



*bwp@* Spezial HT2023 | Januar 2024

## Hochschultage Berufliche Bildung 2023

20.-22. März 2023 an der Universität Bamberg

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

### Matthias GRONOVER

(Universität Tübingen)

**Vielfalt und Persönlichkeitsentwicklung.  
Der zivilgesellschaftliche Beitrag religiöser Bildung  
an beruflichen Schulen**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ht2023/gronover\\_ht2023.pdf](https://www.bwpat.de/ht2023/gronover_ht2023.pdf)

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

*bwp@*

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

## **Vielfalt und Persönlichkeitsentwicklung. Der zivilgesellschaftliche Beitrag religiöser Bildung an beruflichen Schulen**

---

### **Abstract**

Gesellschaftliche Vielfalt spiegelt sich in den unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten der Auszubildenden. Konfessioneller Religionsunterricht findet in den beruflichen Schulen in vielen Bundesländern im Klassenverband statt, so dass gesellschaftliche, religiöse Vielfalt sich hier wie in einem Brennglas spiegelt. Das ist die Besonderheit und Chance für religiöse Bildung in der beruflichen Ausbildung. In der funktional differenzierten Gesellschaft treffen in berufsbildenden Schulen verschiedene religiöse Identitäten allgegenwärtig aufeinander. Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen moderiert diese Begegnung nicht nur, er strukturiert sie auch. Gelingende Persönlichkeitsentwicklung zeigt sich durch den kompetenten Dialog mit religiöser Vielfalt. Dabei spielen die Fähigkeiten, eine eigene Position vernünftig zu vertreten und Perspektiven zu wechseln, eine zentrale Rolle. Der Aufsatz beschreibt den Beitrag religiöser Bildung in der Berufsschule dazu und stellt aktuelle, empirische Forschungsergebnisse aus verschiedenen Projekten vor: Die Fähigkeit, in religiösen Bildungsprozessen fremde, andere Perspektiven einzunehmen, korreliert mit dem Erwerb religiösen Wissens; und der Positionalität wird ein hoher Stellenwert beigemessen, weil durch sie die jeweilige Binnenperspektive des Glaubens in den Unterricht eingespielt werden kann. Die Analyse vorfindlichen Religionsunterrichts zeigt eine starke Orientierung der Interaktionen an inhaltlichen Fragen, während etwa stilistische Elemente von Religion (z.B. Gebet im Alltag) eine vergleichsweise geringe Rolle spielen. Neben religionsdidaktischen Fragen nach dem Verhältnis von Subjektorientierung und religiöser Normativität stellen sich aus diesen Forschungsergebnissen Fragen zum Verhältnis von Bildung und Ausbildung. Fasst man Religion als integralen Bestandteil nicht nur der Gesellschaft, sondern auch der Persönlichkeit, geht es in der Berufsschule um eine toleranz- und gerechtigkeitssensible religiöse Bildung, die deshalb auch zur beruflichen Kompetenz beitragen kann.

---

### **Diversity and Personality Development. The contribution of religious education in vocational schools to civil society**

---

The different religious affiliations of trainees reflect social diversity in classrooms. In many federal states, denominational religious education takes place in classes at vocational schools, so that social and religious diversity is reflected here as if in a burning glass. This is the special feature and opportunity for religious education in vocational training. In a functionally differentiated society, different religious identities encounter each other ubiquitously in vocational schools. Religious education in vocational schools not only moderates this encounter, it also structures it. Successful personality development is demonstrated by a competent dialogue with religious diversity. In this context, the abilities to reasonably represent one's own position and to change perspectives play a central role. The paper describes the contribution of religious education in vocational schools and presents current, empirical research results

from various projects: The ability to include diverse perspectives in religious education processes correlates with the acquisition of religious knowledge; In this context a high value is placed on positionality, because through it the respective internal perspective of faith can be implemented into the lessons. The analysis of existing religious education shows a strong orientation of the interactions towards questions of content, while stylistic elements of religion (e.g. prayer in everyday life) play a comparatively minor role. In addition to questions about the didactics of religion and the relationship between subject orientation and religious normativity, these research findings raise questions about the relationship between education and training. If one understands religion as an integral part not only of society but also of the personality, the vocational school is about religious education that is sensitive to tolerance and justice and can therefore also contribute to professional competence.

**Schlüsselwörter:** *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, religiöse Bildung, religiöse Vielfalt, Perspektivenwechsel, Positionalität*

## 1 Einleitung

Bildungstheoretisch steht auch in schulischen Ausbildungsgängen, wo es vorrangig um den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen geht, die Persönlichkeit der Auszubildenden im Mittelpunkt. Persönlichkeitsentwicklung ist deshalb in beruflichen Schulen Kernaufgabe der Schule und religiöse Bildung spielt dabei insofern eine Rolle, als Religion im öffentlichen Diskurs präsent ist und weil religiöse Fragen in der lebensgeschichtlichen Entwicklung junger Menschen auftauchen und bearbeitet werden müssen. Religiöse Bildung leistet hier einen zentralen Beitrag, weil der Übergang von Schule in das Berufsleben immer auch krisenhaft und mit lebensgeschichtlichen Wandlungen einhergeht. Der Ort religiöser Bildung in berufsbildenden Schulen ist der konfessionelle Religionsunterricht. Dieser ist nicht als monolithischer Block zu verstehen, der die Perspektive der jeweiligen Kirche vermittelt. Vielmehr gibt dieser Lernort den Rahmen vor, innerhalb dessen „education in commitment“ (Grimmit 1981) angestrebt wird, also ein besseres Verstehen anderer, fremder Weltanschauungen und Religionen bei gleichzeitigem Gewährwerden der eigenen religiösen Positionalität. Im öffentlichen Diskurs in der säkularen Gesellschaft versteht sich das religiöse Argument nicht von selbst. Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende stehen immer wieder vor der Herausforderung, religiöse Sprache in säkulare Kontexte zu übersetzen, etwa wenn es um das Tanzverbot am Karfreitag oder um Fastengebote im Ramadan geht. Diese Übersetzungsarbeit ist wichtig, da Religionen vitaler Bestandteil der Gesellschaft sind (Luhmann 2000).

