

Inhalt

Vorwort	
<i>Andreas Obermann/Birgit van Elten</i>	7
Geleitworte	
<i>Birgit Sandler-Koschel/Frank Ronge/Claudia Bogedan</i>	9
Einleitung:	
Grundbegriffe und Perspektiven berufsbezogener Religionspädagogik	
<i>Bernd Schröder</i>	17
I. BRU und Berufsbildende Schulen – systemische Aspekte	
I.1 Berufsbildende Schulen als Schulsystem	
<i>Peter Schwafferts</i>	42
I.2 Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen	
<i>Reinhold Boschki/Friedrich Schweitzer</i>	67
I.3 Außerschulische Institutionen als Mitgestalterinnen des BRU	
<i>Marc Fachinger/Joachim Ruopp</i>	99
I.4 Berufsbildende Schulen und BRU in anderen europäischen Ländern	
<i>Roland Biewald</i>	119
II. Akteure im BRU – personale Aspekte	
II.1 Die Schülerinnen und Schüler im BRU	
<i>Bernd Schröder</i>	134
II.2 Religionslehrer und Religionslehrerinnen an berufsbildenden Schulen	
<i>Wilhelm Schwendemann/Henrik Fass/Jürgen Rausch</i>	164
III. Konzepte und Gehalte des BRU – didaktische Aspekte	
III.1 Didaktische Schlüsselbegriffe	
<i>Roland Biewald</i>	196
III.2 Berufsschulspezifische Themen	
<i>Andreas Obermann</i>	225



III.3 Didaktisch-methodische Herausforderungen in der Praxis <i>Matthias Gronover/Georg Wagensommer</i>	266
III.4 Schulseelsorge bzw. Religion im Schulleben – außerunterrichtliche religionsbasierte Arbeit an berufsbildenden Schulen <i>Birgit van Elten/Bernd Schröder</i>	307
IV. Reflexion des BRU – wissenschaftsbezogene Aspekte	
IV.1 Die Berufspädagogik als Gesprächspartnerin des BRU <i>Detlef Buschfeld</i>	330
IV.2 Berufsbezogene Religionspädagogik <i>Michael Meyer-Blanck</i>	344
V. Berufsbezogene Religionspädagogik – interreligiöser Diskurs	
V.1 Interreligiöses Lernen an berufsbildenden Schulen – Begründungen, didaktische Herausforderungen und Entwicklungen <i>Andreas Obermann</i>	362
V.2 Ein Kommentar zum »BRU-Handbuch« aus jüdischer Sicht <i>Micha Brumlik</i>	377
V.3 Ein Kommentar zum »BRU-Handbuch« aus muslimischer Sicht <i>Rabeya Müller</i>	381
Ausblick	
Warum BRU wichtig ist <i>Roland Biewald</i>	386
Anhang	
1. Medien und Materialien: Schulbücher, Fachbücher und Unterrichtsmaterialien zum BRU (ev./kath.)	393
2. Sachregister	398
3. Die Autorinnen und Autoren	406

Vorwort

Allein die Tatsache, dass ein neues – drittes – Handbuch zu einem religionspädagogischen Bereich, der öffentlich in der Gesellschaft wie auch in den Kirchen, in der Pädagogik wie auch in der Theologie kaum mehr als ein Schattendasein führt, erscheint, ist ein doppelter Fingerzeig: Der Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen (BRU) ist vital und gibt angesichts neuer Herausforderungen immer wieder neu zu denken. Und der Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen ist getragen vom Engagement vieler Lehrkräfte und vieler in der beruflichen Bildung Verantwortung tragender Personen, die durch ihre Beiträge auch in diesem Handbuch die Bedeutung des Berufsschulreligionsunterrichts für ihren Arbeitsbereich und die Praxis unterstreichen.

Vor gut 20 Jahren ist das erste Handbuch erschienen. Es trug den Titel *Handbuch. Religionsunterricht an beruflichen Schulen* und wurde vom *Comenius Institut* Münster, der *Gesellschaft für Religionspädagogik e. V. Villigst* sowie dem *Deutschen Katecheten Verein* im Jahr 1997 beim Gütersloher Verlagshaus herausgegeben. Das neuere (zweite) Handbuch variiert im Titel allein in der Zeitbestimmung: *Neues Handbuch. Religionsunterricht an beruflichen Schulen*. Beim Neukirchener Verlag wurde es im Jahr 2005 – diesmal allein – von der *Gesellschaft für Religionspädagogik e. V. Villigst* und dem *Deutschen Katecheten Verein* herausgegeben. Mit der Neukonzeption des nun vorliegenden neuesten Handbuchs ist die Geschichte der Handbücher zum Berufsschulreligionsunterricht geprägt von einer Kontinuität bei gleichzeitigem Wandel: Der Titel *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch* signalisiert die bleibende Bedeutung des Religionsunterrichts für die berufliche Bildung und die Notwendigkeit stetiger Neuorientierung. So beschreibt das Vorwort des Handbuches aus dem Jahr 2005 – sieht man von den Jahreszahlen ab – immer noch treffend das Anliegen und den Auftrag des neuesten Handbuchs: »Acht Jahre sind angesichts des gegenwärtigen bildungspolitischen Tempos eine ›halbe Ewigkeit‹. Grund genug, das 1997 in ökumenischer Verantwortung erschienene Handbuch ›Religionsunterricht an berufsbildenden

Geleitwort III

Für die Kultusministerkonferenz ist der Religionsunterricht ein wichtiges Unterrichtsfach an den Schulen in Deutschland.

