

Wie kann der Religionsunterricht Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz helfen?

Auswertung der online-Umfrage des bibor
zur Bedeutung des BRU im Übergangssystem

von

Andreas Obermann

Abstract

Die Leitfrage der empirischen Untersuchung des bibor – „Wie kann der BRU mehr für Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem erreichen?“ – markiert mit ihrer Fokussierung auf den schwierigen Weg Jugendlicher von der Schule ins Berufsleben eine didaktische Grundperspektive des BRU. Die Ergebnisse der Untersuchung zu dieser Leitfrage haben die Arbeitshypothese bestätigt: Der BRU – bzw. die Religion – kann für Jugendliche eine Hilfe sein bei der Orientierung in existentiellen Lebensfragen, bei der Bewertung und Beurteilung ethischer Herausforderungen, beim Umgang mit ihren Mitmenschen (auch fremden Glaubens oder fremder Weltanschauungen) und nicht zuletzt bei Fragen der Wertschätzung der eigenen Person. Das Bemühen um einen lebensorientierten und in den für Jugendlichen neuen Berufsbezügen orientierenden BRU durch die im Übergangssystem engagiert wirkenden Lehrkräfte hat sich bestätigt: Religion kann helfen, dass die Jugendlichen ihr Leben anders (und von daher auch neu) verstehen, Perspektiven für ihre Berufskarriere finden, Fähigkeiten zur Bewältigung von neuen – unerwarteten – Situationen erlernen und befähigt werden, selbständig Sorge für das eigene Leben und die Verbesserung der beruflichen Chancen zu übernehmen!

I Einleitung: Intention, Anlage und Basis der Umfrage

Die bibor-Umfrage¹ liefert erstmals auf empirischer Basis grundlegende Daten zum BRU und zur Bedeutung des Religionsunterrichts in Bildungsgängen des Übergangssystems und zu seinen Bedingungen aus der Sicht der Lehrkräfte:² Durch Daten aus dem Übergangssystem den BRU besser empirisch beschreiben und anstehende Aufgaben angemessen konkretisieren zu können ist die Motivation und das Anliegen der online-Umfrage des bibor. Die ersten Ergebnisse Umfrage und ihre hier vorgelegte Auswertung eröffnen damit die Möglichkeit, die Rolle und Funktion des BRU – zunächst allein aus Sicht der Lehrenden im BRU - näher deuten zu können.

Die Konzeption der Umfrage wie auch des Fragebogens wurde in diversen Fachgesprächen entwickelt: Der konzeptionellen und inhaltlichen Erstellung des Fragebogens gingen u.a. Interviews und Diskussionen mit BRU-Lehrkräften über Inhalte und Intentionen des BRU voraus. Die Gewichtungen der Frageblöcke und die Ausgestaltung einzelner Items wurden von sozialwissenschaftlichen und arbeitspsychologischen Fachleuten begleitet. Die Umfrage war in den Monaten April bis Juni auf der bibor Homepage (www.bibor.uni-bonn.de) online durchgeführt werden. Die Basis der Erhebung wie der Auswertung bilden insgesamt 109 Datensätze aus dem gesamten Bundesgebiet.³ Bundesweit erhebt die Umfrage zwar nicht den Anspruch repräsentativer Aussagen, kann jedoch von der Zahl der ausgewerteten Datensätze her aussagekräftige und empirisch-gestützte Hinweise zum BRU liefern.

Im Blick auf das bibor Stammland NRW haben sich von insgesamt 545 BRU-Lehrkräften⁴ insgesamt 65 Lehrkräfte an der bibor-Umfrage beteiligt, was einem Anteil von 11,9% aller BRU-Lehrkräfte in NRW entspricht. In der Gesamtumfrage stellen die NRW-Antworten damit annähernd 60% aller Antworten. Der analytische Vergleich aller Antworten mit den NRW-Antworten erbrachte jedoch keine nennenswerten und signifikanten Abweichungen der Einschätzungen in NRW im Vergleich zu den Gesamtergebnissen, so dass auf eine NRW-spezifische Auswertung verzichtet wird.

