1985; SILBEREISEN 1986). Die sozialen Beziehungen zu Eltern, Herkunftsfamilie, Peers und anderen Agenturen ändern sich, im intrapersonalen, (DEKOVIC; NOOM & MEEUS 1997), im interpersonellen, und im kulturell-sachlichen Bereich. Meine erste These in Bezug auf das Vortragsthema lautet: *Eine allgemeine sozialisationsbegleitende Aufgabe des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen besteht darin, Jugendliche und junge Erwachsene in der Ausbildung gelingender Identität und Subjektivität zu unterstützen. Aber: Der Religionsunterricht in der Beruflichen Schule hat kein eindeutiges Ziel mehr – vielmehr besteht eine Zieldifferenz. Gemeint ist damit, dass die Lernziele für jeden Schüler individuell sind. Zieldifferenz ist aber auch durch Beruflichen Religionsunterricht selbst vorgegeben, denn er hat verschiedene Aufgaben, die sich auch nicht zur Deckung bringen lassen. Einmal wäre die Sozialisationsbegleitung zu nennen und zum anderen müssen theologische Aussagen im BRU neu bedacht werden. Einfache Lösungen für die Alltagsprobleme der Schüler_innenschaft bestehen nicht mehr, d.h. grundsätzlich haben wir es mit einer Mehrebenenperspektive zu tun.*

2 Veränderungskompetenz

Auch die im zweiten Teil des Titels genannte *Veränderungskompetenz* ist aus dieser geschichteten Perspektive zu betrachten: Einmal geht es um theologische Inhalte, die aber mit den Alltagserfahrungen der Schüler/-innenschaft in einer allgemein verständlichen Sprache verwoben sein müssen. Andererseits ist seitens der Lehrer/-innenschaft Hilfe zu leisten, denn Ausbildungsinhalte verschiedener Berufsrichtungen, die heute noch in der Schule unterrichtet werden, können sich in naher Zeit verändern und auch die Anstellungsmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen können sich radikal ändern. Veränderungskompetenz ist also gefragt. Veränderungskompetenz beschreibt die erworbene Fähigkeit des Schülers, mit Veränderungen so umgehen zu können, sich auf eine neue innere, äußere, soziale Situation so einlassen zu können, dass er/sie der neuen Situation gerecht wird, eine damit vielleicht einhergehende Krise meistert und gleichzeitig die eigene Identität im Prozess nicht beschädigt, sondern sich jeweils neu zu konstituieren vermag. Diese Umschreibung des Begriffs *Veränderungskompetenz* orientiert sich an der Person des Schülers, der Schülerin und zielt hier auf den Aufbau eines stabilen Werte- und Normenkonzepts, angepasst an die einzelnen Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Wenn wir auf die andere Seite, nämlich die Wirtschaft, schauen, wird auch hier von Veränderungskompetenz gesprochen. Auf der Unternehmensseite von z.B. WOLFGANG SCHRÖDER fand ich folgende Defini-

tion: „Veränderungskompetenz ist die *Fähigkeit*, Veränderungsbedarf zu erkennen, Veränderungsziele zu erarbeiten, Veränderungsprozesse zu gestalten und bis zum erwünschten Veränderungsergebnis zu lenken, das Ergebnis beizubehalten und es möglicherweise weiter zu verbessern. *Fähigkeit* ist mehr als „theoretisches Wissen“, sondern bedeutet „praktisches Können, erfolgreiches Tun“.³ Veränderungskompetenz in diesem Sinn geht aber von anderen Zielen aus: Hier stehen das Funktionieren im Sinn einer Betriebsphilosophie und vor allem utilitaristische Ziele wie Gewinnmaximierung des Unternehmens im Vordergrund. Veränderungskompetenz in der Schule ist hier zuerst resilient gegen das ökonomische Verständnis von Veränderungskompetenz, z.B. auf der Ebene des Managements. Diese schülerorientierte Kompetenz setzt ein wahrnehmendes, erkennendes und sich orientieren könnendes Subjekt voraus, das Subjektivität ausgebildet hat.

In besonderer Weise ist das Subjekt in seiner Subjektivität herausgefordert, sich in einen offenen Erkenntnis- und Kommunikationsprozess zu begeben, was bedeutet, dass die Ausbildung von Subjektivität selbst einen unabgeschlossenen Prozess darstellt. In einem Betrieb zielt Veränderungskompetenz zuerst auf Erreichen bestimmter Zielvorgaben der strategischen Ausrichtung des Unternehmens. Ich will jedoch meinem Vortragstitel entsprechend mein Augenmerk zuerst auf die personale Veränderungskompetenz im Bereich der Schule bzw. des Religionsunterrichts setzen. Dass hier in unserer Runde nur ein Ausschnitt der Subjektivität, nämlich die religiöse, im Vordergrund steht, muss nicht irritieren, denn auch eine fragmentarische Sicht lässt sich als Beschreibung individueller Subjektivität festhalten. Wichtig ist die Ambivalenz im Subjektbegriff, einmal meint sie etwas Zugrundeliegendes und zum anderen etwas Unterworfenes (ZIMA 2010, XI). Gerade in religiöser Sicht kommt das fragmentarische Subjekt zum Vorschein, was auch eine theologische Bedeutung hat. Subjekt und Subjektivität stellen in theologischer Sicht selbst etwas Unabgeschlossenes, gleichzeitig Endliches, dar und eine umfassende Sicht auf das Subjekt müsste einen *more geometrico* außerhalb einnehmen, was dem Menschen grundsätzlich nicht möglich sein dürfte und Gott vorbehalten bleibt. Um das Subjekt nicht nur als Unterworfenes (FOUCAULT) oder gar Zerfallendes (DERRIDA) zu sehen, ist eine religiöse, sogar theologische Sicht auf das Subjekt notwendig, da nur sie eine Extra-nos-Dimension in den Prozess einbringen kann, der das Subjekt in seiner Identität konstituiert und zugleich die Fragmentarität des Subjekts als sündiges Subjekt zulässt. Die Konsequenz aus diesem Ansatz besteht im Modus eines dialogischen Subjektbegriffs, dessen Bezugsgröße, das Subjekt, als wahrnehmend, reflektierend und zugleich kommunikationsorientiert charakterisiert wird. Das Objekt des dialogischen Subjekts ist seine Prozessidentität, weil es sich nur erzählerisch und handelnd zugleich verwirklichen kann (ZIMA 2010, XII): „Dieser Prozeß der Identitätssuche hat deshalb dialogischen Charakter, weil er stets auf den anderen und das Andere ausgerichtet ist.“ (ZIMA 2010, XII) Das dialogisch orientierte Subjekt erkennt sich in seiner Fragmentarität und gewinnt seine Position allein in der Auseinandersetzung mit der fremden Subjektivität und dem fremden Wort (ZIMA 2010, XIII). Was heißt nun aber Subjekt/Subjektivität? Im Duden werden folgende Möglichkeiten angeboten, die zwischen einem erkennenden Wesen, einem handelnden Ich

³ http://www.brainguide.de/Veraenderungskompetenz/_c

oder einem grammatischen Satzglied oszillieren.⁴ Schon dieser kurze Blick in den Duden zeigt die Bandbreite des Begriffs, der sich um Begrifflichkeiten wie Rechtssubjekt, Subjekt der Geschichte, Subjekt der Handlung usw. noch vielfach erweitern ließe. Postmodern kann man sogar vom „Verschwinden des Subjekts“ lesen oder hören (SCHRÖDTER 1994). Von den Sozialwissenschaften wird das erkennende Bewusstsein oder die verantwortliche Person als Konstitution des Subjektbegriffs in Frage gestellt (ZIMA 2010, 3). Eine vorläufige Arbeitsdefinition von Subjekt könnte lauten: „Subjekt ist, etymologisch betrachtet, ein zweideutiges Wort, das sowohl Zugrundelegendes ... als auch Unterworfenes ... bedeutet, so daß in der Philosophie beide Aspekte zum Tragen kommen...“ (ZIMA 2010, 3). Eine dialogische Subjekttheorie nimmt diese beiden Definitionen auf und verknüpft sie dialektisch als Identität und Alterität (ZIMA 2010, 4). Individualität lässt sich vom Subjektbegriff durch den Bezug auf spezielle Körpermerkmale, hervorgehobene Beziehungssysteme, Besonderheiten in Verhaltensweisen, Orientierungen und Äußerungen usw. abgrenzen (ZIMA 2010, 8), wenn sich das Individuum, der Einzelne, „durch Wort und Tat zu erkennen gibt, nehmen wir ihn als Subjekt wahr.“ (ZIMA 2010, 8) Aber die äußere Natur kann durchaus das Subjekt bzw. dessen Subjektivität bedrohen, z.B. durch Krankheit, Krisen, psychische Störungen usw. (ZIMA 2010, 9), was bedeutet, dass das Individuum grundsätzlich eine physische Voraussetzung hat und mit dem Körperlichen verbunden bleibt. Das Leiblich-Körperliche ist der Ausgangspunkt des individuellen Subjekts und formt sich als körperlich-sprachliche Subjektivität aus. Das individuelle Subjekt ist demnach nichts anderes als die handelnde und sprechende Instanz, was auch als Subjekt-Aktant bezeichnet wird (GREIMAS 1995; ZIMA 2010, 9). Subjekte konstituieren sich in der Interaktion und Kommunikation mit anderen Subjekten und nehmen in diesem Prozess eine Identität an. Wenn man Objekte und Adressaten von Interaktionen und Kommunikation hinzunimmt, entsteht ein komplexes Netz (ZIMA 2010, 11), wobei deutlich wird, „daß ein individuelles Subjekt nur in einem Kommunikationszusammenhang zu verstehen ist, in dem es anderen Subjekten dialogisch-polemisch begegnet.“ (ZIMA 2010, 11). Auch nach innen, wie ich es im ersten Abschnitt gezeigt habe, besteht ein Kommunikations- und Interaktionsnetz, das man als die Summe einer Persönlichkeit sehen kann, d.h. „die soziokulturell geprägte und zu sozialem Handeln fähige und bereite Person. Sie ist das Ergebnis ihrer Sozialisation.“ (ZIMA 2010 Anm. 23, 12; SCHÄFERS 1986, 230). *Meine zweite These: Der Einzelne ist in einen kommunikativen Zusammenhang eingebunden, in dem er sich als individuelles und personales Subjekt konstituiert und im Kontakt mit anderen Subjekt-Aktanten jeglicher Art steht. Subjekt-Aktanten können auch Mythen, Sinnsysteme, Gott usw. sein.*