Das gilt zunächst aus historischen und formalen Gründen, an die ich erinnern möchte: Der Religionsunterricht ist nach dem Grundgesetz an den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Er wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt (Art. 7 Abs. 3). Die Vorschriften des Grundgesetzes zum Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach finden in Bremen, Brandenburg und Berlin keine Anwendung, da in diesen Ländern am 1. Januar 1949, d. h. vor Verabschiedung des Grundgesetzes, bereits durch Landesrecht andere Regelungen getroffen worden waren (Art. 141). Der Religionsunterricht ist außerdem in vielen Landesverfassungen verankert.

Das gilt aber auch aus aktuellen und inhaltlichen Gründen, die für den heutigen Unterricht von Bedeutung sind: Der Religionsunterricht soll Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens vermitteln, die Auseinandersetzungen mit Ideologien, Weltanschauungen und Religionen ermöglichen und zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft motivieren. Er stellt Grundlage und Lehre der jeweiligen Religionsgemeinschaft dar.

Ziel des Religionsunterrichts ist es, zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen. Damit trägt er zur Identitätsbildung und zur Entwicklung von Dialogfähigkeit bei. Diese Zielsetzung schließt die Hinführung zu einer konkret erfahrbaren und anschaulichen religiösen Lebenswelt ebenso ein wie die Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit über die eigene regionale Kultur hinaus und zur Anerkennung der Andersheit des Anderen.

Das Bildungssystem wird durch verschiedene Formen kultureller, ethnischer und religiöser Pluralität herausgefordert. Die Schule muss daher Fähigkeiten und Verhaltensweisen vermitteln, fremde Überzeugungen zu verstehen und zugleich eine eigene Auffassung zu entwickeln. Hierauf hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss von 1996 bzw. 2013 »Interkulturelle Bildung und Erziehung

Einleitung: Grundbegriffe und Perspektiven berufsbezogener Religionspädagogik

Bernd Schröder

1. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen – (häufig) zu Unrecht unbeachtet, aber gewichtig und facettenreich

Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen sitzt häufig zwischen allen Stühlen:

In der *Schulpädagogik* kommen einzelne Unterrichtsfächer ohnehin kaum zum Tragen; wenn aber doch, dann zumeist in der organisatorischen und didaktischen Gestalt, die sie in allgemeinbildenden Schulen finden.¹

In den Debatten der *Berufspädagogik* kommt Religionsunterricht lediglich als eines der allgemeinbildenden Fächer in den Blick, das – auf der Basis von Artikel 7.3 des Grundgesetzes – nicht von allen Schülerinnen und Schülern besucht werden muss, sondern nur von denjenigen, die bei ihrer Einschulung ihre Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft zu erkennen geben. Religionsunterricht gilt nicht als maßgebliches oder profilbildendes Fach – auch wenn es durchaus gelegentlich thematisch wird.²

In der *Religionspädagogik* wiederum, die als wissenschaftliche Disziplin seit ihrer Entstehung gegen Ende des 19. Jahrhunderts traditionell in hohem Maße auf den schulischen Religionsunterricht als ihren Gegenstand bezogen war, spielte und spielt der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eine erstaunlich marginale Rolle: Die sog. religionsdidaktischen Konzeptionen sind zumeist im Blick auf den Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen, häufig im Blick auf das Gymnasium, formuliert worden; Profile des Berufs »Religionslehrer/Religionslehrerin« beschreiben zumeist Ausbildung, Kompetenzen und Konflikt-

1 Vgl. etwa Gernot Gonschorek/Susanne Schneider: Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung, 8., überarb. und akt. Aufl., Donauwörth 2015 sowie Ludwig Haag u. a. (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik, 5., vollst. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn 2013.

2 Pars pro toto sei verwiesen auf Philipp Gonon/Andreas Obermann: Bildung – Beruf – Kompetenz – Duales System – Modularisierung. Ein Gespräch, in: BRU Magazin 56/2012, 36–43.

situationen der Kollegen an Grund- oder weiterführenden Schulen;³ Gleiches gilt für theoriebildende Entwürfe und Lehrbücher.

Dieser Befund ist umso erstaunlicher, als elementare Rahmendaten die hohe Bedeutung der berufsbildenden Schulen als Schulsystem und auch des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen als eines der »sachlich, nicht aber persönlich obligatorisch[en]«⁴ Fächer ausweisen:

- Im Schuljahr 2016/17 besuchen knapp 2,5 Millionen Schülerinnen und Schüler eine der berufsbildenden Schulen in Deutschland.⁵
- Der Besuch berufsbildender Schulen ist keineswegs bloße Kür: Junge Menschen, die ihre allgemeinbildende Schullaufbahn bereits abgeschlossen, aber das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, erfüllen an berufsbildenden Schulen ihre Schulpflicht; Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems verlangt als eine ihrer Säulen zwingend den Besuch der »Berufsschule«⁶. Für die Dauer der Schulpflicht garantiert das Grundgesetz (Art. 7.3) das Recht auf Besuch des Religionsunterrichts.
- Die verschiedenen Formen berufsbildender Schulen⁷ eröffnen ein breites Spektrum an Bildungsabschlüssen vom (nachgeholt) Hauptschulabschluss bis zum Abitur; in der klassischen Berufsschule ist das erfolgreiche Erbringen schulischer Leistungen *conditio sine qua non* für das Bestehen der Gesellenprüfung. Die berufsbildenden Schulen tragen damit schulsystematisch in erheblichem Maße zur formalen Qualifikation junger Menschen, insbesondere zur Durchlässigkeit versäulter Schullaufbahnen und zur biografischen Flexibilisierung bei.

3 So fehlt in »Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums«, Hannover 2008 (EKD-Texte 96), jeder Hinweis auf Berufsbildende Schulen als möglichen Ort des Religionslehrer-Seins (sieht man vom »Vorwort« [8] des seinerzeitigen Ratsvorsitzenden Wolfgang Huber ab).