Die folgende, thematisch gegliederte Auswertung der online-Umfrage hat ein dreifaches Anliegen: In einer ersten Linie sollen die wesentlichen Ergebnisse der Umfrage zunächst dargestellt und gedeutet werden. Daneben sollen zweitens die Ergebnisse der Umfrage in grafischer oder tabellarischer Form präsentiert werden, damit sich die Leserin / der Leser auch

¹ Entwickelt, durchgeführt und ausgewertet wurde die bibor-Umfrage auf der Basis von GrafStat Version 4.243 (www.grafstat.de).

² Eine umfassende empirische Erhebung (d.h. SuS, BRU-Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulträger sowie die dualen Partner einschließend) zum BRU allgemein in Kooperation mit Arbeitspsychologen bleibt demnach eine anstehende Aufgabe der Zukunft.

³ Zur detaillierten Analyse siehe weiter unten II.1.

⁴ Die Zahlen stammen aus den Amtlichen Schuldaten NRW für das Schuljahr 2010/2011.

eigene Eindrücke vom BRU im Übergangssystem auf Grund objektiver Daten machen und eigene Deutungen vornehmen kann. Aus der Umfrage gewonnene Perspektiven und Herausforderungen für den BRU und die berufsorientierte Religionspädagogik sollen die Darstellung abschließen.

II Auswertung

II.1 Allgemeines zu den BRU-Lehrkräften

Wir beginnen die Darstellung der Befunde zur Lehrerschaft mit deren Herkunft aus den verschiedenen Bundesländern: Die beteiligten Lehrpersonen sind etwa zur einen Hälfte staatliche Lehrkräfte mit einem Zweitfach neben dem BRU und zur anderen Hälfte Pfarrer/innen, die nur Religion unterrichten (F 5).⁵

Die beteiligten Lehrkräfte stammen aus unterschiedlichen Bundesländern: Während 65 Lehrkräfte in NRW unterrichten⁶ und 21 in Baden-Württemberg, stammen sieben Lehrkräfte aus Niedersachsen, drei aus Schleswig-Holstein, zwei aus Sachsen-Anhalt und je eine Person aus Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen.⁷

Interessant ist die Altersstruktur der Lehrkräfte, die auf die Umfrage reagiert haben: Denn unabhängig vom erteilten Unterrichtsfach spiegelt sich bei den vom bibor befragten BRU-Lehrkräften die allgemein in NRW wahrnehmbare Überalterung der Lehrerkollegien an Berufskollegs (Berufsschulen) deutlich wieder: 2,78% der BRU-Lehrkräfte sind zwischen 25 und 30 Jahren alt, 12% zwischen 31 und 40 Jahren, 73% zwischen 42 und 55 Jahren sowie 12% zwischen 56 und 65 Jahren.

Nennung	Anteil
25- 30 Jahre	2,8%
31-40 Jahre	12,2%
41-55 Jahre	72,9%
56-65 Jahre	12,2%
Anteil	100,0%