⁴ Dort heißt es: „1. [auch: 'zop...'] (Philos.) erkennendes, mit Bewusstsein ausgestattetes, handelndes Ich; Ggs. Objekt (1 b); Gestalt, Jemand, Kopf, Mensch, Person, Persönlichkeit, Wesen 2. [auch: 'zop...'] (Sprachwiss.) Satzglied, in dem dasjenige (z. B. eine Person, ein Sachverhalt) genannt ist, worüber eine Aussage gemacht wird; Satzgegenstand; 3. [auch: 'zop...'] (Musik) Thema einer kontrapunktischen Komposition, bes. einer Fuge; 4. (abwertend) verachtenswerter Mensch.“ (Duden - Das Fremdwörterbuch, 10. Aufl. Mannheim 2010 [CD-ROM]) Oder auch: 2. [auch: 'zop...'; spätlat. subiectum, eigtl. = das (einer Aussage od. Erörterung) Zugrundeliegende subst. 2. Part. von lat. subicere = darunterwerfen, unter etw. legen, zu: sub = unter u. iacere = werfen] (Sprachwiss.) Satzglied, in dem dasjenige (z. B. eine Person, ein Sachverhalt) genannt ist, worüber im Prädikat eine Aussage gemacht wird; Satzgegenstand; grammatisches, logisches S.; das S. steht im Nominativ.“ (Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 7. Aufl. Mannheim 2011 [CD-ROM].)

Auf den Religionsunterricht kommen hier bestimmte Aufgaben zu, die sich mit der Trias Aufklärung – Bewusstmachung – Selbststärkung/Resilienzstärkung umschreiben lassen. Lehrer/-innen sollen bei ihren Schülern und Schülerinnen das Vertrauen und Zutrauen in eigene Ressourcen stärken, was die seelsorgliche Dimension des Religionsunterrichts anspricht. Gleichzeitig steht diese Dimension aber in Konkurrenz zu den Inhalten des RU und auch zu Zielen der beruflichen Bildung; auf Schüler/-innenseite kann es angesichts ihrer Berufsaussichten durchaus zur Ausbildung diffuser Ängste kommen, auf die die Lehrer/-innen unbedingt reagieren müssen, auch in der Abwehr z.T. platter Alltagsrassismen und Fremdenfeindlichkeit („Kampf um Arbeitsplätze“) auf der Seite der Schüler/-innen. Andererseits sind aber auch genau diese Ängste wahr- und ernst zu nehmen – einfache Lösungen im RU verbieten sich von selbst. Was aber passiert mit Schülern und Schülerinnen, die den Leistungsanforderungen der beruflichen Bildung und der ausbildenden Unternehmen nicht entsprechen? Der Religionsunterricht – und hier zuerst der Berufsschulreligionsunterricht – müsste eigentlich hier von den Abnehmern, d.h. den Schülern und Schülerinnen her entwickelt und neu gedacht werden.

3 Subjektorientierung als religionspädagogische Grundoption

Subjektorientierung ist eine der religionspädagogischen Grundoptionen schlechthin (BOSCHKI et al. 2008, 19-43; dito Internetdokument 2008) und fragt nach den individuellen Voraussetzungen von Schülern und Schülerinnen in spezifischen Lernkontexten und Lerngruppen. REINHOLD BOSCHKI weist darauf hin, dass bereits biblische Geschichten, Weisungen usw. subjektorientiert aufgebaut sind, denn sowohl spezifische Lebenslagen, als auch spezifische Hörerkreise in bestimmten kulturellen Kontexten werden angesprochen, sodass z.B. Hörer/-innen neutestamentlicher Jesusgleichnisse im Rezeptionsvorgang zu Akteuren und Akteurinnen der Gleichnishandlung werden, oder etwas übertragen, im Hören des Evangeliums wird man zum Mitspieler oder zur Mitspielerin des Evangeliums. Hierbei ist nicht vorausgesetzt, dass die Botschaft des Reiches Gottes sich in die Lebenslage bzw. Lebenswelt des Zuhörenden einpassen lässt. Oft sind die Jesuserzählungen provozierend und liegen quer zur Lebenserfahrung oder sie sind geradezu anstößig. Gleichwohl bedeutet in unserem Kontext Subjektorientierung „die konsequente Berücksichtigung der Lebens- und Alltagserfahrung von religiös Lernenden, wozu auch durchkreuzte Biografien und negative Identitäten gehören. Darum gehört zur religionspädagogischen Konzentration auf die Subjekte immer auch eine vorrangige Option für die Menschen mit zerbrochenen Biografien, für Menschen in Leidenssituationen und in Armut...“ (BOSCHKI 2008, 21). Diese Orientierung auf das Subjekt setzt ein bestimmtes Menschenbild notwendigerweise voraus und führt in der religionspädagogischen Praxis zu einer Haltung der offenen Dialogbereitschaft. Das vorausgesetzte christliche Menschenbild folgt der christlichen Vorstellung vom Menschsein und ist ein grundsätzlich beziehungsorientiertes: „Das Subjekt wird nicht als das einsame, autonome, um sich selbst kreisende, monadenhafte Subjekt verstanden, sondern als ein in seine Beziehungen verwobenes, in seine Vernetzungen eingebundenes Subjekt“ (BOSCHKI et al 2008, 22; BIESINGER 1982; 1983; 1989). *Meine dritte These lautet deshalb: Subjektorientierung setzt Beziehungslernen, Beziehungswissen und Beziehungsgeschehen gerade im Religionsunter-*

richt der Beruflichen Schulen voraus: „Glauben lernen heißt, seine Beziehungen neu interpretieren, definieren, verändern. Glauben lehren, (oder theologisch vorsichtiger ausgedrückt) die Sensibilität für die Suche nach eigenem Glauben lehren, heißt die eigenen Beziehungen und die der Lernenden in den Lehr-Lernprozess einzubringen“ (BOSCHKI 2008, 22; BOSCHKI 2003). Religiöse Bildung im Religionsunterricht hat deswegen auch zwei miteinander verknüpfte Dimensionen: Subjektorientierung und Beziehungsorientierung. Eine kritische, prophetisch-utopische und infragestellende Dimension erweitert diese Orientierungen. Neben Schülern und Schülerinnen, Lehrern und Lehrerinnen als Akteure und Subjekt-Aktanten im RU kommt die unverfügbare Gottesbeziehung noch hinzu. So könnte man im BRU von einer doppelten Subjektorientierung sprechen (BOSCHKI 2005, 58). Das metaphysische Subjekt begrenzt zugleich das menschliche Subjekt und hält es so offen, indem es einem absoluten Autonomiebestreben im Weg steht. Gleichsam hat die oben genannte Formel weiter Gültigkeit: Das Subjekt wird nur in Kommunikation und im Diskurs zu anderen Subjekten zum Subjekt: „Das individuelle Subjekt ist weder etwas Souverän-Fundamentales noch Unterworfenenes, sondern eine sich wandelnde semantisch-narrative und dialogische Einheit, die von der Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem ihr Fremden, lebt“ (ZIMA 2010, 88). Das Subjekt lebt vom Anderen, von der Fremdheit des Anderen, und ist stets bedroht vom Fremden: „In der Beziehung zum Differenten und zur Vielfalt entsteht Subjektivität.“ (BOSCHKI 2005, 61). Was ist aber das Differente und was hat das Differente mit Religion bzw. religiösen Fragen zu tun? HENNING LUTHER (1992) gab auf diese Fragen für unseren Bereich attraktive Antworten, indem er Folgendes schrieb: „Religiöse Fragen beziehen sich nicht auf etwas in der Welt, sondern auf die Welt selbst. In ihnen ist nicht einzelnes in der Welt fraglich, sondern die Welt selber und das In-der-Welt-Sein sind hier fraglich.“ (LUTHER 1992, 25) Dass zwischen vorfindlicher Welt und einer zukünftigen massive Spannungen zutage treten, wird z.B. in Ungerechtigkeitserfahrungen zur Sprache gebracht. Im Beruflichen Religionsunterricht ist dann gerade diese Fraglichkeit vorfindlicher Welt entscheidend oder auch die Distanz, aber auch, dass derartig als religiös qualifizierte Fragen nur von einem bestimmten In-der-Welt-Sein her überhaupt möglich sind (LUTHER 1992, ebd.). Religiöse Fragen der Schüler und Schülerinnen nehmen das Widersprüchliche auf, die Nicht-Passung, wie sie im Jugendalter besonders bewusst werden und hier kongruent zu den Entwicklungsaufgaben stehen: „In der Religion ist also die Erfahrung von Widersprüchlichkeit, Brüchigkeit der Welt, wie sie ist, und das Ernstnehmen eines Versprechens zugleich. Religion transportiert immer auch den Einspruch zur Welt, der aus dem Widerspruch von >Deutung< und >Erfahrung< lebt ... Religion löst diesen Widerspruch nicht auf ... Religion ist darum im Kern gerade nicht Sinnstiftung oder Bewältigung von Kontingenz. Religion bewahrt vielmehr die Zerrissenheit, aus der sie lebt.“ (LUTHER 1992, 27). Diese Sicht auf Religion nimmt z.B. die Erfahrungen von Ungerechtigkeit, der Exklusion, des Mobbing auf, thematisiert die Erfahrung von Zeitlichkeit, Begrenzung, Sterben und Tod, die Erfahrung von Kontingenz: „Religion ist Welt-Kritik, die Ungerechtigkeit sowie Zeitlichkeit und Kontingenz nicht ungefragt hinzunehmen bereit ist.“ (LUTHER 1992, 28). HENNING LUTHER macht mit dieser Sicht auf ein Alleinstellungsmerkmal im Religionsunterricht aufmerksam, nämlich die Welt und die subjektiven Konstruktionen von Welt anders zu sehen bzw. „einen anderen Sinn für die Welt zu