4 So die glückliche Formulierung von Gottfried Adam/Rainer Lachmann in ihrem Artikel: Begründungen des schulischen Religionsunterrichts, in: Dies. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, 5., neubearb. Aufl., Göttingen (1984) 1997, 121–137, hier 128.

5 <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchulartenSchueler.html> (Zugriff am 20.4.2017). Zum Vergleich: 2,77 Millionen Schülerinnen und Schüler besuchen eine Grundschule; insgesamt knapp 8,4 Millionen Schülerinnen und Schüler besuchen eine allgemeinbildende Schule.

6 60 % der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen besuchen im Rahmen der dualen Berufsbildung eine (Teilzeit-)Berufsschule und den dortigen Berufsschul-Religionsunterrichts (BRU).

7 Das Statistische Bundesamt unterscheidet – hier an absteigender Reihenfolge, beginnend mit der Schulform, die von den meisten Schülerinnen und Schülern besucht wird: (Teilzeit-)Berufsschule, Berufsfachschule, Fachgymnasium, Fachschule, Schule des Gesundheitswesens, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsoberschule, Fachakademie, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsaufbauschule. Vgl. dazu Beitrag I.1 dieses Handbuchs.

- Berufsbildende Schulen repräsentieren und gewährleisten den engen Zusammenhang zwischen formaler Bildung und Arbeitswelt, indem sie mit den verschiedensten Arbeitgebern (v. a. mit Ausbildungsbetrieben und solchen, die Praktikumsplätze bereitstellen) eng kooperieren. Die Verschiedenheit der Berufsfelder bildet sich von der Koordination der Bildungspläne bis hinein in »Lernfelder« und Unterrichtszeiten in den Schulen ab.
- Unter den Standorten für Religionslehrer/-innen-Bildung in Deutschland bieten etwa 80 % auch einen Studiengang im Fach »Evangelische« oder »katholische Religion« für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an.⁸ Unter den Lehramtsstudiengängen »Religion« gehört dieser somit zu den häufigsten, auch wenn die Zahl der Absolvent/inn/en seit Jahren hinter dem Bedarf zurückbleibt.

Mit anderen Worten: Kein zweites Segment des staatlichen Schulwesens in Deutschland ist *so ausdifferenziert, so reich an Schülerinnen und Schülern* verschiedenster Vor-Qualifikationen und Bildungsambitionen, *so eng verwoben mit außerschulischen Institutionen und Partnern* wie das System der beruflichen Bildung – und zugleich so unbekannt in Öffentlichkeit, allgemeiner Bildungsforschung und Fachdidaktiken.

2. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen – heimlicher Taktgeber religionspädagogischer Entwicklungen?!

Bei Lichte besehen spielte und spielt der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (RU-BBS) jedoch häufig eine durchaus maßgebliche Rolle im religionspädagogischen Diskurs. Einige Beispiele mögen dies illustrieren:

- Die thematisch-problemorientierte Ausrichtung des Religionsunterrichts erfuhr im berufsbildenden Schulwesen ihre konzeptionelle Grundlegung,⁹

⁸ Evangelischerseits ist hier auf 19 evangelisch-theologische Fakultäten, zwei Kirchliche Hochschulen und 34 Institute zu verweisen (vertreten durch den Evangelisch-theologischen Fakultätentag [E-TFT] und die »Konferenz der Institute für Evangelische Theologie« [KIET] – <http://www.evtheol.fakultaetentag.de/index.php?p=mitglieder> und http://kiet.online/?page_id=18 (Zugriff am 20.4.2017)); katholischerseits auf 16 Fakultäten, zwei philosophisch-theologische Hochschulen und 31 Institute (vertreten durch den Katholisch-Theologischen Fakultätentag; KThF – <http://kthf.de/mitglieder> (Zugriff am 20.4.2017)).

⁹ Ausdruck fanden viele der einschlägigen didaktischen Prinzipien bereits im sog. Gelben Plan, dem »Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen«, o. O., o. J. [1961]; weitergeführt im »Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht der Berufsschule im Rahmen der Sekundarstufe II (Entwurf)«, Dortmund 1974.

I. BRU und Berufsbildende Schulen - systemische Aspekte

VORSCHAU

I.1 Berufsbildende Schulen als Schulsystem

Peter Schwafferts

1 Pädagogisch Arbeiten in berufsbildenden Schulen – qualifizieren, weiterbilden und Bildungschancen erweitern

In der beruflichen Bildung allgemein, an berufsbildenden Schulen im Besonderen tätig zu sein, ist eine sehr anspruchsvolle und zugleich erfüllende Aufgabe. Das gilt für das wissenschaftliche wie auch für das nichtwissenschaftliche Personal; das gilt gleichermaßen für Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen sowie allgemeinen Fächer (darunter Religionslehre), für Religionspädagoginnen und -pädagogen, für Pfarrerrinnen und Pfarrer; das gilt für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, für Werkstattelehrerinnen und Werkstattelehrer. Natürlich gilt dies auch für das mittlere und obere Leitungspersonal in diesen Bildungseinrichtungen (Bildungsgangleitungen, Abteilungsleitungen und Schulleitungen).

Berufsbildende Schulen in Deutschland erscheinen dem Außenstehenden auf den ersten Blick wie verästelte bildungspolitische Fuchsbauten, für Insider und auf den zweiten Blick sind es Bildungseinrichtungen, die hochgradig differenziert und integrativ organisiert sind. Diese Bildungseinrichtungen verkörpern gleichermaßen soziale und Bildungsmobilität wie auch berufliche Qualifizierung sowie Weiterbildung.

Religionslehrkräfte wie auch Pfarrerrinnen/Pfarrer an beruflichen Schulen arbeiten in einem komplexen System, ihre seelsorgerische Arbeit betrifft ganz verschiedene Umsetzungsfelder der Altersgruppen zwischen 16 Jahren und über 30 Jahren mit allen ihren verschiedenen Sorgen, Nöten, Sinn suchenden Fragestellungen und Orientierungssuchen.