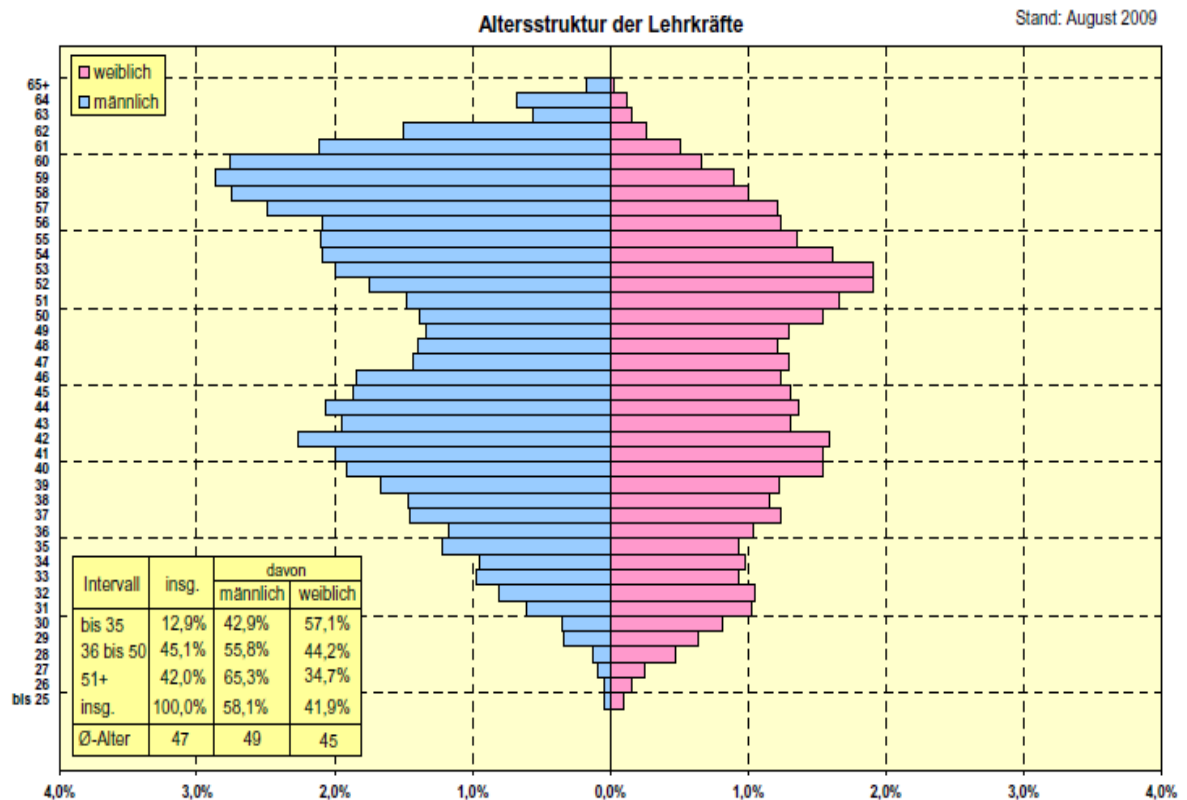
⁵ Die einzelnen Fragen des Bogens sind im Folgenden jeweils mit „F“ abgekürzt.

⁶ Zur Bedeutung der NRW-Datensätze für die Gesamtumfrage vgl. auch oben in der Einleitung unter I.

⁷ Bei acht Datensätzen finden sich keine Angaben zum Bundesland der Lehrkraft.

Dieses Ergebnis deckt sich wie gesagt in wesentlichen Zügen mit der Gesamtsituation der BRU-Lehrkräfte in NRW (im Bereich der EKIR): Hier erteilen insgesamt 545 Lehrkräfte BRU, von denen 204 Personen im (über Gestellungsverträge geregelten) kirchlichen und 341 Personen im staatlichen Dienst stehen.⁸ Die Altersstruktur dieser Lehrkräfte in NRW weist analoge Tendenzen zur bibor-Umfrage auf: Die BRU-Lehrkräfte (gesamt) im Alter zwischen 46 und 58 Jahren machen auch hier den Großteil der Lehrerschaft überhaupt aus.⁹

Eine analoge Verteilung weist auch die Altersstruktur aller Lehrkräfte an Berufskollegs in NRW auf – die Gruppe der im 6. Lebensjahrzehnt lebenden Lehrkräfte stellt auch hier die Mehrheit dar:¹⁰



Das Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (MSW.NRW) beurteilt die Altersstruktur aller Lehrkräfte am Berufskolleg wie folgt: „Ähnlich wie in der Sekundarstufe II lassen sich zwei Generationen von Lehrkräften erkennen. Auffällig ist der

⁸ Zur Quelle vgl. oben Anm. 4.