bekommen.“ (LUTHER 1992, 29). Die im Religionsunterricht erfahrene Form von Religiosität ist dann konstituierend für die Subjektwerdung des Schülers, der Schülerin, aber auch für die Lehrerin oder auch den Lehrer, weil diese Subjektwerdung den Bezugspunkt christlicher Religion überhaupt darstellt: „... der kritische Weltabstand der christlichen Religion mit dem Gedanken der persönlichen Gottesbeziehung [hält] kontrafaktisch an der Perspektive einer in den Augen Gottes individuierten ... Subjektivität des einzelnen fest.“ (LUTHER 1992, 30) Daraus folgt die unterrichtliche Konsequenz für den Beruflichen Religionsunterricht, dass der Religionsunterricht keineswegs nur kompensatorisch und kontingenzbewältigend wirken kann und darf, sondern der Religionsunterricht muss sich den Alltagserfahrungen der Schülerschaft stellen und die Erfahrungen des Einzelnen in einer religiösen Perspektive thematisieren (LUTHER 1992, 31), denn nur so kann Religion das Interesse an der individuellen Identität festhalten (LUTHER 1992, 33): „Identität coram deo meint eine Individuierung in „den Augen Gottes“, die die Fixierungen durch den Blick der anderen immer schon aufgebrochen hat. Der Mensch geht nicht in seiner Vorfindlichkeit auf“ (LUTHER 1992, 34).

Meine vierte These lautet: Subjektivität bildet sich zwar im Dialogisch-Dialektischen Miteinander aus, hat aber einen Mehrwert und lässt sich nicht vollständig mit der gegenseitigen Anerkennung identifizieren oder auf Kompensation von Kontingenz festlegen.

Subjektivität entfaltet sich also im und durch den Anderen und in der Vielfalt von Begegnungen. Ich will hier ein wenig Bezug zu MARTIN BUBERS Dialogphilosophie herstellen und die Relevanz dieses Ansatzes für die Religionspädagogik unterstreichen.

MARTIN BUBERS Ansatz einer Philosophie des Religiösen und des Dialogischen ist für mich an dieser Stelle attraktiv, weil es nach BUBER auf der Ebene des Individuums mehr als einen Zugang zur religiösen Letztwirklichkeit gibt. BUBER insistiert darauf, dass sich die Wirklichkeit Gottes einem menschlichen verbalen oder kategorisierenden Zugriff verweigert. Wenn man mit BUBER die Konstitution des Menschen in der Beziehung zu den geistigen Wesenheiten als dialogische konstituiert, dann bedenkt gerade auch die (evangelische) Praktische Theologie in ihren Disziplinen menschliches Dasein, das durch ein Offenbarungsereignis gestiftet wird, und das in christlicher Perspektive als endliches, sterbliches, sich selbst verfehlendes, aber auch schöpferisches, aber immer sündiges Wesen bestimmt ist, das der Liebe Gottes bedarf und darin seinen Sinn findet. Hier trennt sich aber nun die christliche Theologie von der jüdischen, denn Grund der Selbstvergewisserung ist im Christentum das Wort vom Kreuz (1Kor 1, 18), d.h. Christus als das lebendige Wort Gottes.

Menschliche Sprache ist eine dialogische Sphäre per se und hat mit Werden der Welt und des Menschen und der Personfindung zu tun; sie ist gleichsam Wegzeichen über dem Verhältnis Gottes zum Menschen und des Menschen zu Gott: „Die Sprache ermöglicht das Anreden meiner selbst. Das aber kann nur im Umfassen des Du geschehen, das mich wesentlich zu dem machte, was ich bin.“ (STÖGER 2003, 100; STÖGER 1996). Schöpfung wird zur Verlautung und Sprechen ist ein hoffendes Tun: „Die Sprache erscheint ihm (d.i. BUBER SWE) als Bewegungsganzes in zum Ansprechenden, der Leben lautet und damit – in diesem Lautungsprozess – sich zu sich bewegt. Damit bewegt er sich auch zum Anderen.“ (STÖGER 2003, 105). Die Bibel ist deshalb immer noch wirkendes Zeugnis Gottes, sie ist die Einschrift

Gottes ins Wort. BUBER setzt in seinem Werk *Ich und Du* auf die Erfahrbarkeit und Zugänglichkeit einer gelingenden Ich-Du-Beziehung, die nicht instrumentalisiert oder verobjektiviert. Der Mensch kann nur zu seinem Selbst kommen, indem er sein In-Beziehung-Sein zulässt. Indem das Ich einem Du begegnet, widerfährt dem Ich das Andere, Fremde, Welthafte. Die Welt steht hier für den Gesamtzusammenhang von Sinn. Die Beziehung entscheidet darüber, welchen Charakter die Begegnung annimmt, ob sie im Grundwort der Ich-Du-Beziehung bleibt oder ob sie in eine sachlich-objektive Beziehung, also sich in eine Ich-Es-Beziehung ändert. In einer echten Begegnung zwischen Ich und Du kommt es auch zu einer grundlegend anderen Form der Teilhabe und des Zugewandtseins. Der Bereich zwischen Ich und Du oder Ich und Es wird deshalb hermeneutisch wichtig, weil sich hier die je spezifische Identität der Partner verwirklicht. In der Ich-Du-Beziehung ist z.B. die Authentizität der sich Begegnenden entscheidend. Auch der Begegnungscharakter selbst ist relevant für das, was als Gemeinschaft im ZWISCHEN entsteht. Nur wenn es sich um eine wirkliche und wahrhaftige Begegnung im BUBERschen Sinn handelt, öffnet sich das Zwischen hin zum transzendenten DU. Das Wort spielt im Rahmen der dialogischen Relation eine wesentliche Rolle.

Diese grundlegenden Eigenschaften einer Ich-Du-Beziehung sieht BUBER in den Bibeltexten der Hebräischen Bibel verwirklicht, die er zuallererst in ihrer Bedeutung als Anrede des ewigen DU wahrnimmt. Der den Bibeltext hörende Mensch, der Gottes Wort vernehmende, steht im Fokus der Bemühung BUBERS, also der auf Dialog sich orientierende Mensch und Gott, der nur in der dialogischen Beziehung als ewiges DU und Gegenüber des Menschen für diesen erfahrbar wird, weil Gott diese Beziehung zulässt. Für BUBER ist die messianisch-eschatologische Dimension der Bibelrezeption entscheidend, weil sie den Hörenden, Vernehmenden, Lesenden, Rezipierenden im Akt der Rezeption existenziell betrifft. Dialogisches Geschehen ist bei BUBER nicht künstlich mit klarem Ausgang wie in den sokratischen Dialogen Platons angelegt, sondern vom Begegnungs- und Beziehungscharakter her angelegt. BUBERS Dialogik trifft den Wesenskern der dialogischen Philosophie, als „Frage nach dem wirklichen Leben“ (HEINZE 2011, 15). Sprache wird das Beziehungsfeld (CASPER 2002; 2008; 2009) zwischen Gott und Mensch, als personales Gegenübersein der menschlichen Partner. Zentraler Leitbegriff ist die Begegnung von Ich und Du (BUBER/ CASPER 2004, 8). Religionspädagogisch ist BUBER im Rahmen einer Bildungstheorie und eines Bildungsverständnisses attraktiv, wenn man unter Bildung einen personalen Vermittlungsprozess zwischen einem Ich/Selbst einer Person und der Welt versteht; in religiöser Tradition kommt noch der Beziehungs- und Vermittlungsprozess zwischen dem menschlichen Selbst und Gott hinzu. Der grundsätzliche Charakter dieses Vermittlungsprozesses liegt im Verstehen des Fremden und des Selbst begründet. Im Verstehen wird das Fremde jedoch nicht einverleibt, sondern subjektiv befragt und rezipiert. Sofern dieses Verstehen des Fremden nicht einverleibt wird, hält es die Erinnerung an das eigene Humanum wach und erinnert die christliche Tradition an das fremde Fleisch gewordene Wort Gottes. Erinnerung in einem tieferen Sinn meint dann ein Gewährwerden dessen, was uns als Menschen trägt, uns zu Menschen macht – es schützt das Humanum. Gegen die Dialektik der Aufklärung hält eine in diesem Sinn gestaltete zivilgesellschaftliche Erinnerungskultur am Paradoxen des Fremden fest sowie an einer Kultur der Vielfalt und der Achtsamkeit im Umgang mit Pluralität. Das Fremde ist jedoch nicht einfach