In diesen Kontexten erscheint der Religionsunterricht ebenso wie die Seelsorge in ganz unterschiedlichen Anforderungszusammenhängen.

Dieser Beitrag beschreibt skizzenhaft die Grundstruktur der beruflichen Bildung in Deutschland am Beispiel der Systemeigenschaften der öffentlich-recht-

lichen Bildungseinrichtungen der beruflichen Bildung. Mit Blick auf die Bundesländerunterschiede bei der formalen Organisation der beruflichen Bildung, die regionalen Besonderheiten der Aufbauorganisation berufsbildender Einrichtungen und den verschiedenen Angebotstypen berufsbildender Schulen in Deutschland kann auf den ersten Blick der Eindruck entstehen, es handele sich um sehr verschiedenartige Bildungssysteme und -institutionen. Tatsächlich überwiegt die Gemeinsamkeit bei der Umsetzung einer dualen Berufsausbildung sowie der vollzeitschulischen Berufsbildungsangebote. In dem gebotenen Umfang dieses Artikels können nicht vorrangig alle Unterscheidungsmerkmale herausgearbeitet werden, sondern werden unter der Prämisse einer sehr breiten Übereinstimmung berufsbildnerischer Leitlinien in der BRD Gemeinsamkeiten hervorgehoben. Unterschiede werden benannt, um im Umgang mit häufig genannten Bezeichnungen eine Orientierung zu geben.

In diesem Zusammenhang werden häufig vorzufindende Typen und Organisationsformen vorgestellt, institutionelle Partnerschaften beschrieben, zuständige Institutionen sowie Behörden eingeordnet, zentrale Leitideen der beruflichen und der Berufsbildung aufgezeigt sowie regionale Unterschiede benannt.

Anmerkung: Die in diesem Artikel meist verwendete Terminologie aus NRW ist dem Arbeitsfeld des Autors als Leiter einer berufsbildenden Schule in NRW (= Berufskolleg) geschuldet, ist jedoch zugleich paradigmatisch für das Schulsystem in der BRD (vgl. hierzu ausdrücklich 2.1) Der Autor hat 2005/2006 auch überregional an der Umsetzung europäischer Berufsbildungsanforderungen gearbeitet; er hat zum Beispiel an der Erstellung von Studienkonzepten im Rahmen des Bologna-Prozesses mitgewirkt, beispielsweise für ausgewählte duale Studiengänge an Berufsakademien.

1.1 Pädagogisch Arbeiten in berufsbildenden Schulen:

Leitideen der Berufsorientierung, der beruflichen Bildung, der Berufsausbildung sowie der beruflichen Weiterbildung

Besonders den Vertretern aus Handwerk und Industrie war in der Vergangenheit wichtig, die Attraktivität der beruflichen Bildung durch gleichzeitige Vermittlung von allgemeiner Bildung und allgemein anerkannten Abschlüssen zu erhöhen. Zuletzt hat auch ein EU-Programm »Lissabon 2000« die Leitideen zur Verzahnung sowie Bedeutungshebung beruflicher und Berufsbildung verfolgt, die

»[...] Leitlinien des Reformprozesses vorgeben, spezielle Instrumente zur Verwirklichung des EU-weiten Bildungsraumes wie den Europäischen Qualifikationsrahmen

verankern und die Mitgliedsstaaten zu einer engen berufsbildungspolitischen Kooperation anregen.«¹

Im Rückblick auf die einseitige Orientierung am Humboldt'schen Allgemeinbildungsparadigma in Deutschland zeigt Hans Maier das Spannungsverhältnis von beruflicher Bildung und Allgemeinbildung, in welchem der beruflichen Bildung intensive Legitimationsbemühungen in deutschen Bildungsdebatten abverlangt wurden:

»Noch immer wird in Deutschland zwischen Bildung auf der einen, Ausbildung auf der anderen Seite unterschieden. Dabei nahm Bildung lange Zeit eine ausgeprägte, kaum je kritisch befragte Vorrangstellung ein. Sie galt als etwas Besonderes, Einzigartiges, sie hatte das Aroma des Geistigen, während Ausbildung als bloß technisches Zubehör, als mechanische Einübung erschien. »Wir mögen lieber einen gebildeten Menschen als einen ausgebildeten« – so habe ich noch in meiner Studentenzzeit einen berühmten Professor, Hermann Heimpel, im Brustton der Überzeugung sagen hören. Der Beifall war groß – konnte sich dieser Mann doch auf eine lange Tradition berufen, nämlich auf die von Wilhelm von Humboldt begründete Idee einer zweckfreien »allgemeinen Menschenbildung«, die sich deutlich abhob von der Welt der Arbeit, der Berufe und Geschäfte.

In keinem Land Europas wurde die neuhumanistische Bildungsidee so erratisch der bürgerlichen Nützlichkeit, den sehr viel älteren Realschulen, der beruflichen Bildung, ja der Wirtschafts- und Arbeitswelt im ganzen entgegengesetzt. (Frankreich ging mit seinen »Grandes Ecoles« bekanntlich andere Wege!) Humboldt war der Meinung, die Bildung werde »unrein«, wenn man allgemeine und berufliche Bildung vermische – man erhalte dann »weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen« (Litauischer Schulplan 1809).«²

Berufliche Bildung und Berufsbildung sind mehr als berufliches Training oder ein dünnes Begleitprogramm für Training-on-the-Job. So setzen sich berufsständische Organisationen, traditionell die des Handwerks und sodann der Industrie, für die Erreichung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung ein. Hinzugekommen sind berufsständische Organisationen, die ganz andere

- 1 Jan Figel: Geleitwort, in: Georg Rothe, Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm »Lissabon 2000« als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen, Karlsruhe 2008, V.
- 2 Hans Maier: Geleitwort, in: Rothe, G.: Berufliche Bildung in Deutschland – Das EU-Reformprogramm »Lissabon 2000« als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen, Karlsruhe 2008, VI.