Der konfessionelle Religionsunterricht kennt viele Realisierungsformen, vom Unterricht mit konfessionell-homogenen Lerngruppen, zu religiös heterogenen Klassen oder auch in Kooperation zwischen evangelischen und katholischen Lehrkräften, die Lerngruppen phasenweise tauschen. Die Modelle sind vielfältig und spiegeln damit die gesellschaftliche Entwicklung, angetrieben von demographischen Prozessen und der Verflüssigung institutionalisierter Religion. Ziel dieses Aufsatzes ist es, den Beitrag des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen zur Persönlichkeitsentwicklung darzustellen und anhand exemplarischer Forschungen aufzuzeigen, wie dieser Beitrag forschungslogisch operationalisiert werden kann. Der Aufsatz

hat einleitenden Charakter in die berufsorientierte Religionspädagogik. Er will nicht ein einzelnes Forschungsprojekt darstellen, sondern anhand von Erkenntnissen aus der katholischen und evangelischen Religionspädagogik aufzeigen, dass das Feld der berufsbildenden Schulen intensiv beforscht und bearbeitet wird und zwar innerhalb einer heterogenitätssensiblen und bildungstheoretisch fundierten Programmatik.

Dazu fokussiert der Beitrag sich auf die in der Religionspädagogik derzeit diskutierten und beforschten Begriffe der Positionalität und der Perspektivenübernahme. Positionalität meint die Markierung eines eigenen Standpunktes durch nominale (Selbst-)Bezeichnungen oder durch das Ziehen von Vergleichen zu anderen, möglichen Standpunkten. Letzteres stellt eine Orientierung an Differenzen dar. Perspektivenübernahme kann davon insofern unterschieden werden, als dazu zunächst die Unterscheidung zum eigenen Standpunkt eingebracht werden muss, um dann eine andere Perspektive einnehmen zu können. Gerahmt werden diese Annahmen durch das Fach selbst, den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht. Diese Rahmung bedeutet vor allem, dass über die Bildungspläne und die Religionslehrkräfte dezidiert Positionalität eingebracht wird und dies auch geschehen soll; gleichzeitig heißt das aber auch, dass das Bildungsziel der religiösen Mündigkeit dadurch nicht infrage gestellt werden darf. Religionsdidaktisch geht es also immer wieder um die Markierung der Differenz zwischen Positionalität und Perspektivenübernahme.

Der Beitrag geht in vier Schritten vor. Zunächst wird die konfessionelle Rahmung religiöser Bildung an berufsbildenden Schulen vorgestellt (2). Daran schließen sich Ausführung und Einordnungen zu den Stichworten Positionalität und Perspektiven an (3). Wie religiöse Vielfalt verstanden werden kann und welche empirischen Erkenntnisse dazu vorhanden sind, zeigt Abschnitt (4). Der zivilgesellschaftliche Beitrag des Faches wird im Schlussabschnitt (5) zusammengefasst.

## 2 Religiöse Bildung und Berufsausbildung

Religiöse Vielfalt ist eine Realität des konfessionellen Religionsunterrichts, wie er an berufsbildenden Schulen in Deutschland angeboten wird. Der Religionsunterricht wird nach Artikel 7,3 des Grundgesetzes „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt. Sein fachwissenschaftlicher Bezug liegt in der Theologie, die Verantwortlichkeiten für die Durchführung und normative Steuerung des Faches bei Staat und der jeweiligen Kirche oder Religionsgemeinschaft. In der Fachdiskussion wird der konfessionelle Religionsunterricht deswegen auch als *res mixta* bezeichnet, was darauf hinweist, dass weder die Kirchen noch das jeweils zuständige Bundesland ein alleiniges Durchgriffsrecht auf das Fach haben. Vom ordentlichen Fach des Religionsunterrichts kann sich ein Schüler oder eine Schülerin aus Glaubens- und Gewissensgründen abmelden.

Der Grundgedanke dieser Verfasstheit des Religionsunterrichts geht auf die Weimarer Reichsverfassung zurück (Riegel 2018, 43), reicht also in eine Zeit, in der die Kirchen eine mächtige Stellung innerhalb der Gesellschaft hatten und in der die Frage nach der religiösen Vielfalt in Deutschland vor allem als Profilierungsfrage der evangelischen Kirchen zur katholischen

Kirche und zum Judentum hin und umgekehrt Thema war. Es ging in der Zeit bis nach 1968 im Blick auf den Religionsunterricht um die Frage der richtigen Unterweisung. Im katholischen Bereich kannte man die Unterscheidung von Katechese und Religionsunterricht in der kirchlichen Diskussion religiöser Bildung noch nicht; diese wurde erst mit der Würzburger Synode 1974 etabliert (Sajak 2020). Der evangelische Bereich kennt für die ersten fünf Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts die „evangelische Unterweisung“ (Biehl 2002). Beide Konfessionen verstanden den Religionsunterricht also vorwiegend von der kirchlichen Tradition her und versuchten, von dort eine Passung zu gesellschaftlichen Entwicklungen herzustellen.