fremd, sondern so gestaltet, dass ich dem anderen Menschen immer Beziehung schulde, ohne dass diese ableitbar wäre, aber immer zugleich Verantwortung meint. Verantwortung widersteht einem rassistischen Einheitsstreben und meint Verpflichtung zur Toleranz als bewusster Entscheidung für das Fremde. Das fremde Antlitz fordert uns dazu auf, menschlich zu handeln, es signalisiert die Verletzlichkeit, die Schutzbedürftigkeit des Anderen. Insofern hat Bildung etwas mit dem interreligiösen Dialog zu tun, als ich am Anderen und seiner Religionszugehörigkeit sowie religiösen Praxis zum Subjekt werde, das sich verhalten, entscheiden und vor allem der eigenen Identität (nicht auf Kosten fremder Identität) gewiss sein muss. Bildung als Subjektwerdungsprozess verstanden, setzt Freiheit zur Weltgestaltung voraus.

4 Überlegungen zum christlichen Menschenbild

Das christliche Menschenbild öffnet Vielfalt und Pluralität; Vielfalt lässt sich an jeder Schule und in jeder Klasse wiederfinden. Paradox erscheint es deshalb, wenn einerseits pädagogisches Handeln im Unterricht einem impliziten oder expliziten Menschenbild folgt (LIEBAU 2004, 123), und es andererseits nicht möglich ist, sich nach christlichem Verständnis auf ein Bild des Menschen festzulegen. Pädagogisches Handeln hat sich deshalb an zentralen Leitbegriffen zu orientieren, die eine Grundlinie dessen zeichnen, was nach christlichem Verständnis den Menschen auszumachen vermag (PIRNER 2008, 92).⁵ Dazu zählen seine Bildungsfähigkeit, weshalb Bildungsangebote als die Vermittlung eines Orientierungswissen zu gestalten sind, durch das die Schüler_innen zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung befähigt werden (HÄRLE 2004, 74). Die zentrale Bestimmung des Menschen liegt also auch in seiner Freiheit, die zu seiner theologisch-anthropologischen Bestimmung zählt und ein zentrales Ziel neuzeitlicher Pädagogik ist (PIRNER 2008, 93), die in der Orientierung auf den Einzelnen hin ihre Wirksamkeit zu entfalten sucht. Bildungshandeln sucht sowohl die Einzigartigkeit als auch die Dimension der Freiheit jedes Schülers und jeder Schülerin zu achten und zu fördern, indem die Entwicklung individueller Fähigkeiten und Begabungen jedes einzelnen Schülers bestmöglich angesprochen wird. Das christliche Menschenbild, hier vor allem das des Lernenden, berücksichtigt die Vielfalt menschlicher Eigenschaften und Persönlichkeitsprofile und setzt eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen voraus, um diese Vielfalt⁶ erkennen, respektieren und ernst nehmen zu können (PIRNER 2008, 96). Ein auf Ganzheitlichkeit ausgerichtetes Verständnis weiß um die vielfältigen Dimensionen, die einen Menschen ausmachen. Schulen, auch berufliche Schulen, die sich zum christlichen Menschenbild und einem christlichen Bildungsverständnis bekennen, sprechen sich

⁵ Manfred PIRNER spricht in diesem Zusammenhang von Leitlinien eines erfüllten Menschseins aus christlicher Sicht. Mit PIRNER hat jeder Mensch durch die Ebenbildlichkeit zu Gott einen nicht einholbaren Mehrwert. Aus diesem Verständnis heraus leitet sich Einsicht ab, dass der Mensch nicht auf ein bestimmtes Menschenbild festzulegen ist und pädagogisches Handeln in seinen Zielbestimmungen auf den einzelnen Menschen auszurichten ist.

⁶ Unter Vielfalt lässt sich die Antwort in pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Bezügen auf den empirischen Pluralismus verstehen. Die Pädagogik der Vielfalt zielt auf die Gestaltbarkeit des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz und verbindet sich in dieser Gestaltung mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich, indem sie sich kritisch mit den unreflektierten Normen und Werten der Mehrheitsgesellschaft auseinandersetzt (PRENGEL 2006, 27).

gegen eine einseitige Förderung menschlicher Dimensionen zugunsten utilitaristischer Bildungstheorien im Unterricht aus. Die Leistung des christlichen Menschenbildes in pädagogischer Absicht besteht nun m.E. darin, dass die Einzigartigkeit des Menschen coram deo betont wird und sozusagen als Dach für Vielfalt, Heterogenität, Diversität, Inklusion usw. dienen kann. Wenn man die dialogische Disposition des Menschen nach MARTIN BUBER und das christliche Verständnis des Menschen zusammen nimmt, dann ergibt sich Anderssein als qualitatives Merkmal des Menschen und das bedingt immer Umgang mit dem eigenen und dem fremden Fremden; Fremdsein in der Gemeinschaft macht Integration nötig, weil das Anders- und auch Fremdsein immer ein Gegenüber, eine lebendige Ich-Du-Beziehung benötigt.

Der Religionsunterricht an Beruflichen Schulen ist demnach der Ort, an dem sich Bildung als aktive und passive Gestaltung des Fremdseins und des Aushaltens von Anderheit in christlichen Bezügen als ein über die schulische Allgemeinbildung hinausreichender Anspruch signifikant entfalten lässt. Diese Sicht auf den Beruflichen Religionsunterricht reicht über das von WOLFGANG KLAFKI vertretene Verständnis einer Allgemeinbildung hinaus, indem man über einen Gegenwartsbezug hinaus Bildung als einen Prozess versteht, der Bildung in einem ethischen und religiösen Horizont durch Schlüsselthemen zu fassen sucht und Schülern und Schülerinnen Lebenskompetenz vermittelt (KLAFKI 1993, 54). Der Religionsunterricht wird dadurch zugleich orientierendes Element eines gelingenden Umgangs mit Vielfalt und Diversität, weil das Religiöse in sich den Anspruch und den Widerspruch des Anderen in sich trägt.

Als Konsequenz daraus, *so meine fünfte These, ist es dem Religionsunterricht an Beruflichen Schulen möglich, eine Didaktik der Vielfalt mit z.B. zieldifferentem Ausgang zu begründen, die die Einzigartigkeit als qualitatives Differenzierungsmerkmal anerkennt und geradezu betont und dazu befähigt, Bildungsgänge in heterogenen Lernverbänden gelingend zu gestalten.* Ein solches Handlungsverständnis ist pädagogisch-ethisch begründbar, weil es insbesondere darauf zielt, die Befähigung in heterogenen sozialen Systemen zu vermitteln und bei Schüler/-innen Verantwortung gegenüber den gesellschaftlich-demokratischen Herausforderungen herauszubilden.

Bildungshandeln so artikuliert, vollzieht sich stets in Interdependenz zur Religion, weil Bildung ohne die Bezugnahme auf Religion nach christlichem Verständnis dem Menschen dessen Subjektivität vorenthalten würde. Religion ist über diese Wechselbeziehung hinaus als flankierendes Element zu verstehen, mit dem Ziel, unterrichtliche Bildungsprozesse auf die Subjektwerdung des Einzelnen hin auszurichten.