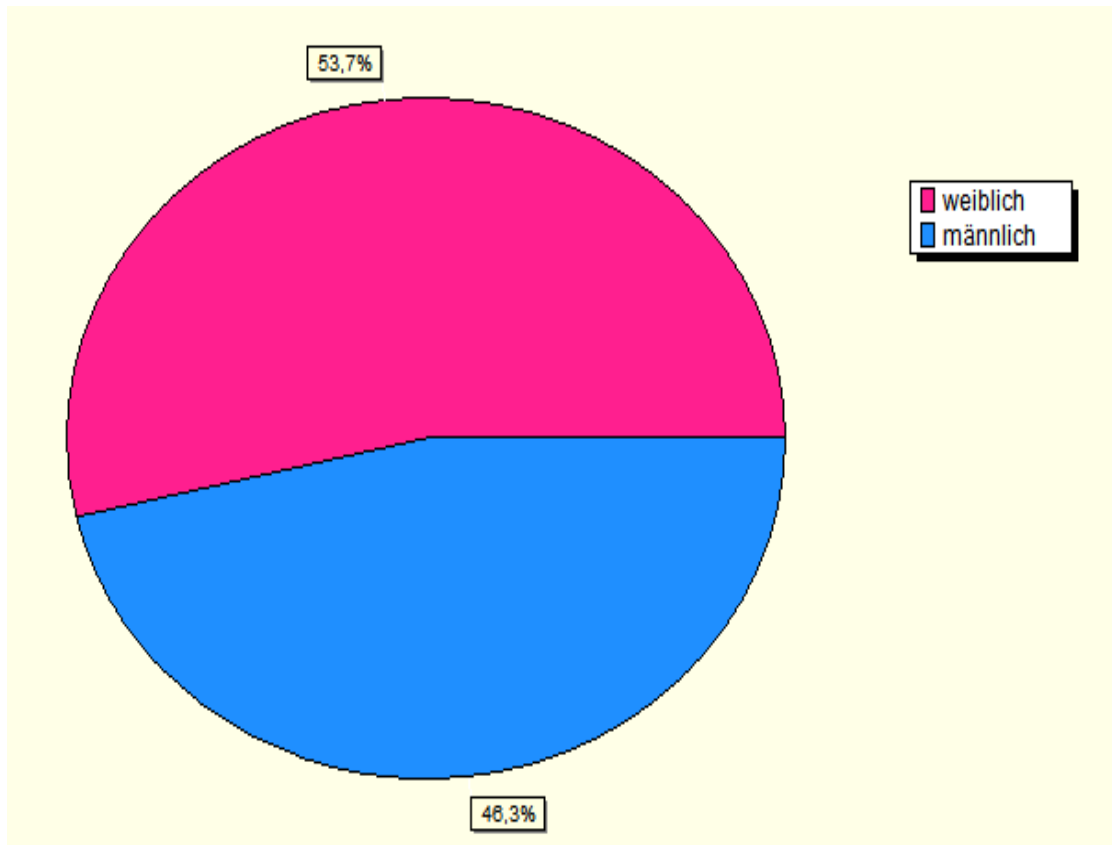
Die reale Unterrichtsverteilung lässt sich an der Personenzahl jedoch nicht ablesen, da die kirchlichen Lehrkräfte – meist aus Pfarrern/innen bestehend – mit vollem Stundendeputat Religionsunterricht erteilen, während die staatlichen Lehrkräfte nur einen Teil ihrer Stunden dem BRU widmen können. In Zahlen ausgedrückt bedeutet das: Die kirchlichen Lehrkräfte erteilen 3636 Unterrichtsstunden (fast 76%) und die staatlichen Lehrkräfte 1158 Unterrichtsstunden (gut 24 %) Religion (die Hinweise verdanke ich Klaus P. Henn, Dozent am Pädagogisch-Theologischen Institut der EKIR in Bonn-Bad Godesberg).

⁹ Die Zahlen stammen aus den Amtlichen Schuldaten NRW für das Schuljahr 2010/2011.