7. Rolle der Berufsschulen bei dualen Studiengängen: In Bundesländern, die keine Berufsakademien vorhalten, müssen sich die Berufsschulen positionieren. Die klassische Expertise der Berufsschulen, gleichzeitig berufliche Bildung wie Vorbereitung auf die duale Abschlussprüfung zu leisten, wird neu zu bewerten und zu schärfen sein, bevor man vorschnell dieses Feld den Fachhochschulen überlässt. Nicht zu unterschätzen ist nämlich, in welchem Umfang bisher das Personal der Berufsschulen ehrenamtlich zur hohen Qualität der dualen Abschlussprüfungen beiträgt. Es liegen zurzeit noch nicht genügend empirische Befunde vor, um abschließend das eine oder das andere Modell zu präferieren.

5 Pädagogisch Arbeiten in berufsbildenden Schulen: Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen annehmen und Veränderungsgänge systematisch beherrschen

Aus Sicht der Akteure an berufsbildenden Schulen stellen die zuvor genannten Entwicklungen und Herausforderungen – und aufgelistet wurde nur eine ausgewählte Anzahl ebensolcher – mitunter diffuse Veränderungsgemengelagen dar. Berechtigt ist ein Unbehagen zum Teil darüber, dass möglicherweise übereilt systematische Strukturveränderungen vorgenommen werden oder auch kurzfristige Trends zu auf Dauer ungewollten Ausrichtungen führen. Besonders am Beispiel von Veränderungen der Bildungsgänge, aber auch am Beispiel der curricularen Anpassungen und ganz besonders am Beispiel der regional durchgeführten Schulentwicklungsplanungen der Kreise und Städte wird dies regelmäßig deutlich.

Nicht zu vergessen ist, dass seit den Anfang der 2000er Jahre ein Prozess der Bedeutungserhöhung europäischer beruflicher Bildung im »Lissabon-Prozess« und danach der Bildungs-Integrationsprozess »Bologna-Prozess« in Gang gekommen sind. Ein Anpassungs- und Veränderungsprozess der europäischen Bildungssysteme, der unter anderem seine Dynamik aus dem System der Bereitstellung und des Abrufs europäischer Mittel gewonnen hat, sodass schneller konzeptionelle sowie Umsetzungsstrategien entwickelt wurden, als dass sich eine Debatte über universitäre Bildung in Deutschland entfalten konnte. So haben unternehmensnahe Stiftungen und Institute Mittel abgerufen, um z. B. mithilfe freiberuflich tätiger Bildungsexperten europäisch angepasste Studienausbildungskonzepte zu erstellen, die dann beispielsweise an Berufsakademien, aber auch im übrigen Universitätssektor eingeführt wurden. Auch in anderen Bundesländern wurde so die Reform der BA- und MA-Studiengänge an Hoch- und Fachhochschulen auf den Weg gebracht. Inzwischen hat dieser Prozess auch das Schulsystem, hier besonders das berufsbildende Schulsystem, erreicht.

In den Entwicklungen liegen Chancen, die genutzt werden können, um das Berufsbildungssystem fit zu halten. Vielerorts werden diese Veränderungen zudem systematisch vorbereitet und methodisch begleitet umgesetzt.

Ausgewählte Herausforderungen setzen die Berufsbildungsakteure auf der operativen Ebene erheblich unter Druck. Das Ergebnis kann gleichermaßen ein Frustrations- wie ein Erfolgserlebnis sein. Wird ein Bereich einer berufsbildenden Schule von aktuellen Herausforderungen förmlich erdrückt, ist dies frustrierend. Schafft es eine berufsbildende Schule, trotz sehr allgemeiner Vorgaben ein Umsetzungsfeld sehr kurzfristig vorbildlich konkret auszugestalten (etwa im Bereich der Beschulung geflüchteter Menschen, für den es keine Vorlaufverfahren gab), ist dies ein großer Erfolg. Nicht selten werden solche regionalen Umsetzungsbeispiele zur Blaupause für das ganze System. Auch können die beruflichen Schulen in ihren Netzwerken mit Schulträgern, Betrieben und anderen Institutionen ganz neue Angebotsformen kreieren, um z. B. ganz besondere Interessens- und Zielgruppen zu beschulen. Beispiele sind Veränderungsprozesse im Anschluss an Schulentwicklungsplanungen, Neuordnungsverfahren oder Schulversuchsprojekte. Überdies gibt es eine Vielzahl von Vor-Ort-Umsetzungen, die beispielhaft sind und auf ganz unterschiedlichen Feldern operieren – von der branchenspezifischen Neigungsunterstützung bis hin zur ausbildungsvorbereitenden Förderung. Beispielsweise das PopCollege in Baden-Württemberg oder die besonderen Ausbildungsqualifizierenden Klassen im Kreis Mettmann können hier genannt werden. Darin zeigt sich die Innovationskraft unseres Systems, sobald Akteure in Netzwerken zusammenarbeiten und Ressourcen planvoll einsetzen.