Diese Hermeneutik hat sich grundlegend gewandelt. Schon sehr früh nach dem zweiten Weltkrieg begannen am Lernort Berufsschule Bemühungen, die Auszubildende als Adressaten religiöser Bildung mit ihren Bedürfnissen stärker in den Blick zu nehmen und dies in der didaktischen Gestaltung des Unterrichts zu spiegeln. Ein vor allem an der Tradition ausgerichteter Unterricht war nicht mehr schlüssig, er ließ Lebensrelevanz vermissen. Der Berufsschule verbundene Verantwortliche wie der Kölner Prälat Vospohl forderte deswegen schon in den 1960er Jahren Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Berufsschule, die den Herausforderungen, vor denen die Auszubildende standen, gerecht wurden (Stratomeier 2009). Diese Adressatenorientierung wurde dann auch früher in den Plänen umgesetzt als an allgemeinbildenden Schulen. Der Religionsunterricht an Berufsschulen war hier Vorreiter.

Blickt man heute auf Befunde zu religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht, so kann man in der religionspädagogischen Diskussion wiederum eine Ungleichzeitigkeit wahrnehmen. Während in den berufsbildenden Schulen konfessioneller Religionsunterricht häufig im Klassenverband angeboten wird, ist das Bild in den allgemeinbildenden Schulen, besonders an Gymnasien, eher noch von der weitgehend homogenen konfessionellen Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler geprägt. Die rechtliche Verankerung des Faches im Grundgesetz sichert einerseits das Fach, seine konkrete Ausgestaltung muss aber andererseits aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen immer wieder neu justiert werden. Zahlreiche Modelle wurden und werden dazu wissenschaftlich begleitet (bilanzierend der Special Issue der religionspädagogischen Beiträge zu „Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: Bilanz und Ausblick“, Boschki et al. 2022). Aufgrund dieser Ungleichzeitigkeit zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen im Blick auf die (konfessionelle) Modellentwicklung wird dem Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen auch eine Pionierfunktion zugeschrieben, weil sich an ihm gesellschaftliche, religiöse Entwicklungen frühzeitig abbilden (Grümme 2021; Gronover & Fritz 2022, 78; Sorg 2020).

Konfessioneller Religionsunterricht bietet in der Berufsbildung zu einem, mit Blick auf die Auszubildenden, biografisch wichtigen Zeitpunkt die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen an. Nicht nur religiöse Themen, wie zum Beispiel die Frage nach dem Leben, nach dem Tod oder die Bewahrung der Schöpfung, haben hier ihren Platz, sondern auch ethische Fragen wie beispielsweise die der Generationengerechtigkeit, der Vorstellungen von einem gelingenden Leben oder der Friedensethik. Religionsunterricht begleitet den Übergang der jungen Erwachsenen in ein selbständiges Leben. Die Entwicklungsherausforderungen, die dabei von

ihnen zu bewältigen sind (Aufbau von Qualifikationen, Suche nach sinnstiftenden Lebensinhalten, Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen und eines Normen- und Wertesystems; (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 30)) sind existenziell, eine dementsprechende Begleitung durch schulische Bildung ist nötig.

In Berufsschulen ist der Ausbildungsaspekt der schulischen Bildung dominant. Die berufsorientierte Religionspädagogik nimmt dies in den Blick, indem sie zum einen kategorial den Berufsbezug religiöser Bildung herausarbeitet (Lehmann 2017) und diesen material auf bestimmte Berufe ausweist (Obermann 2013). Die kategorialen Analysen beziehen sich theologisch auf unter anderem biblische Narrative, zum Beispiel auf die Sündenfallgeschichte, in deren Folge der Mensch seinen Lebensunterhalt im Schweiße seines Angesichts erarbeiten müsse (so in der biblischen Erzählung im Buch Genesis 3, 19); die materialen zielen häufig auf theologisch-ethische Dimensionen, beispielsweise wenn es in der Krankenpflegeausbildung um die Würde des Menschen und seine Gottebenbildlichkeit geht oder bei Landschaftsgärtnern und -gärtnerinnen um Fragen der Bewahrung der Schöpfung.