Das wiederum bedingt nach meinem Verständnis, dass eine Homogenisierung von Lern- und Leistungsniveaus im Unterricht ausgeschlossen ist. Selbstbestimmung, sozial verantwortliches Handeln, Hineinwachsen in die Schlüsselthemen und sozialgerechtes und chancengerechtes Mitgestalten einer von Heterogenität und Pluralität geprägten Gesellschaft oder die Teilhabe in einer solchen Gesellschaft bliebe dem Einzelnen bereits in der Schule vorenthalten. In der Folge wäre eine Bildungs- und Lebensbiografie in die eine oder in die andere Richtung bereits durch Systemvorgaben vorgezeichnet und widerspräche allen Grundsätzen

einer gleichberechtigten Teilhabekultur. Bildungsgerechtigkeit, so die These, setzt aber Formen der Anerkennung, der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Gerechtigkeit ist mit *STOJANOV* nicht „gleiche Belohnung für gleiche Leistung“ (*STOJANOV* 2011, 16): „Vielmehr besteht die Aufgabe der schulischen Bildung gerade darin, ... Jugendliche zur Subjektautonomie und somit zur Verantwortungsfähigkeit erst einmal hinzuführen.“ (*STOJANOV* 2011, 16). Bildungsgerechtigkeit soll Bildung und humane Existenz ermöglichen, denn Bildung ist kein Besitz, sondern ein Entwicklungsprozess der Person. Es geht in Anlehnung an *NUSSBAUM* und *SEN* nicht um die Verteilung von Gütern, sondern um das Bereitstellen von Ressourcen bzw. Capabilities, die aber wieder auch von der Qualität lebensweltlicher und institutionell arrangierter Sozialbeziehungen abhängen. Die Vorstellung fairer Verteilung kann m.E. nicht auf den Schul- und Bildungsbereich übertragen werden, denn Jugendliche und junge Erwachsene im beruflichen Schulbereich müssen immer noch dazu befähigt werden, ihre Freiheit als Bürger_innen zu entwickeln und zu verwirklichen und ihre Ressourcen für die Lebensgestaltung zu nutzen (*STOJANOV* 2011, 23). Es geht also in erster Linie um die Befähigung zur individuellen Autonomie. Mit *STOJANOV* gehe ich über den Chicagoer Capability-Ansatz insofern hinaus, als danach zu fragen ist, wie Bildungsinstitutionen beschaffen sein müssen, um diesem Ziel zu dienen. Erscheinungen von Ungerechtigkeit im Bildungssystem sind grundsätzlich als mangelnde Wertschätzung dem Einzelnen gegenüber zu interpretieren und damit als Erscheinung von Bildungsungerechtigkeit. Wenn man jedoch im System des Bildungswesens Ungerechtigkeiten als systemzugehörig verankert, wird die Befähigung des Einzelnen zur Freiheit und zur Autonomie grundsätzlich in Frage gestellt. Die Herkunftsabhängigkeit von Schulleistungen ist als Ausdruck von Ungerechtigkeit zu definieren (*STOJANOV* 2011, 27); also müssten auf dem Hintergrund des Konzepts von *HARRY BRIGHOUSE* Herkunftsungleichheiten ausgeglichen werden. Anerkennungstheoretisch dürfen aber nicht nur allein Herkunftsabhängigkeiten von Schülerleistungen kompensiert werden, sondern Bildungsinstitutionen dürfen gerade nicht marktgerecht funktionieren (*STOJANOV* 2011, 31), um die Veränderungskompetenz von Schülern und Schülerinnen zu erhalten bzw. zu gewährleisten. Bildungsgerechtigkeit ist eben mehr als nur die Gewährung von Chancengleichheit, die letztlich ja nur durch Bildung selbst gewährleistet werden kann. Aus diesem Grund verschieben Kompensationen das eigentliche Problem: „Als Fazit können wir festhalten, dass der Slogan „Chancengleichheit“ insgesamt ein unzureichendes und eher verwirrendes semantisches Mittel für die Explikation des propositionalen Gehalts von „Bildungsgerechtigkeit“ ist...“ (*STOJANOV* 2011, 34). Das Problem der Güterverteilung wird in dem Moment fokussiert, wenn man *KANTS* Votum über Aufklärung als „Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ hinzunimmt, was bedeutet, „dass der Einzelne für seine Herkunftseigenschaften nicht verantwortlich ist, da diese Eigenschaften nicht aufgrund einer Wahlentscheidung des Individuums zustande gekommen sind...“ (*STOJANOV* 2011, 36). Auch *MARTHA NUSSBAUM* argumentiert gegen diese Vorstellung und fragt nach dem Minimum von Eigenschaften, die ein Mensch benötigt, um ein menschenwürdiges Leben zu führen. Das bedeutet aber, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft so auszustatten sind, dass sie an allen gesellschaftlichen Diskursen teilhabefähig sind, was selbstverständlich auch Ziel berufsbildender Schulen sein muss. Unter der Perspektive der Anerkennung besitzen alle

Menschen das Potenzial zur individuellen Autonomie. Es geht also nicht primär um die Verteilung von freiheitsverbürgenden Gütern, sondern um eine qualitative Verbesserung von Sozialbeziehungen. Um das zu erreichen, müssen aber z.B. in der Schule alle Schüler_innen befähigt werden, die Grenzen der eigenen Identität zu überschreiten und sich in den Anderen empathisch hineinversetzen zu können. „Diese Wahrnehmung erfordert aber die propositional-transformierende Artikulation der eigenen Anliegen und Wertevorstellungen aus der Perspektive der universalistisch-entgrenzten posttraditionellen Gemeinschaft“ (STOJANOV 2011, 44).

Anerkennungsansprüche anzuerkennen gehört damit zur Voraussetzung gelingender schulischer Bildungsarbeit: „Demnach empfinden die Betroffenen gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen dann als ungerecht und unterdrückend, wenn diese Verhältnisse und Institutionen Missachtung in Bezug auf sie generieren – etwa in den Formen der Vernachlässigung, Diskriminierung oder Geringschätzung“ (STOJANOV 2011, 69). Anerkennung und Würde gehören zu den identitätsstiftenden Merkmalen von Subjektivität bzw. zur praktischen Selbstbeziehung des Einzelnen. Bildungsprozesse sind in sozialen Verhältnissen verankert; deswegen ist grundsätzlich danach zu fragen, welchen Normen diese Verhältnisse entsprechen sollen, „damit sie als bildungs- bzw. subjektivitätsfördernd fungieren können“ (STOJANOV 2011, 70). Nur wenn in sozialen Beziehungen, zu denen unterrichtliche und schulische Interaktionen zweifellos gehören, wertschätzend und achtsam mit dem Einzelnen umgegangen wird, können sich überhaupt Fähigkeiten, Kompetenzen, Potenzialitäten usw. entfalten. Anerkennung wird dabei als Verhältnis reziproker Intersubjektivität interpretiert: „Dabei ist Respekt in pädagogischen Kontexten ... als die Anerkennung der Heranwachsenden als distinktive Zentren von Bewusstsein, von Intentionen, Idealen, Bedürfnissen, und als distinktive Ausgangspunkte von Perspektiven auf die Welt zu verstehen...“ (Stojanov 2011, 72). Die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird dadurch aufgehoben, dass Ermöglichung von Freiheit Voraussetzung dieser Beziehung ist: „Nicht nur die Selbst-Entwicklung des Individuums, sondern auch seine Welterschließungsprozesse setzen die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Soziale Verhältnisse, Funktionsweisen von Bildungsinstitutionen und pädagogische Praktiken, die den Normen widersprechen, welche in diesen Anerkennungsformen impliziert sind, stellen bildungsbezogene Exklusionsmechanismen dar. Solche Mechanismen aufzuzeigen und zu bekämpfen ist zentrale Aufgabe jeder kritischen Bildungstheorie“ (STOJANOV 2011, 79). BOURDIEU kann sogar von der „Illusion der Chancengleichheit“ sprechen (BOURDIEU et al. 1971). Nach HONNETH (2008; 2009; 2010; 2011; 2012) wäre Respektlosigkeit kognitive Missachtung und deshalb für soziale Beziehungen folgenschwer. Soziale Schief lagen werden in Form subjektiver Leiden von Akteuren und Akteurinnen im Berufsschulbereich erfahrbar: Emotionale Vernachlässigung bzw. Empathiemangel stellt, da die intersubjektive Anerkennung fehlt, gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine massive Beschädigung dar; zudem wird der Jugendliche bzw. junge Erwachsene nicht als vernünftiges Wesen behandelt, das zur Mündigkeit fähig ist. *Die sechste These lautet: Nur unter der Bedingung sozialer Wertschätzung ist es dem Jugendlichen möglich, spezifische Fähigkeitspotenziale zu entwickeln. Respekt bzw. Anerkennung der Würde einer Person ha-*

ben demnach sowohl eine moralisch-intrinsische als auch eine pädagogisch-extrinsische Bedeutungsdimension und sind Voraussetzung für die zu erwerbende Veränderungskompetenz.

5 Managing Diversity⁷ statt Utilitarismus im Unterricht

Die Herausforderung für die Schule ist darin zu sehen, konzeptionelle Antworten für die tägliche Unterrichtspraxis anzubieten, die geeignet sind, die Vielfalt an Begabungsgraden und ihre individuellen sichtbaren Ausprägungen zu erkennen und zu fördern. Ein gelingendes Managing Diversity garantiert Gleichstellung, Gleichbehandlung, gewährleistet eine Nachbildung demografischer, ethnischer, kultureller und sozialer Gesellschaftsstrukturen in der Schule und stärkt Arbeitsgestaltung, Arbeitsplanung oder Wertschätzung und eine Kultur der Anerkennung über die positive Bewertung von Diversität. Managing Diversity in besonderer Weise betont den Wert der Einzigartigkeit des Menschen, insofern, als es eine Absage an eine exklusive Förderung religiös-kultureller homogener Lerngruppen unterstreicht, die so meine Vermutung, auf Konfusion von Traditionen und Unkenntnis derselben gründet. Letztlich wird mit der Übernahme dieser Herausforderung die Verantwortung für die Mitgestaltung des schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesses übernommen und ist zugleich Ausdruck eines pädagogisch-professionellen Ethos.