¹⁰ Die Grafik stammt aus: hierzu die Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in NRW [s. Anm. 6], 20.

sehr geringe Anteil an jüngeren Lehrkräften. Nur jede achte Lehrkraft ist höchstens 35 Jahre alt. Dies ist auf das teilweise erhöhte Alter beim Berufseintritt der Lehrkräfte zurückzuführen, die häufig vor ihrer Lehrerausbildung praktische Berufserfahrung außerhalb des Schuldienstes gewonnen haben“.¹¹

Es folgt ein Blick auf die Verteilung der Datensätze auf weibliche und männliche Lehrkräfte: Von den insgesamt beantworteten 109 Fragebögen stammen 58 von weiblichen und 50 von weiblichen BRU-Lehrkräften (F 107):¹²



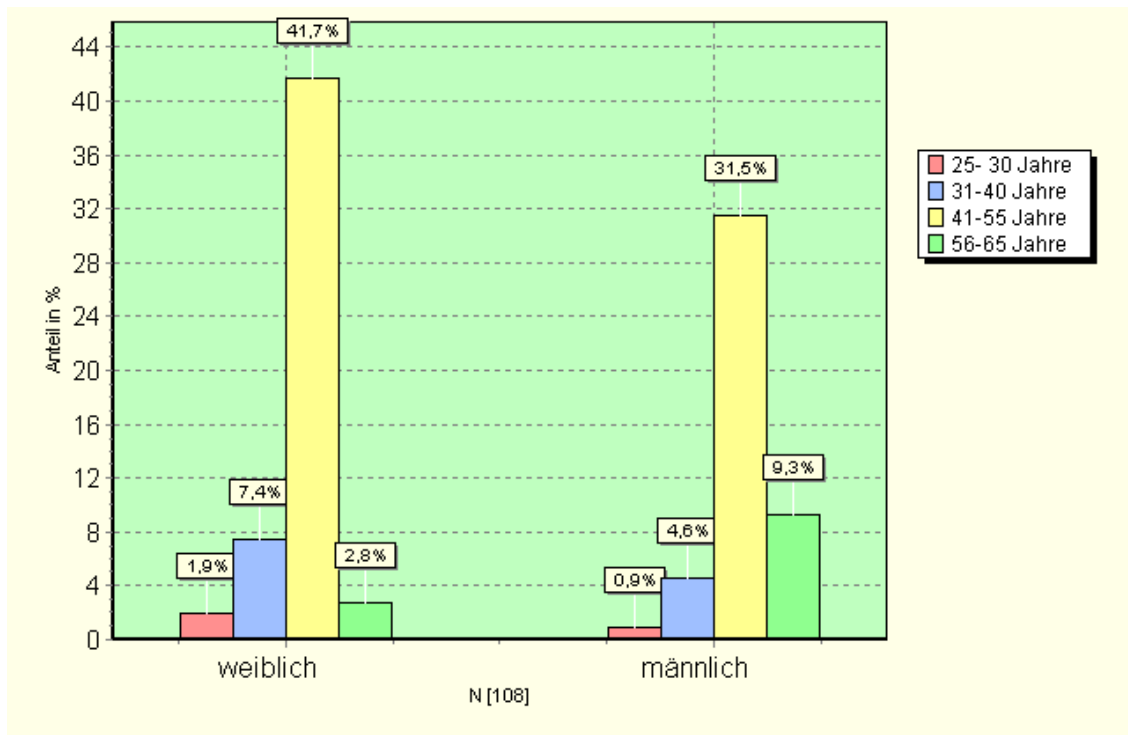
Ein unterschiedenes Bild der Altersstruktur ergibt sich bei einer geschlechtsspezifischen Sicht auf die bibor-Umfrage: Während es zumindest NRW-weit an Berufskollegs mehr männliche als weibliche Lehrkräfte gibt¹³, ist in der bibor-Umfrage der Anteil der 41-55 Jahre alten BRU-

¹¹ Vgl. hierzu die Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen [s. Anm. 6], 20.

¹² In einem Datensatz finden sich keine Angaben zum Geschlecht der betreffenden Lehrkraft.

¹³ In NRW ist das „Berufskolleg [...] die einzige Schulform, in der derzeit mehr Lehrer als Lehrerinnen tätig sind“ (vgl. hierzu die Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030, hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Düsseldorf 2011, 20; abgerufen am 19.9.2011 unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/Veroeffentlichungen/Prognosen.pdf>) – erklärbar ist dieser Befund – wie bereits bei den BRU-Lehrkräften festgehalten – durch die gewerblich-technische Ausrichtung vieler Berufskollegs in NRW, die mehrheitlich in Bildungsgängen klassischer „Männerberufe“ ausbilden, deren Lehrkörper deshalb immer noch mehrheitlich männlich ist.