Die Darstellung des konfessionellen Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen begann mit einer kurzen, geschichtlichen Erinnerung an das Desiderat der Subjektorientierung, das bis in die 1970er Jahre bestand. Die Entwicklungen danach, im Fall des katholischen Religionsunterrichts speziell gekennzeichnet durch die Würzburger Synode mit ihrem Beschluss zum Religionsunterricht und seiner Trennung von der gemeindlichen Katechese, sind geprägt von einer Hermeneutik der Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildenden. Deren religiöse Mündigkeit zu fördern und deren Belange zu bearbeiten ist Kern religiöser Bildung in der Schule. Für berufliche Schulen gilt dies insbesondere, weil die jungen Menschen dort nach ihrem Schulabschluss in der Regel keine andere Möglichkeit haben, in ihren existenziellen religiösen Fragen professionell begleitet zu werden. Die Frage, was die Adressaten dabei an religiöser Bildung wünschen, wird vor dem Hintergrund dieses „letzten Kontaktes mit Religion“ in beruflichen Schulen umso schärfer von der Frage begleitet, was sie brauchen. In diesem Sinne ist religiöse Bildung in der beruflichen Schule immer Persönlichkeitsentwicklung. Das Globalziel religiöser Bildung in der Schule deckt sich mit diesem Befund, denn es geht hier nicht um eine wie auch immer geartete, zu erreichende Kirchenförmigkeit, sondern um religiöse Mündigkeit und die Kompetenz, an religiösen Diskursen teilhaben zu können und die Frage nach Gott in all ihren Facetten auf das eigene Leben hin zu bedenken. Oder, noch schärfer formuliert: Religionsunterricht in beruflichen Schulen muss sich immer wieder die Frage stellen, was jungen Menschen unbedingt an Sinnangeboten (bewusst im Plural formuliert, denn es geht um Mehrperspektivität auch bei den religiösen Antwortversuchen auf die großen Fragen des Lebens) brauchen, um auch in den Unbilden des Lebens zu handlungsfähig zu sein.

### **3 Positionalität und Perspektiven im konfessionellen Religionsunterricht**

Wenn bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts also die kirchliche Lehre das Epizentrum des Religionsunterrichts darstellte, so ist es spätestens nach den Umbrüchen nach 1968 und den daran anschließenden programmatischen Änderungen das lernende Subjekt. Dieses rückt in den

Fokus und wird in der Religionspädagogik intensiv beforscht. Im Kontext des konfessionellen Religionsunterrichts geht es dabei ausgehend vom christlichen Menschenbild darum, die Schülerinnen und Schüler in ihren Talenten zu fördern, ihre religiöse Kompetenz im Blick auf ihre Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit, ihre theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit, ihre ethische Begründungsfähigkeit und ihre Teilhabefähigkeit am (religiösen Alltags-) Leben zu schulen (Mendl 2015). Da aber in einer Lerngruppe an beruflichen Schulen ein gemeinsames, geteiltes Verständnis dessen, was spezifisch „katholisch“ oder „evangelisch“ ist, kaum vorausgesetzt werden kann, muss religiöse Kompetenz immer unter dem Gesichtspunkt ihrer eigenen Positionalität und damit auch Perspektivität entwickelt werden. Zuweilen wird diese Unterscheidung auch durch eine Teilnehmenden- und eine Beobachtendenperspektive weiterentwickelt, um den konfessionellen Religionsunterricht stärker als einen Lernort zu charakterisieren, der Innenansichten des Glaubens in Bildungsprozesse einspielt, und dabei den Übergang zwischen Teilnahme und Beobachtung exakt „markiert“ (Dressler 2018, 310). Diese Markierungen innerhalb einer Didaktik des Perspektivenwechsels ermöglichen dann wiederum Positionalitäten.

### **3.1 Positionalitäten**

Zunächst hat das Modell des Religionsunterrichts Auswirkungen auf die konkrete Gestaltung der Lernprozesse. Im konfessionellen Religionsunterricht ist das Einbringen einer entsprechenden katholischen oder evangelischen Perspektive eine bildungsplanbezogene Vorgabe. Es gibt für den konfessionellen Religionsunterricht in den Bundesländern, die ihn in beruflichen Schulen geben, immer vom Land und den jeweiligen Kirchen genehmigte Bildungspläne, die die eigene konfessionelle Position ausweisen. In Modellen wie dem Hamburger Religionsunterricht für alle (der sogenannte Rufa 2.0) wird ein Schwerpunkt auf die Dialogizität der verschiedenen Perspektiven gelegt, ohne dass die Rahmen des Unterrichts eine Perspektive präferieren würden.

Positionalitäten lassen sich im Blick auf Inhalte des Unterrichts und im Blick auf die beteiligten Subjekte denken. Im Blick auf die Inhalte spitzt sich die Frage nach der Perspektive bei der Wahrheitsfrage zu. Religiöse Aussagen müssen, das gilt für die christlichen Theologien, rational begründbar sein. Sie erschöpfen sich aber nicht darin. In Glaubensaussagen gibt es einen Rest, der rational nicht eingeholt werden kann. Man denke nur an die Wundergeschichten, die bis zu einem gewissen Punkt rationalisierbar sind, aber doch auch über diesen hinaus verweisen. Konfessioneller Religionsunterricht markiert genau diesen Punkt, der dann auch „objekt-authentisch“ im Unterricht thematisiert ist (Bauer 2019, 433). Daneben erscheint die Frage nach dem Für-Wahr-Halten einer Aussage. Im konfessionellen Religionsunterricht tritt Religion in Gestalt der Lehrenden und der sich selbst als gläubig bezeichnenden Schülerinnen und Schüler oder Auszubildenden und damit auch als „Lebensüberzeugung“ auf (Schambeck 2017, 43). Positionalität ist dann nicht mehr einfach als Thema gegeben, sondern wird durch diese Lebensüberzeugungen lebendig. Sie ist dann subjektauthentisch.