Gerade das Bewusstsein darüber, dass eine Pädagogik der Vielfalt (RAUSCH & SCHWENDEMANN 2009, 95-107) zum Ziel hat, dass sich jeder gemäß seiner Einzigartigkeit entfalten und entwickeln kann und dass in der Unterschiedlichkeit der Menschen Ressourcen und nicht Probleme zu sehen sind, bedingt ein kreatives Potenzial zur Bewältigung der großen Menschheitsfragen. ANNE DORE PRENGEL sieht gar in einer Unterdrückung oder Einschränkung von Lebensäußerungen wie sie durch die Einzigartigkeit eines jeden zum Ausdruck gebracht wird, eine Zerstörung oder gar den Verlust des Reichtums an Lebensmöglichkeiten (PRENGEL 2006). *Meine siebte These lautet: Eine so geprägte Unterrichtsdidaktik, ist Ausdruck eines Unterrichtsverständnisses, das „Bildung für Alle“ ermöglicht und die Umsetzung einer potenzialorientierten Pädagogik in der Schule und im Unterricht grundlegt. Entsprechend ließe sich über ein modifiziertes Schulmodell eine potenzialorientierte Pädagogik als struktural-organisationale Antwort auf Diversität⁸ und Heterogenität⁹ in der Schule*

⁷ Managing Diversity verfolgt den Anspruch, in sozialen Systemen jene Bedingungen herzustellen, die es allen Personen ermöglichen, vor dem Hintergrund ihrer individuellen sozio-kulturellen, körperlichen, sozio-ökonomischen und ethnischen Genese und Herkunft ihr Leistungspotenzial, ihre Kompetenzen und ihre Kreativität bestmöglich in das jeweilige System einzubringen.

⁸ Mit Diversität ist nicht eine Beschränkung auf Unterschiedlichkeit gemeint, sondern das ausdrückliche Anerkennen von Talenten, Erfahrungen und Kreativität über vermeintliche Grenzen von Kulturen, Religionen, Nationalitäten, Hautfarben, ethnischen und gesellschaftlichen Gruppen, Geschlechtern und Altersgruppen hinweg. Heterogenität erfasst jene Unterschiedlichkeit innerhalb von Lerngruppen, die als lernrelevant einzuschätzen sind, die durch Alter, Geschlecht oder kulturelle Hintergründe in einer Lerngruppe wirken.

⁹ Heterogenität ist kein eindeutig gefasster Begriff, der als zeitlich begrenzte Zustandsbeschreibung verstanden werden kann. H. bekommt einen Zuschreibungscharakter, der die Vielzahl von Unterschieden bei Schüler_innen zusammenfasst. Heterogenität braucht den Gegenspieler Homogenität, weil nur in dieser Dialektik Heterogenität ihre Signifikanz erhält. Heterogenität erfasst jene Unterschiedlichkeit innerhalb von Lerngruppen, die als lernrelevant einzuschätzen sind, die durch Alter, Geschlecht oder kulturelle Hintergründe in einer Lerngruppe wirken.

diskutieren (vgl. Abb. 1). In der Folge würden die Schulen einen Zugewinn erfahren, indem sie die Stärken der Schüler_innen systematisch erfassen und das Begabungspotenzial gezielt fördern können; Schülerleistungen über alle Fächer hinweg verbessert werden können; die Professionalität der Lehrenden erweitert wird; eine Lerngemeinschaft wachsen kann, in der Diversität und gegenseitige Wertschätzung mit demokratischen Prinzipien und unter Wahrung natürlicher Ressourcen gelebt werden; eine Schulkultur entfalten kann, die auf Partizipation baut und gleichzeitig Entscheidungskompetenz ermöglicht.

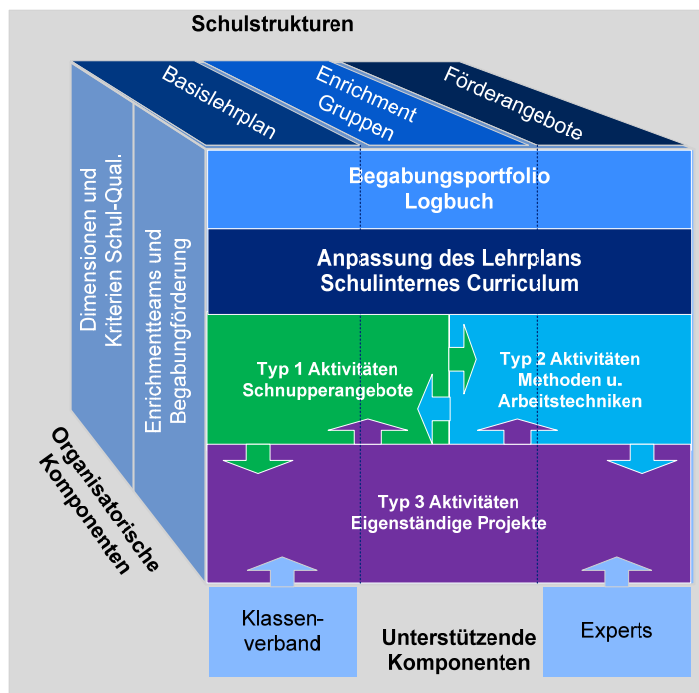


Abb. 1: Schulmodell potenzialorientierter Pädagogik. Quelle: RAUSCH 2012 (vgl. auch RENZULLI et al. 1994; 2001a; 2001b)

Ein solches Modell greift wesentliche Überlegungen einer subjektivistisch-konstruktivistischen Lernkultur auf (DUBS 1997, 31-32), die DUBS folgend, nicht mehr das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte, sondern das Lernverhalten der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt. Wenngleich ein grundsätzliches Einverständnis darüber vorweggenommen werden kann, dass eine Schülerorientierung wesentliches Merkmal gelingenden Umgangs mit Diversität und Heterogenität im Unterricht ist, kann für die Förderung von Begabungen nicht per se eine subjektivistisch-konstruktivistische Unterrichtsdidaktik favorisiert werden. Vielmehr ist WEINERT zustimmend festzuhalten: „Im Allgemeinen hat sich ... gezeigt: Je monolithischer und rigider ein Lehr-Lernmodell praktiziert wird, umso größer sind neben den erwünschten Wirkungen die unerwünschten Nebenwirkungen... Ein kräftiges ‘Sowohl als auch’ ist die Botschaft“ (DUBS 1997, 24; DUBS 2001). Das gilt gleichsam für den Religionsunterricht. Dem Lehrenden und seiner Handlungskompetenz im Umgang mit Diversität kommt hier große Bedeutung zu.

Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen ist als wesentlicher Bestandteil einer beruflichen Bildung noch anerkannt, steht aber im Konkurrenzkampf zu Zielen der Unternehmen und anderer Fächer im Fächerkanon einer beruflichen Schule. Denn Ziel beruflicher Schulen ist die Vermittlung einer beruflichen Erstausbildung. An die berufliche Ausbildung – im dualen System, d.h. im Wechsel von betrieblicher Praxis und theoretischer Ausbildung an den Berufsschulen - angebunden ist die Berufspädagogik, die in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung von der Berufsbildungstheorie im Sinne KERSCHENSTEINERS hin zu einer subjektorientierten Berufspädagogik vollzogen hat. Subjektorientierung in berufspädagogischen Lernprozessen findet ihren Ausdruck in einer (beruflichen) Handlungskompetenz, also der Fähigkeit in beruflichen aber auch gesellschaftlichen und familialen Kontexten sachgerecht und verantwortlich entscheiden und handeln zu können. Zweifellos ist die Subjektbezogenheit als Grundsatz einer zeitgemäßen Berufspädagogik noch nicht in voller konzeptioneller und theoretischer Ausprägung gewährleistet, jedoch zeigen strukturelle Veränderungen der Unterrichtsorganisation wie etwa die Lernfelddidaktik als curriculares Prinzip, die Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip sowie wechselnde Lehr-Lern-Arrangements mit lebensweltlichen Bezügen, dass die Jugendlichen auch in der beruflichen Bildung als Subjekte ihres Lernen vor dem Hintergrund konstruktivistischer Theorieansätze identifiziert sind. Die Tatsache, dass sich in der Berufspädagogik Subjektorientierung behauptet hat, rückt den Menschen in den Mittelpunkt des Bildungshandelns. Die Berufspädagogik löst sich damit von utilitaristischen Momenten eines funktionalen Berufsausübungsverständnisses als Ziel beruflicher Bildung und stellt berufliche Bildung im humboldtschen Sinne als Bildung des Menschen in das Zentrum pädagogischer Überlegungen. Der Berufsbezug als funktionaler Bezug zu einer Berufstätigkeit, einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz wird durch eine umfassende Berufsbezogenheit abgelöst, die die „außerberufliche“ Lebenswelt der Schüler/-innen, Familie, Peer, Freizeit, Partnerschaft... einzubinden weiß. Ein so gefasstes Verständnis von Berufsbezogenheit spricht eine theologisch-anthropologische Sicht auf den Menschen an. Das schließt eschatologische Perspektiven, die Lebenssituation ist von Gott vorbestimmt, ebenso ein, wie die Unverfügbarkeit der Würde des Menschen, der Wert eines Menschen bestimmt sich nicht über seine berufliche Leistungsfähigkeit.