Lehrkräfte bei den weiblichen Lehrkräften um 10 %-Punkte höher als bei den männlichen Lehrkräften.¹⁴



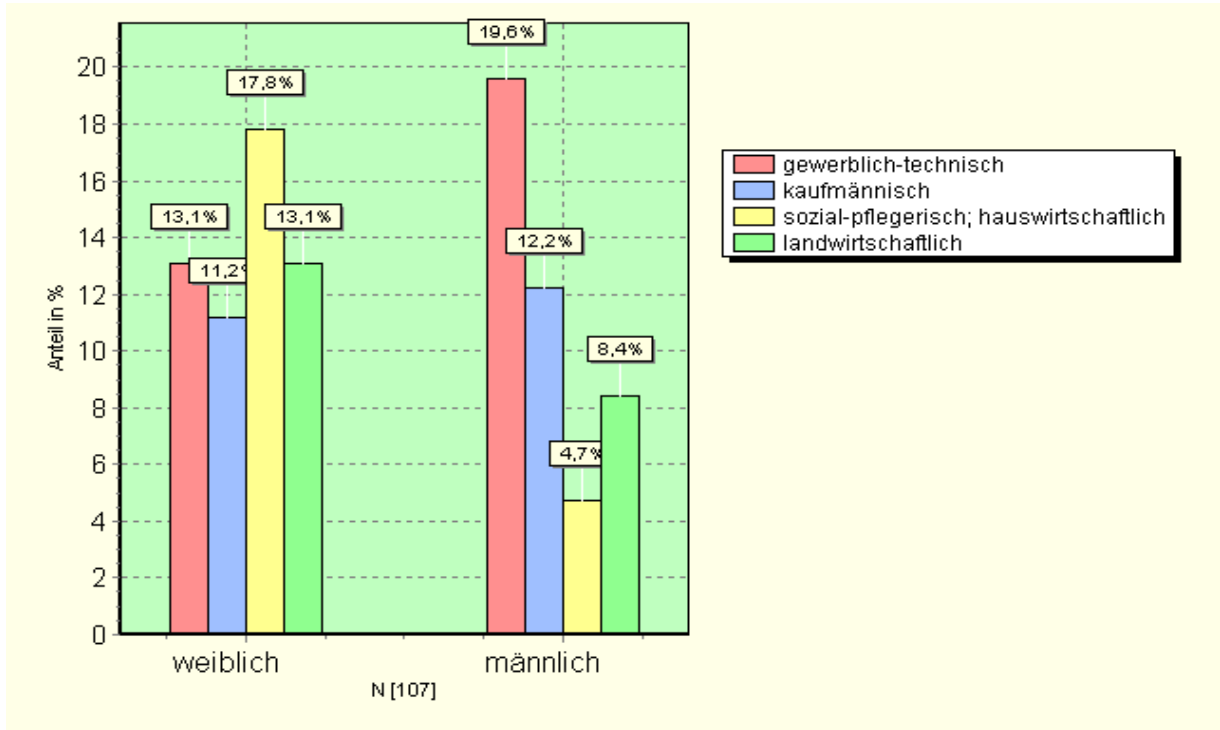
Die fachlich-schulspezifische Ausrichtung der erhobenen Datensätze auf die einzelnen Berufskollegs bzw. Berufsschulen verteilt sich wie folgt: 32,7% der Lehrkräfte unterrichten an einer gewerblich-technischen, 23,4% an einer kaufmännischen, 22,4% an einer sozial-pflegerischen/hauswirtschaftlichen und 21,5% an einer landwirtschaftlichen Berufsschule (F 112), womit alle gängigen fachlichen Ausrichtungen von Berufsschulen entsprechend ihres Vorkommens gleichmäßig vertreten sind. Das Ergebnis der bibor-Befragung sieht wie folgt aus:

Nennung	Anteil
gewerblich-technisch	33,0%
kaufmännisch	22,6%
sozial-pflegerisch; hauswirtschaftlich	22,6%
landwirtschaftlich	21,7%
Anteil	100,0%