Für Schülerinnen und Schüler und Auszubildende ist dies oft eine Perspektive, die ihnen fremd ist. Während in der schulischen Berufsausbildung gemäß dem Beutelsbacher Konsens´ weitestgehend weltanschauliche Neutralität zu herrschen hat, bringt der Religionsunterricht durch die bewusste Inszenierung von Positionalitäten Innenansichten von Religion ein, die die Art und Weise, wie Menschen ihr Leben leben, bestimmen. Mit Blick auf religiöse Vielfalt ist dies entscheidend wichtig, wie weiter unten gezeigt wird. Es ist aber auch deswegen wichtig, weil Schülerinnen und Schüler und Auszubildende dadurch lernen, dass ihre religiöse Überzeugung für die betreffende, gläubige Person nicht kontingent ist.

### **3.2 Perspektiven**

Die Lebenswelt der jungen Menschen in berufsbildenden Schulen ist von Vielfalt geprägt. Für den konfessionellen Religionsunterricht ist es eine wichtige Frage, wie er mit religiöser Vielfalt umgeht. Wie wirkt sich der konfessionelle Rahmen auf die vielen religiösen Perspektiven aus, die in Gesellschaft und bei den Auszubildenden vorfindbar sind? Entscheidend ist also, wie die vielen Perspektiven auf Religion unterschieden und identifiziert werden können, um dann miteinander ins Gespräch gebracht zu werden.

Die Fokussierung der berufsorientierten Religionspädagogik auf die Erforschung von Perspektiven in religiösen Bildungsprozessen geht einher mit der Weiterentwicklung der funktional differenzierten Gesellschaft, die weder einem einheitlichen Narrativ, wie zum Beispiel dem der Nation, der Volkszugehörigkeit, der Kirchengemeinschaft oder anderen, folgt, noch dass Sinnzuschreibungen zu bestimmten Ereignissen miteinander kongruent sein müssen. Soziologisch erklären sowohl das Fehlen eines einheitsstiftenden Narrativs als auch die Variabilität von Sinnzuschreibungen ein „Unbehagen“ in der Gesellschaft, mit dem auch schulische Bildung immer wieder zu rechnen hat (Nassehi 2021). Bildungstheoretisch ist dieser Befund relevant, weil er aufzeigt, dass jegliche schulische Bildung perspektivisch ist und damit auch die Logik der Domäne, der sie angehört, auszuweisen hat (Baumert 2002). Für die Domäne der konstitutiven Rationalität (Religion, Philosophie) gilt dies gerade deshalb, weil religiöse Bildung als Erschließung der eigenen Gottesbeziehung und damit konstitutiv als Selbstbildung betrachtet werden muss.

Insofern hat religiöse Bildung weitreichende Implikationen für zivilgesellschaftliche Prozesse. Nach Jürgen Habermas müsse die säkulare Gesellschaft die religiöse Ausdrucksfähigkeit, die sich in religiösen Traditionen zeige, anerkennen und in ihre Sprache übersetzen können; freilich gelinge diese Übersetzung nicht ohne Substanzverlust, weil die religiöse Erfahrung, die sich in religiöser Sprache ausdrücke, für sich stehe, also selbstevident und selbstwirksam sei. Aber die Anerkennung religiöser Erfahrungen sei konstitutiv für das Selbstverständnis einer Gesellschaft, die ihre eigenen Gelingensbedingungen in den Blick nimmt und deren Bürgerinnen und Bürger im öffentlichen Diskurs eben nicht ausschließlich säkulare Argumente geltend machen und dies auch nicht müssen (Habermas 2005, 133).

Religionsdidaktisch können Perspektiven durch die Unterscheidung zwischen der Identifizierung von Perspektiven, ihrer Differenzierung, des Wechsels der Perspektive und der Koordination verschiedener Perspektiven operationalisiert werden (Riegel et al. 2022, 347-348).



Es ist also festzuhalten: Religiöse Bildung in der Schule ist domänenspezifisch, innerhalb dieser Domänen aber rechnet sie mit unterschiedlichen Perspektiven auf Religion und wird so den verschiedenen Weltanschauungen, religiösen Einstellungen und Zugehörigkeiten in einer Lerngruppe gerecht. Wie dies genau ausgestaltet ist und was darüber im vorfindlichen Religionsunterricht bekannt ist, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

#### **4 Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht**

Vor diesem Hintergrund erforscht die Religionspädagogik die Konfessionalität des Religionsunterrichts und fragt danach, inwieweit sich Subjektorientierung und die konfessionelle Rahmung des Unterrichts vereinbaren lassen bzw. in einer produktiven Spannung zueinanderstehen (Roose 2022; Gronover et al. 2022). Neben der Notwendigkeit, die Konfessionalität des Unterrichts positiv in seinen Inhalten auszuweisen, wofür die Grundgesetzregelung steht, muss dabei die demographische Verschiebung (und damit gegeben: schwindende Kirchengliederzahlen, zunehmende Bedeutung nichtchristlicher Religionen, nicht religiöse Weltanschauungen) in den Blick geraten. Um dieser Problemlage gerecht zu werden, ist auch von einer „offenen Konfessionalität“ die Rede (Boschki/Meyer-Blanck/Schweitzer 2021).