Die Religionspädagogik in Gestalt des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen lässt neben einer theologischen Begründungslinie auch mit OBERMANN (2011) einen kategorialen Berufsbezug zu, der über die funktionale Dimension hinausreicht. OBERMANN fokussiert alle wechselseitigen Einflussnahmen auf persönliche Entwicklung, gesellschaftliche Sozialisation der Auszubildenden, berufsbiografische Aussichten, existenzielle Lebensfragen im Übergang von der Schule in den Beruf.

Der Berufsbezug ist zugleich als signifikante Kategorie religionspädagogischer Reflexion auszumachen und legitimiert den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach einerseits, weist zugleich auf die Bezogenheit des Religionsunterrichts zur Berufspädagogik hin, wie sie mit der Subjektorientierung unterstrichen wird und in einen Kompetenzbegriff mündet, wie er diesen Ausführungen vorangestellt ist. Der Religionsunterricht und die berufsspezifische Bildung entwickeln in einem additiv-komplementären Verhältnis die Kompetenzen

des Einzelnen und ermutigen darüber die Jugendlichen ihre individuellen Potenziale zu entfalten und zu entwickeln, indem der Religionsunterricht die Lebenswirklichkeit um die religiöse Dimension erweitert und Jugendlichen ein vertieftes Verständnis der Sinnorientierung im Leben zu vermitteln mag. Jugendliche sind befähigt, sich ihr Leben in beruflichen, gesellschaftlichen und persönlichen Bezügen sinnhaft zu erschließen und berufs- und lebensbiografische Brüche und das Scheitern als Herausforderungen anzunehmen und zu meistern.

Gleichsam erschließen sich aus den Eigenerfahrungen mit dem Religionsunterricht für die beruflichen Tätigkeiten jene Kompetenzen, die dazu befähigen, die religiöse Dimension des eigenen (beruflichen) Handelns als Reflexionsgegenstand in die Berufspraxis einzubinden. Insofern ist die Diskussion um den Stellenwert einer berufsorientierten Religionspädagogik nicht nur notwendig sondern auch dienlich, um beruflichen Handlungskompetenzen eine ethische Orientierung zur Seite zu stellen (DIETRICH 2003).

6 Ein Wort über die Lehrenden

Wenn die Lehrenden Schüler_innen verantwortlich in diesem Kompetenzerwerb begleiten wollen, müssen sie selbst die vorzuhaltenden Kompetenzen erworben haben. Die Kenntnis darüber reicht nicht aus. Denn anders als ein Trainer, der das gemeinsame Ziel als extrinsischen Motivationsfaktor vorgibt, ist diese personale, subjektorientierter Prozess des Kompetenzerwerbs hochgradig von intrinsischer Motivation getragen. Das setzt beim Lehrenden, der nicht einen Output als gemeinsames Ziel setzt, sondern als Coach bei der individuellen Zielerreichung fungiert, eine hohe Authentizität voraus. Diese Authentizität lässt sich m.E. unter einer Managing Diversity-Kompetenz fassen. Als Methode im Schulunterricht ist Managing Diversity ein ganzheitlicher Ansatz zu verstehen, der seinen Ursprung in der Managementlehre hat und mit einem gelingenden Umgang mit Vielfalt umschreibt. Managing Diversity zielt immer auch darauf ab, die soziale und organisationale Vielfalt und Verschiedenheit einer Organisation und ihrer Akteure in produktiver Weise zu erschließen und Systeme neu zu gestalten. Schulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung sind Orte, an denen Jugendliche und Pädagog_innen mit verschiedenen Hintergründen zusammen kommen, voneinander lernen und in Konflikt miteinander geraten. Das gilt in besonderer Weise für den Religionsunterricht. Zum einen ist der Religionsunterricht nicht überall zentraler Bestandteil der beruflichen Bildung, was zur Folge hat, dass dem Religionsunterricht in der Regel nur eine Wochenstunde zur Verfügung steht, in der neben dem Input von fachbezogenen Themen auch gruppenpädagogische Prozesse initiiert werden sollen. Zum zweiten ist der Religionsunterricht oft Schmelztiegel unterschiedlichster Religionen, interkulturelle Schnittstelle und für Schüler_innen auch Auffanggefäß ihrer personalen, sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen. Diese Situation kann einerseits Konfliktpotenzial in sich bergen, andererseits auch Chance sein, bei den Akteuren im Unterricht eine positive Haltung gegenüber Vielfalt aufzubauen. Ziel eines gelingenden Managing Diversity im Religionsunterricht ist es, die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) genannten Merkmale (Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Alter, Beeinträchtigung/Behinderung, sexuelle Orientierung und Religion bzw. Weltanschauung) wahrzunehmen, als auch weiteren wie Familienstand, Eltern-

schaft, Ausbildung, berufliche Vorerfahrungen usw. Raum zu geben, sie sichtbar zu machen und Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, um neue Denk- und Handlungsweisen zu vermitteln. Für Religionslehrkräfte gilt, dass sie mit einer Diversity-Kompetenz insbesondere

- ihre individuelle Handlungsfähigkeit zum produktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit stärken.
- Die Grundsätze des AGG praktisch umsetzen können.
- Handlungssicherheit bei sachlich begründeter Unterscheidung und Ungleichbehandlung erlangen.
- Eine höhere Konfliktlösungskompetenz erlangen, insbesondere im Umgang mit interreligiös begründeten Störungen und
- zu einem wertschätzenden Umgang mit Vielfalt und einer Verbesserung der Arbeitsatmosphäre und des Schulklimas beitragen können.

Damit positionieren sich Religionslehrende und der Religionsunterricht in einer neuen Rolle bzw. in einem erweiterten Bildungsauftrag. Religionslehrende haben die Kompetenz für kollegiales Coaching insbesondere in interkulturell und interreligiös begründeten Konfliktsituationen. Selbst, wenn Lehrkräfte einer Schule über Kompetenzen im interkulturellen und interreligiösen Dialog verfügen, ermöglicht nur der Religionsunterricht eine fachliche Thematisierung und Vertiefung dazu. Der Religionsunterricht eröffnet die Chance zu einem fächerverbindenden Unterricht der berufs- und allgemeinbildenden Fächer mit dem Religionsunterricht. Insbesondere für Konfliktsituationen lassen sich im Kontext des konkreten Unterrichtsgeschehens folgende Handlungsschritte formulieren:

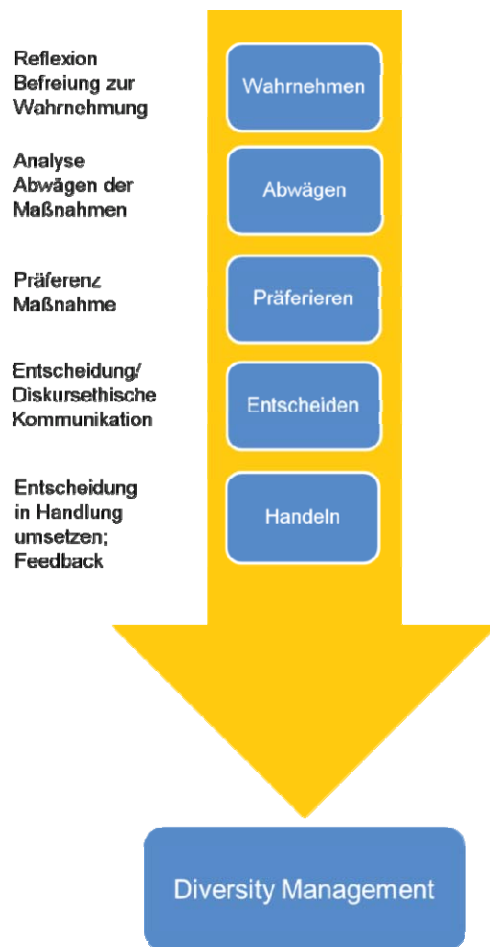


Abb. 2: Handlungsschritte

Literatur

BAUMAN, Z. (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Hamburg.

BAUMAN, Z. (2005): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main.

BAUMAN, Z. (2007): Leben in der flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main.

BAUMAN, Z. (2011): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main.

BIESINGER, A. (1982): Die Kategorie des Emotionalen in der religiösen Erziehung. In: BIESINGER, A./ NONHOFF, W. (Hrsg.): Religionsunterricht und Schülerpastoral. München, 32-49.

BIESINGER, A. (1983): Mein Glaube, wie er zustande kam und was dieser Prozeß mit Zuwendung zu tun hat. In: Katechetische Blätter, 108, 736-738.

BIESINGER, A. (Hrsg.) (1989): Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte. Freiburg im Breisgau.

BIZER, C. (Hrsg.) (2004): Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse. Neukirchen-Vluyn.

BOSCHKI, R. (2003): "Beziehung" als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern.