Weiterführende Literatur

- Thomas Deißinger: Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland, in: Didaktik der beruflichen Bildung (Berufsbildung konkret 2), hrsg. von Bernhard Bonz, Hohengehren 2001, 71–87
- Ute Hippach-Schneider/Martina Krause/Christian Woll: Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, hrsg. vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Luxemburg 2017, www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung-im-Deutschland.pdf
- Willy Obrist/Christoph Städeli: Prüfen und Bewerten in Schule und Betrieb, Bern 2010
- Georg Rothe: Berufliche Bildung in Deutschland – Das EU-Reformprogramm »Lissabon 2000« als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen, Karlsruhe 2008
- Clemens Urbanek: Handbuch Ausbildung, Düsseldorf 2011
- Felix Winter: Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Schorndorf 2014

1.2 Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

Reinhold Boschki/Friedrich Schweitzer

1. Zur Situation des BRU: Wie wird der BRU erteilt?

Es ist bereits aufschlussreich, dass eigens gefragt werden muss, wie der BRU erteilt wird. Zwar kann bei jedem Schulfach die Frage gestellt werden, in welchem Umfang es wo und wann erteilt wird, aber beim BRU erweist sich die Situation doch als deutlich komplexer. Der letzte Bericht der KMK zur Situation des RU in Deutschland lässt dies allerdings zunächst nicht erkennen. Dort heißt es unter der Überschrift »Berufsbildende Schulen« knapp:

»In den Teilzeitschulen des beruflichen Schulwesens ist in der Regel in allen Schuljahren eine Wochenstunde für den Religionsunterricht vorgesehen. Dabei ist der Religionsunterricht kein Prüfungsfach. In den Vollzeitschulen sind in der Regel zwei Wochenstunden zu erteilen. Dabei handelt es sich um auf das Schuljahr bezogene Durchschnittswerte. Der Unterricht kann zu Blöcken zusammengefasst werden.«¹

Der Hinweis auf »Durchschnittswerte« und »Blöcke« lässt erkennen, dass es hier um eine Realität geht, die nicht leicht darzustellen ist. Zudem fällt auf, dass nur ganz allgemein die Situation in den »Teilzeitschulen des beruflichen Schulwesens« beschrieben wird, nicht aber in anderen Schulformen. Insofern bleibt die Darstellung sehr abstrakt und erfasst die vielfältige Situation des BRU nur zum Teil.

Tatsächlich lässt sich die Realgestalt des BRU nur unter Berücksichtigung zahlreicher Aspekte beschreiben. Allerdings sind bislang keine wissenschaftlich fundierten Darstellungen verfügbar, die als verlässliche Grundlage für eine differenzierte Darstellung dienen könnten. Es gibt lediglich kleinere Umfragen bei den Kultusministerien der Bundesländer und bei den zuständigen kirchlichen

¹ Kultusministerkonferenz (KMK): Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2002, 16.

Behörden, deren Ergebnisse gewisse Rückschlüsse auf die Erteilung von BRU in den jeweiligen Ländern ziehen lassen.² Außerdem liegen keine bundesweiten, sondern bislang nur regional begrenzte Befragungen von Berufsschulreligionslehrkräften vor.³

Im Folgenden können deshalb ebenfalls nur allgemeine Kennzeichnungen unter ausgewählten Aspekten geboten werden:

- *Unterschiede zwischen den Bundesländern:* In den meisten Bundesländern ist der BRU selbstverständlicher Bestandteil des beruflichen Bildungswesens, ähnlich wie dies für den RU auch in anderen Schularten gilt. Allerdings gibt es eine Reihe von Ausnahmen: In Bremen gibt es keinen BRU. In Berlin und in Hamburg wird ein Angebot für Schülerinnen und Schülern gemacht, das nicht den herkömmlichen Formen von (Religions-)Unterricht entspricht: als monatliches »Religionsgespräch« in Hamburg und als Seminartag in einer evangelischen Jugendbildungsstätte in Berlin. Außerdem wird in Berlin an einer katholischen Ausbildungsstätte für soziale Berufe (Schulzentrum Edith Stein) konfessioneller RU erteilt. In Brandenburg befindet sich der BRU noch in einem Versuchsstadium, was vor dem Hintergrund zu sehen ist, dass dort nur das Fach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) als Teil der staatlichen Schule angeboten wird, während sich der (evangelische) RU in kirchlicher Trägerschaft befindet. In diesen Ausnahmefällen spiegeln sich nicht zuletzt unterschiedliche rechtliche Voraussetzungen (s. u.). Zudem machen sich auch spezielle bildungspolitische Traditionen und Einstellungen bemerkbar, die zu einer mehr oder weniger ausgeprägten Unterstützung des BRU führen.
- *Stundenausfall und unvollständige Einrichtung:* Immer wieder wird aus verschiedenen Bundesländern berichtet, dass der BRU von einem erheblichen Stundenausfall belastet wird, wobei verlässliche Angaben wiederum kaum verfügbar sind. In diesem Falle ist der BRU als verpflichtender Bestandteil der Stundentafel vorgesehen, wird aber faktisch nicht oder in geringerem

2 Marc Fachinger: »Sie sind doch schon fest intrigiert!« Katholische Berufsschulreligionslehrer in kirchlichen Lehr-Lernprozessen. Eine Spurensuche nach ihrem Selbstverständnis (Religion und berufliche Bildung 8), Münster 2015, 116–138; Klaus Kießling: Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern 2004, 73–83.

3 Vgl. bes. Monika Marose/Michael Meyer-Blanck/Andreas Obermann (Hg.): »Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!« Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 8), Münster 2016; Steffi Völker unter Mitarbeit von Helmut Stauche: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine empirische Studie (StBR 8), Leipzig 2015 sowie auch Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Elisa Lüdke: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.

Umfang erteilt als vorgesehen. Davon zu unterscheiden sind Situationen, in denen der BRU nicht oder noch nicht durch entsprechende rechtliche Vorgaben gesichert ist, es also an einer verlässlichen Institutionalisierung mangelt. Von einer unvollständigen Einrichtung in diesem Sinne ist vor allem in Ostdeutschland zu sprechen.⁴ Dort wurde der RU allgemein erst nach der deutschen Vereinigung von 1990 (wieder) eingeführt und es ist auch insgesamt noch immer von einer Aufbausituation zu sprechen. Am wenigsten scheint bislang im Vergleich der Schularten die Einrichtung des BRU vorangeschritten zu sein, wobei auch die besondere rechtliche Situation in Berlin und Brandenburg zu bedenken ist (s. u.).