Diese Begriffswendung geht mit dem empirischen Befund einher, wonach die formale Zugehörigkeit zu einer Kirche oder Religion in der Regel noch nichts über die Religiosität oder weltanschauliche Einstellung von Schülerinnen und Schülern und Auszubildenden verrät. Religiöse Vielfalt kann theoretisch in zwei unterschiedlichen Ebenen, die sich gegenseitig bedingen und durchdringen, verstanden werden.

Eine fachlich orientierte Ebene umfasst dabei

- die positionelle Dimension, die die Substanz einer Religion, ihre Lehrmeinungen und ihre normativen Vorgaben beinhaltet;
- durch diese bedingt und doch von dieser fachlichen Dimension unterschieden ist die stilistische Dimension, die die Art und Weise beschreibt, wie Religion im Alltag gelebt wird. Hier kennt die empirische Forschung Verhaltensweisen, die instrumentell, beziehungsorientiert, reflektiert und dialogisch sind.

Eine soziale Ebene unterscheidet zwischen einer kontextuellen und einer biografischen Dimension:

- Die kontextuelle Dimension religiöser Vielfalt geht auf den Einfluss des sozialen Umfelds einer Person ein. Diese beschreibt das religiöse Milieu, in dem eine bestimmte Religion gelebt wird, in welchem also religiöse Sozialisation stattfindet und das individuelle Religiosität prägt.
- Die biografische Dimension ist damit eng verbunden und kommt dann in den Blick, wenn Menschen auf Lebenswege schauen und reflektieren, wie ihre Religion zu dem geworden ist, was sie heute darstellt.

Religiöse Vielfalt ist auf diesen beiden Ebenen in vier verschiedenen Dimensionen zu verstehen, was zeigt, wie facettenreich und plural Religion gefasst werden kann (Englert 2002).

Betrachtet man nun den vorfindlichen Religionsunterricht im Blick auf religiöse Vielfalt, so wird man auf der Angebotsseite wahrnehmen und analysieren können, welches Lernarrangement und welche Inhalte Lehrkräfte in den Unterricht einbringen und wie sie das Unterrichtsgespräch steuern. Davon unterschieden ist die Nutzungsseite, die die konkreten Umsetzungen des Lernangebots durch die Schülerinnen und Schüler und gegebenenfalls auch Übersetzungen des Angebots in die eigenen Verstehenshorizonte betrachtet (Kunter/Trautwein 2013, 17ff.). So kann ein heterogenitätssensibler Religionsunterricht in seiner kognitiven Dimension, seiner affektiven und seiner strukturellen Dimension erfasst werden. Die kognitive Dimension fragt nach der Kenntnis des eigenen Standpunkts und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zum Dialog bei den Schülerinnen und Schülern (Woppowa 2015; 2016). Die affektive Dimension kann beziehungstheoretisch gefasst werden und fragt nach der Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zu Gott (Boschki 2003). Die strukturelle Dimension des Unterrichts kann die Aspekte der kognitiven Aktivierung, der inhaltlichen Klarheit und des Anteils der echten Lernzeit erfassen (Helmke/Schrader 2009).

Innerhalb dieses Angebots-Nutzungs-Modells und der Annahmen der empirischen Bildungsforschung zu Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts wurde religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht in einem durch die DFG geförderten Projekt erforscht (Riegel et al. 2023).

Durch eine Videografiestudie (n = 42) konnte gezeigt werden, dass der vorfindliche, konfessionelle Religionsunterricht vor allem über die oben beschriebene positionelle Dimension religiöser Vielfalt abläuft. Sowohl auf der Angebotsseite werden Materialien geboten, die religiöse Positionen (zum Beispiel die fünf Säulen des Islam oder das christliche Glaubensbekenntnis) darstellen; als auch auf der Nutzungsseite eigene Positionen durch die Schülerinnen und Schüler begründet, indem sie sich selbst als Muslime, Nicht-Gläubige oder auch Christen bezeichnen. Stilistische Unterschiede, also die Art und Weise, wie Glaube gelebt wird, spielen eine gering ausgeprägte Rolle im Unterricht. Biografische und kontextuelle Aspekte spielen nahezu keine Rolle (Riegel et al. 2022).

In den Interviews (n= 22) mit den an der Videografiestudie beteiligten Religionslehrkräften dominieren zweierlei Heuristiken: die nominal orientierte Heuristik benutzt religiöses Vokabular zur Markierung von religiösen Elementen. Es gibt in diesem Denkmuster Christinnen und Christen, Muslime und Jüdinnen und Juden oder zum Beispiel auch eine katholische und evangelische Kirche. Daneben tritt eine differenzorientierte Heuristik, die Unterschiedlichkeiten im Blick auf einen Bezugspunkt herausstellt. Muslime verstehen den Glauben an den einen Gott anders als Christen, nicht religiöse Menschen sehen die Welt nicht wie Muslime, Christen oder Juden als Schöpfung Gottes an.

In Interviews stellen die befragten Religionslehrkräfte vor allem positionelle Differenzen heraus, die immer wieder auch von der stilistischen Dimension religiöser Vielfalt geprägt sind. Kontextuelle und biografische Differenzen oder Elemente werden in den Interviews auch

benannt. Insgesamt zeigen die Interviews im Blick auf religiöse Vielfalt einen hohen Differenzierungsgrad. Neben inter- und intrareligiösen Differenzen werden auch inter- und intrakonfessionelle und transreligiöse (Quervergleiche zwischen beispielsweise katholischen Schülerinnen und Schülern und Atheisten und Atheistinnen) in das Gespräch eingebracht (Gronover et al. 2022).