BOSCHKI, R. (2005): Von welchem Subjekt reden wir eigentlich? Für eine beziehungsorientierte Subjektkonstruktion in Pastoraltheologie und Religionspädagogik. In: NAUER, D./BUCHER, R./ FUCHS, O./ WEBER, F. (Hrsg.): Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven / Ottmar Fuchs zum 60. Geburtstag. Stuttgart, 58-64.

BOSCHKI, R./ KIEßLING, K./ KOHLER-SPIEGEL, H./ SCHEIDLER, M./ SCHREIJÄCK, T. (2008): Grundoptionen der Religionspädagogik. Online: <http://www.ktf.uni-bonn.de/Einrichtungen/religionspaedagogik-u.-homiletik/mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter/prof.-dr.-reinhold-boschki/download-pdfs/religionspaedagogische-grundoptionen> (09-03-2013).

BOURDIEU, P. / PASSERSON, J.-C./ HARTIG, I. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

BRIGHOUSE, H. (2003): Educational Equality and Justice. In: CURREN, R. (Hrsg.): A companion to the philosophy of education. Malden, Mass, Berlin, 471-486.

BUBER, M./ CASPER, B. (2004): Ich und du. Stuttgart.

CASPER, B. (2002): Das dialogische Denken. Franz Rosenzweig Ferdinand Ebner und Martin Buber. Freiburg.

CASPER, B. (2008): Grundzüge des dialogischen Denkens. Franz Rosenzweig, Martin Buber und Emmanuel Levinas. In: Katholische Ärztarbeit Deutschlands (Hrsg.): "Rückfrage bei Martin Buber – Leben ist Beziehung". Ahrweiler, 42-54.

CASPER, B. (2009): Angesichts des Anderen. Emmanuel Lévinas – Elemente seines Denkens. Paderborn u.a.

CURREN, R. (Hrsg.) (2003): A companion to the philosophy of education. Malden, Mass, Berlin.

DEKOVIC', M./ NOOM, M. J./ MEEUS, W. (1997): Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. In: Journal of Youth Adolescence, 26, H. 3, 253-272.

DIETRICH, W. (2003): Begründung und Würdigung des Berufsschulreligionsunterrichts und des Beruflichen in ihm – 12 Ansätze. In: LÄWEN, W. / PAPST, H.-J. / PAPST-DIETRICH, A. (Hrsg.): Berufsbezug im Religionsunterricht der Berufsbildenden Schule. Theoretische Grundlegung und Praxisbeispiele. Hannover, 33-43.

DREHER, E./ OERTER, R. (1986): Children's and Adolescents' Conceptions of Adulthood: The Changing view of a Developmental Task. In: SILBEREISEN, R. K. (Hrsg.): Development as action in context. Problem behavior and normal youth development. Berlin, 109-120.

- DUBS, R. (1997): Konstruktivismus im Unterricht. In: Schweizer Schule, H. 6, 24-32.
- DUBS, R. (2001): Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug? In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H.1/2001, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe1/Dubs_bwpat1.shtml (06-03-2013).
- GEORG-LAUER, J. / DERRIDA, J. (1992): Postmoderne und Politik. Tübingen.
- GREIMAS, A. J. (1995): *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris.
- HÄRLE, W. (2004): Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. In: NIPKOW, K. E./ ELSENBAST, V./ KAST, W./ POTTHAST, K. H. (Hrsg.): Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl Heinz Potthast zum 80. Geburtstag. Münster u.a., 69-81.
- HAVIGHURST, R. J. (1963): *Adolescent character and personality*. New York.
- HAVIGHURST, R. J. (1967): *Society and education*. Boston.
- HEINZE, E.-M. (2011): *Einführung in das dialogische Denken*. Freiburg; München.
- HONNETH, A. (2008): Schwerpunkt: Anerkennung – Facetten eines Begriffs. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 56, H. 6, 875-876.
- HONNETH, A. (2009): *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main.
- HONNETH, A. (2010): A theory of justice as analysis of society. Preliminary remarks on a research program. In: SOEFFNER, H./ KURSAWE, K. (Hrsg.): *Unsichere Zeiten*. Wiesbaden, 707-716.
- HONNETH, A. (2011): *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin.
- HONNETH, A. (2012): *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin.
- HURRELMANN, K./ QUENZEL, G. (2012): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim.
- HURRELMANN, K./ ROSEWITZ, B./ WOLF, H. K. (1985): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim.
- KEUPP, H. (2005): OHNE ANGST VERSCHIEDEN SEIN KÖNNEN – FÖRDERUNG VON LEBENSOUVERÄNITÄT IN EINER POSTMODERNEN GESELLSCHAFT. Online: http://www.ipp-muenchen.de/texte/ohne_angst_verschieden_sein_koennen.pdf (24-07-2013).
- KLAFKI, W. (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim.

LÄWEN, W./ PAPST, H.-J./ PAPST-DIETRICH, A. (Hrsg.) (2003): Berufsbezug im Religionsunterricht der Berufsbildenden Schule. Theoretische Grundlegung und Praxisbeispiele. Hannover.

LEHMKUHL, G./ SCHÜRSMANN, S. (2008): Entwicklung im Jugendalter – und plötzlich bin ich siebzehn. Folienpräsentation. Online: http://www.junioruni.uni-koeln.de/fileadmin/templates/koost/JuniorUni/Entwicklung_im_Jugendalter_-_und_ploetzlich_bin_ich_siebzehn.pdf (08-03-2013).

LIEBAU, E. (2004): Braucht die Pädagogik ein Menschenbild? In: BIZER, C. (Hrsg.): Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse. Neukirchen-Vluyn, 123-135.

LUTHER, H. (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart.

NAUER, D./ BUCHER, R./ FUCHS, O./ WEBER, F. (Hrsg.) (2005): Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven. Ottmar Fuchs zum 60. Geburtstag. Stuttgart.

NIPKOW, K. E./ ELSENBAST, V./ KAST, W./ POTTHAST, K. H. (Hrsg.) (2004): Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl Heinz Potthast zum 80. Geburtstag. Münster u.a.

NUSSBAUM, M. C. (1997): Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education. Cambridge u.a.

NUSSBAUM, M. C. (2003): Capabilities and human rights. In: BROOKS, R./ MURPHY, J. (Hrsg.): Aristotle and modern law. Aldershot u.a, 413-440.

NUSSBAUM, M. C. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin.

NUSSBAUM, M. C. (2011): Creating capabilities. The human development approach. Cambridge u.a.

OBERMANN, A. (2011): Überlegungen zu einem alten Thema aus berufspädagogischer Sicht. In: BRU-Magazin, H. 55, 148-151.

PIRNER, M. L./ HANY, E./ NIPKOW, K.-E. (2008): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Stuttgart.

PRENGEL, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden.

RAUSCH, J. (2010): Schule führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung. Wiesbaden, Hildesheim.

RAUSCH, J./ SCHWENDEMANN, W. (2009): Bildung und Gerechtigkeit – die Aktualität des pädagogisch-theologischen Bildungsansatzes von Jan Amos Comenius. In: SCHWENDEMANN, W./ PUCH, H.-J. (Hrsg.): Armut – Gerechtigkeit. Freiburg i. Br, 95-107.

RENZULLI, J. S. (1994): Schools for talent development: a practical plan for total school improvement. Mansfield Center CT.

RENZULLI, J. S./ REIS, S. M./ STEDTNITZ, U. (2001a): Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Trainingsaktivitäten, Vorlagen, Unterrichtsmaterialien. Aarau.

RENZULLI, J. S./ REIS, S. M./ STEDTNITZ, U. (2001b): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau.

SCHÄFERS, B. (Hrsg.) (1986): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen.

SCHRÖDTER, H. (Hrsg.) (1994): Das Verschwinden des Subjekts. Würzburg.

SCHWENDEMANN, W./ PUCH, H.-J. (Hrsg.) (2009): Armut – Gerechtigkeit. Freiburg i. Br.

SILBEREISEN, R. K. (Hrsg.) (1986): Development as action in context. Problem behavior and normal youth development. Berlin.

STÖGER, P. (1996): Martin Buber, der Pädagoge des Dialogs. Einblicke und Ausblicke unter besonderer Berücksichtigung von "Ich und Du" und "Erzählungen der Chassidim". Szombathely.

STÖGER, P. (2003): Martin Buber. Eine Einführung in Leben und Werk. Innsbruck.

STOJANOV, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden.

ZIMA, P. V. (2010): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen.

Zitieren dieses Beitrags

SCHWENDEMANN, W. (2013): Die Berufsbiografie verantwortlich gestalten – Religion und Veränderungskompetenz aus religionspädagogischer Perspektive. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Einzelbeitrag aus Fachtagung 16, 1-14.
Online: http://www.bwpat.de/ht2013/eb/schwendemann_ft16-ht2013.pdf

Der Autor



Prof. Dr. WILHELM SCHWENDEMANN

Theologie, Religionspädagogik, Schulpädagogik
Evangelische Hochschule Freiburg

Bugginger Str. 38, 79114 Freiburg

E-mail: schwendemann@eh-freiburg.de

Homepage: <http://www.eh-freiburg.de/hochschule/personenverzeichnis/prof-dr-wilhelm-schwendemann/29>