- *Divergente »Typen« von Berufsschulreligionslehrerinnen und -lehrern:* In den meisten Bundesländern sind die beiden großen Kirchen bemüht, den staatlichen BRU durch Anstellung von Pfarrerinnen und Pfarrern, Diplom-Theologinnen und -Theologen, Pastoral- sowie Gemeindeferentinnen und -referenten im Rahmen sog. Gestellungsverträge zu unterstützen. Beispielsweise wird der evangelische BRU in Nordrhein-Westfalen zu ca. 75 % von kirchlichen Lehrkräften, v. a. Pfarrerinnen und Pfarrern erteilt.⁵ Unterschiedliche Ausbildungswege (Universität, Fachhochschule, RU als Zweit- oder Drittfach, Diplom-Theologie mit oder ohne Fakultas für ein allgemeinbildendes Fach, kirchliche Ausbildung mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik etc.) haben auch Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Religionslehrkräfte an beruflichen Schulen.⁶
- *Schularten, Schulstufen, Ausbildungsgänge:* Die Situation des BRU variiert weiterhin mit dem schulischen Rahmen (Teilzeit und Vollzeit; Berufliches Gymnasium; Berufskolleg usw.). Auch die jeweiligen Ausbildungsgänge können eine Rolle spielen, etwa in Abhängigkeit davon, ob sie in der Regel Abitur voraussetzen (und damit auch einen langjährigen Besuch von RU).
- *Heterogene Organisation des BRU:* In den meisten Bundesländern wird BRU mehrheitlich in gemischt-konfessionellen Gruppen erteilt, wobei in der Regel eine konfessionsgebundene und entsprechend ausgebildete Lehrkraft Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Denominationen und Religio-

4 Zum dortigen BRU vgl. Roland Biewald: Ein Fach für alle (Fälle) – Berufsschulreligionsunterricht (BRU) in den ostdeutschen Bundesländern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (2013), 229–239 und Völker, Religionsunterricht 2015 (s. o. Anm. 3).

5 Vgl. Fachinger, »Sie sind doch schon ...« 2015 (s. o. Anm. 2), 128.

6 Vgl. Fachinger, »Sie sind doch schon ...« 2015 (s. o. Anm. 2), 138–177 und Monika Marose: Wer sind die BRU-Lehrkräfte? Grundlegende Auswertungen sozialer Daten und Beobachtungen zum gegenwärtigen Stellenwert des Fachs, in: Monika Marose/Michael Meyer-Blanck/Andreas Obermann (Hg.): »Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!« Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW (Glaube – Werte Bildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 8), Münster 2016, 13–23.

haben dazu beigetragen, die Diskussionen um die Gestaltung von Unterricht zu intensivieren. Gefordert werden Lernsituationen, »[...] in denen selbst gesteuertes und kooperatives Lernen zunächst schrittweise eingeübt und dann ausgeübt werden kann.«³⁰ Diese Überlegungen und Forderungen finden ihren Niederschlag auch in Bildungsplänen.

Die empirische Unterrichtsforschung hat sich auf drei Dimensionen guten Unterrichts verständigt. Diese drei Dimensionen durchziehen auch die »7 C«s und sind in ihrer Weite gut auf den Religionsunterricht adaptierbar. Eckart Klieme hat diese Dimensionen schon vor Jahren erstmals benannt.³¹ Sie zielen auf ein kompetenzorientiertes Lernen, das den Schülerinnen und Schülern in einem (1) *guten Lernklima* (2) die nötigen *Lernimpulse* gibt. Gleichzeitig muss durch die Lehrkraft (3) so viel *Unterstützung* gegeben werden, dass die Schülerinnen und Schüler Lernerfolge haben. Sie bestehen in einer klaren, strukturierten und vor allem auch störungspräventiven Unterrichtsführung, einer prinzipiellen Schüler- und Subjektorientierung sowie einem unterstützenden Sozialklima. Hinzu kommt die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, die vor allem in einer offenen und herausfordernden Aufgabenstellung und einem diskursiven Umgang mit Problemlösungsvarianten besteht.³²

»Dies sind insofern wichtige Befunde als deutlich wird, dass keine besonderen Sichtstrukturen oder Unterrichtsformen nötig sind, um alle Lernenden gut zu fördern, sondern dass die Qualität der Tiefenstrukturen ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen kann, um adäquat mit einer heterogenen Klassenzusammensetzung umzugehen.«³³

Die Dimensionierung durch die empirische Bildungsforschung lässt Merkmale des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen unberücksichtigt, die dennoch zentral sind. Gemeint ist hier das Prinzip der Berufsorientierung und die spezielle Profilierung der Kompetenzorientierung durch Anforderungssituationen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Beide Prinzipien lassen sich in ihrem Verhältnis zu den Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts

30 Ewald Terhart: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln, Hamburg 2002, 82.

31 Eckhard Klieme/Gundel Schümer/Steffen Knoll: Mathematikunterricht in der Sekundarstufe 1: »Aufgabenkultur« und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich, in: Eckhard Klieme/Jürgen Baumert (Hg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, Bonn 2001, 43–57.