Empirische Forschung zum interreligiösen Lernen im konfessionellen Religionsunterricht hat gezeigt, dass der Perspektivenübernahme eine entscheidende Bedeutung zukommt (Schweitzer 2017). Konzeptionell wurde dies schon mehrfach herausgearbeitet (s.o.). Empirisch hat sich aber gezeigt, dass speziell in Phasen mit Unterrichtsgesprächen die Perspektivenübernahme selten angeboten wird (Roose 2019). Die Fähigkeit, eine Perspektive als solche zu identifizieren, ihren Gehalt benennen, sie mit anderen vergleichen und in ein begründbares Verhältnis zueinander setzen zu können, ist eine zentrale Kompetenz, die in interreligiösen Lernprozesse erreicht werden sollte. Entscheidend wichtig und Bedingung für den Umgang mit Perspektiven ist dabei der Erwerb religiösen Wissens. In einem Komponentenmodell interreligiöser Kompetenz bedingt die Komponente „religiöses Wissen“ die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, wie ein ebenfalls von der DFG gefördertes, empirisches Projekt zur interreligiösen Perspektivenübernahme zeigen konnte (Schweitzer 2017).

## **5 Schluss: Der zivilgesellschaftliche Beitrag religiöser Bildung an beruflichen Schulen**

Die vorherigen Ausführungen haben gezeigt, dass religiöse Bildungsprozesse innerhalb des durch den konfessionellen Religionsunterricht vorgegebenen Rahmens dann zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und Auszubildenden beitragen, wenn die Subjektorientierung im Unterricht erfolgreich umgesetzt wird, d. h. die angebotenen Inhalte tatsächlich Lebensrelevanz haben; wenn religiöses Wissen als Bedingung der Möglichkeit religionsbezogener Perspektivenübernahmen erworben wird; und wenn in einem heterogenitätssensiblen Religionsunterricht ein Modell religiöser Vielfalt im Hintergrund wirkt, welches im Dialog zwischen religiösen Positionalitäten und der gemeinschaftlichen Entdeckung des Neuen nicht nur positionelle Gehalte vermittelt, sondern verschiedene Perspektiven miteinander verschränkt und koordiniert.

Es wurde auch gezeigt, dass der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen von gesellschaftlichen Entwicklungen direkt betroffen ist. Er kann sich religionsdidaktisch nicht auf fachwissenschaftliche Positionen zurückziehen, sondern ist immer auch von der öffentlichen Wahrnehmung der Kirchen (zum Beispiel ihrem karitativen Einsatz in der Gesellschaft oder dem Missbrauchsskandal) und der Religionen überhaupt betroffen. Persönlichkeitsbildung spielt sich dabei nicht nur auf der kognitiven Ebene der Erschließung religiöser Inhalte ab, sondern genauso auf der affektiven Ebene einer gelingenden Beziehungsgestaltung zu sich selbst, zu anderen und, für den Religionsunterricht zentral, zur Frage nach Gott.

Insofern private und öffentliche Schulen in Deutschland die Erziehung zu Friede, Toleranz und Gerechtigkeit als Ziele der Persönlichkeitsentwicklung teilen, kommt dem Religionsunterricht

als Reflexionsort nicht nur dieser Topos, sondern im Sinne der Erziehung zur Demokratie und damit des Einzelnen zum mündigen Bürger bzw. zur mündigen Bürgerin als Ort der Persönlichkeitsbildung eine wichtige Rolle zu. Insbesondere für Auszubildende gilt dies, die vor den oben beschriebenen Entwicklungs Herausforderungen stehen.

Von außen gesehen mag es überraschend sein, ausgerechnet im konfessionellen Religionsunterricht diesen Beitrag für die Zivilgesellschaft zu sehen. Ist dieser Lernort doch normativ stark aufgeladen und wird auch vielfach so wahrgenommen. Gleichzeitig muss aber gesehen werden, dass genau diese Normativität von den Lehrenden kritisch wahrgenommen und religionsdidaktisch in die Freiheit religiöser Positionalitäten übersetzt wird. Insofern ist der konfessionelle Religionsunterricht als Möglichkeitsraum für demokratisches Probehandeln zu betrachten, gerade weil er eine konfessionelle Perspektive einbringt.

## Literatur

- Bauer, J. (2019): Religionsunterricht für alle: Eine multitheologische Fachdidaktik. Stuttgart.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M., 26-45.
- Biehl, P. (2002): Religionsdidaktische Konzeptionen. In: Bitter, G. et al. (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München, 440-446.
- Boschki, R. (2003): »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlagen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern.
- Boschki, R./Meyer-Blanck, M./Schweitzer, F. (2021): „Offene Konfessionalität“ als Leitkategorie für den künftigen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Gronover, M./Krause, C./Marose, M., Boschki, R./Meyer-Blanck, M./Schweitzer, F. (Hrsg.): Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen. Münster u.a., 223-237.
- Boschki, R./Riegel, U./Schweitzer, F./Ulfat, F. (2022): Special Issue zu "Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: Bilanz und Ausblick". In: Religionspädagogische Beiträge, 45. H. 2.
- Dressler, B. (2018): Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. In: Laging, R./Kuhn, P. (Hrsg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden, 293-315.
- Englert, R. (2002): Dimensionen religiöser Pluralität. In: Englert R. et al. (Hrsg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg i.Br. u.a., 15-74.
- Grimmitt, M. H. (1982): When is 'commitment' a problem in Religious Education? In: British Journal of Educational Studies, 29(1), 42-53.
- Gronover, M./Fritz, L. (2021): Konfessionalität aus der Sicht katholischer Verantwortlicher. In: Gronover, M./Krause, C./Marose, M./Boschki, R./Meyer-Blanck, M./Schweitzer, F.

(Hrsg.): Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen. Münster u.a., 57-79.

Gronover, M./Ambiel, D./Riegel, U./Brügge-Feldhake, M./Jumpertz, S./Krämer, M./Boschki, R. (2022): Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie. In: Religionspädagogische Beiträge, 45 (1), 45-56.

Grümme, B. (2021): Der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. Schulformbezogene Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts. In: Gronover, M./Krause, C./Marose, M./Boschki, R./Meyer-Blanck, M./Schweitzer, F. (Hrsg.): Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen. Münster/New York, 207-220.

Habermas, J. (2005): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a. M.

Helmke, A./Schrader, F.-W. (2009): Qualitätsmerkmale guten Unterrichts. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Handbuch für Erziehungswissenschaft II/1. Paderborn, 701-712.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016): Lebensphase Jugend. 13. Aufl. Weinheim/Basel.

Kunter, M./Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn u.a.

Lehmann, K. (2017): Theologie der Arbeit. In: Boschki, R./Gronover, M./Marose, M./Meyer-Blanck, M./Schnabel-Henke, H./Schweitzer, F. (Hrsg.): Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen. Münster u.a., 13-29.

Luhmann, N. (2000): Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Mendl, H. (2015): Kompetenzen, religionspädagogische. Online: <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/8-lernende-lehrende/kompetenzen-religionspaedagogische> (14.06.2023).

Nassehi, A. (2021): Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft. München.

Obermann, A. (2013): Im Beruf Leben finden. Allgemeine Bildung in der Berufsbildung – didaktische Leitlinien für einen integrativen Bildungsbegriff im Berufsschulreligionsunterricht. Göttingen.

Riegel, U. (2018): Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen. Stuttgart.

Riegel, U./Gronover, M./Ambiel, D./Brügge-Feldhake, M./Jumpertz, S./Krämer, M./Boschki, R. (2022): Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25(1), 25-40.

Riegel, U./Jumpertz, S./Gronover, M./Brügge-Feldhake, M./Hofmann, J./Krämer, M./Boschki, R. (2022): Das unterrichtliche Angebot zu Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel. Eine explorative Videostudie. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 74(3), 341-353.

Riegel, U./Gronover, M./Brügge-Feldhake, M./Hofmann, J./Boschki, R. (2023): Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Studie im Mixed-Methods-Design. Münster u. a.

Roose, H. (2019): Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht. Stuttgart.

Roose, H. (2022): Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts. Stuttgart.

Sajak, C.-P. (2020): Würzburger Synode, Beschluss zum Religionsunterricht. Online: <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/2-fachdidaktische-konzepte/wuerzburger-synode-beschluss-zum-religionsunterricht> (12.06.2023).

Schambeck, M. (2017): Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es sich lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Unterricht. In: Verburg, W. (Hrsg.): Welche Positionierung braucht religiöse Bildung? München, 26-45.

Schweitzer, F. (2017): Empirische Untersuchungen zum interreligiösen Lernen: Forschungskontexte – Untersuchungsdesigns – Desiderate. In: Schweitzer, F./Bräuer, M./Boschki, R. (Hrsg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze. Münster u. a., 43-55.

Sorg, P. (2020): Religionsunterricht im globalisierten Klassenzimmer. Positionierungen von Lernenden im multireligiösen Kontext beruflicher Schulen. Münster u. a.

Stratomeier, H.-J. (2009): Religionsunterricht an der Berufsschule – im Spiegel seiner Lehrplanentwicklung. Von der katechetischen Unterweisung zum adressaten- und berufsbezogenen Religionsunterricht. Münster.

Woppowa, J. (2015): Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: Loccumer Pelikan, 15(4), 157-161.

Woppowa, J. (2016): Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 24(2), 41-49.

## **Zitieren dieses Beitrags**

---

Gronover, M. (2024): Vielfalt und Persönlichkeitsentwicklung. Der zivilgesellschaftliche Beitrag religiöser Bildung an beruflichen Schulen. In: bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-14. Online: [https://www.bwpat.de/ht2023/gronover\\_ht2023.pdf](https://www.bwpat.de/ht2023/gronover_ht2023.pdf) (22.01.2024).

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

Gronover, M. (2024). Vielfalt und Persönlichkeitsentwicklung. Der zivilgesellschaftliche Beitrag religiöser Bildung an beruflichen Schulen. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–14. [https://www.bwpat.de/ht2023/gronover\\_ht2023.pdf](https://www.bwpat.de/ht2023/gronover_ht2023.pdf)

## Der Autor

---



### **Prof. Dr. theol. habil., Lic. theol. MATTHIAS GRONOVER**

Universität Tübingen, Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik

Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

[matthias.gronover@uni-tuebingen.de](mailto:matthias.gronover@uni-tuebingen.de)

[www.kibor.uni-tuebingen.de](http://www.kibor.uni-tuebingen.de)