32 Ulrich Trautwein/Mareike Kunter: Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013.

33 Mareike Kunter/Sylvia Ewald: Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie, in: Nele McElvany/Wilfried Bos/Heinz G. Holtappels/Miriam M. Gebauer/Franziska Schwabe (Hg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung 1), Münster/New York, NY 2016, 9–31, hier 21.

diskutieren (s. o.). Sichtstrukturen sind dabei alle beobachtbaren Merkmale des Unterrichts wie zum Beispiel Methoden, Sozialformen, sinnstiftende Gegenstände, aber auch das Lehrerverhalten.³⁴ Tiefenstrukturen beziehen sich auf Emotionalität, Solidarität und – für den Religionsunterricht besonders relevant – die Ganzheitlichkeit des Unterrichts, die von Methoden zwar beeinflusst werden, nicht aber durch diese hergestellt werden können.³⁵ Die Interdependenz von Sicht- und Tiefenstrukturen macht es deswegen kaum hilfreich, ein weiteres Methodenkompendium aufzuzeigen.³⁶ Vielmehr kommt es aus Sicht der Lehrkraft und ihrer professionellen Kompetenz darauf an, durchgehende und den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen profilierende didaktische Prinzipien auf religionsdidaktische und damit auch methodische Gehalte hin prüfen zu können.

Die Tiefenstruktur des Religionsunterrichts ist entscheidend für die individuelle Lerneffizienz und wird entscheidend durch die Begegnungsqualitäten im Unterrichtsraum geprägt. Sie beeinflusst dabei jede Ebene der Sichtstruktur, also des sicht- und damit bemerkbaren unterrichtlichen Takts, den die Lehrkraft vorgibt. Bei der Tiefenstruktur spielt vor allem die kognitive Aktivierung durch den Unterricht sowie die Begleitung durch die Lehrkraft eine Rolle. Individuelle Lernwege nehmen hier ihren Ausgang. Religionsdidaktisch sind hier vor allem Anforderungssituationen, mit denen der Religionsunterricht strukturiert wird, ausschlaggebend. Sie strukturieren den Unterricht so, dass die Schülerinnen und Schüler oder Auszubildenden motiviert werden, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen und so neues Wissen und Können zu erwerben. Sie ermöglichen, sich mit Blick auf das eigene Leben, den Beruf oder Herausforderung in der Gesellschaft nötiges Wissen anzueignen und vollständige, zielbezogene Handlungen durchzuführen.³⁷ Anforderungssituationen haben spezifische Merkmale: Sie führen den Auszubildenden Herausforderungen aus ihrem privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Leben vor Augen und holen damit die Lernenden dort ab, wo sie bezüglich ihrer Wissens- und Könnens-Strukturen gerade sind. Außerdem fordern Anforderungssituationen zum Handeln heraus. Gerade im Religionsunterricht stellt die Handlungsorientierung ein wichtiges Prinzip dar, das im Verbund mit der

34 Jan Woppowa: Unterrichtsmethoden, in: WiReLex 2015.

35 Ludwig Rendle (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007.

36 Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 1. Basisband, Göttingen 2010a; Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 2. Aufbaukurs, Göttingen 2010b; Franz W. Niehl/Arthur Thömmes: 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 2014.

37 Aggi Kemmler: Bedeutung und Ausgestaltung von Anforderungssituation im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, in: Albert Biesinger/Johannes Gather/Matthias Gronover/Aggi Kemmler (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 5), Münster 2014, 35–41.

für eine inklusive Anthropologie und Religionspädagogik von grundlegender Bedeutung sind. Seine Überlegungen orientieren sich an protestantischer Auslegungstradition und stellen einen Zugang zu einer möglichen Deutung dar. Neben dem Verständnis vom Menschen als Gattungswesen weist er darauf hin, dass der Mensch als ganzer Mensch geschaffen ist: Er ist ungeteilt; der ganze Mensch ist Gottes Bild. Als Geschöpf Gottes ist er Repräsentant Gottes – das Verhältnis Gott-Mensch ist ein Entsprechungsverhältnis: Gott ist Schöpfer, der Mensch hingefälliges Geschöpf. Das Beziehungsverhältnis Gott-Mensch hat in der göttlichen Vielfalt (Und Gott sprach: »Lasst uns Menschen machen ...«, Gen 1,26) seinen Ursprung und ist das Apriori der menschlichen Würde. Gott setzt sich vor aller menschlichen Erfahrung in Beziehung zum Menschen. Schöpfungstheologisch resultiert daraus, dass religiöse Exklusion ihrerseits ausgeschlossen ist. Der Mensch indes kann sich gegen das vorausgehende göttliche Beziehungsangebot entscheiden (schöpfungsgewollte Freiheit). Schweiker schlussfolgert daraus, dass »[...] der schöpfungstheologische Gedanke der Gottebenbildlichkeit eine hohe Versicherung gegen anthropologische Exklusion jeder Art darstellt.«⁵⁰ Gottes vorbehaltloses Beziehungs-Ja der Liebe zu jedem Menschen ist der theologische Schlüssel zur Inklusion.⁵¹

4.2 Inklusion in rechtlicher und (berufs-)pädagogischer Perspektive

2006 wird von der UN-Generalversammlung die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung verabschiedet. Sie ist ein völkerrechtliches Übereinkommen und seit 26. März 2009 in Deutschland gültiges Bundesrecht. In der Konvention ist zu lesen: »Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [engl. «inclusive», G.W.] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen« (Art. 24,1), und »dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungs-

50 Wolfhard Schweiker: Teilhabequalität der Gottebenbildlichkeit. Anthropologische Erwägungen zum inklusiven Lernen, in: Thomas Schlag/Henrik Simojoki (Hg.): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Festschrift für Friedrich Schweitzer, Gütersloh 2014, 503–514, hier 510.

51 Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.): Inklusion 2014a (s. o. Anm. 49), hier 42. Siehe hierzu auch Ulf Liedke: Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-Theologische Notizen zum Diskurs über »Behinderung« und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen, in: Pastoraltheologie 98/2009, 466–482.