Diese gleichmäßige Verteilung ändert sich bei einer geschlechtsspezifischen Differenzierung, sofern sich hier deutlich der – auch zu erwartende - Befund hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter der Lehrkräfte auf die schulspezifische Ausrichtung der Berufskollegs

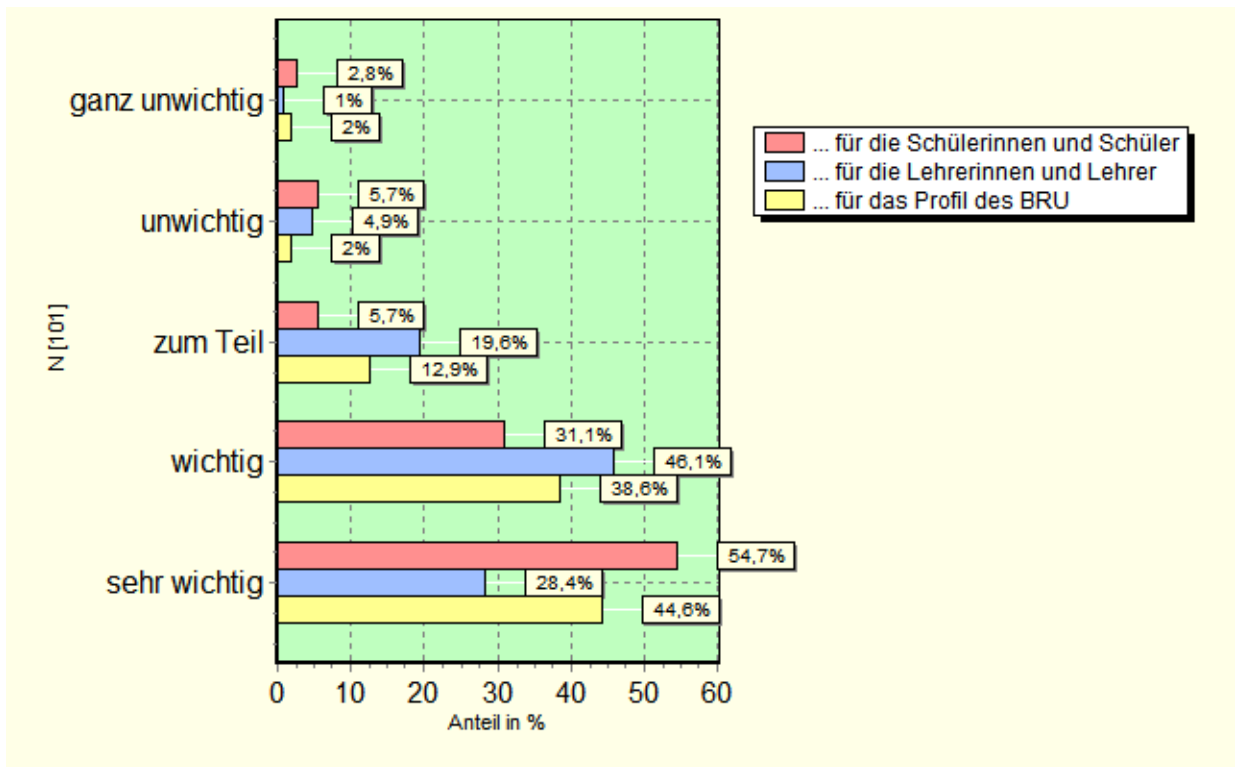
¹⁴ Diese überproportionale Vertretung von weiblichen Lehrkräften – zumindest in NRW - ist bei den geschlechtsspezifischen Auswertungen der folgenden Darlegung in ihren Ergebnissen jeweils mit in die Beurteilung einzubeziehen, verschiebt jedoch auf Grund der insgesamt ausgeglichenen Anzahl der weiblichen und männlichen Personen zuzuordnenden Datensätzen insgesamt die Ergebnisse nur unwesentlich.

(Berufsschulen) zeigt: Während die männlichen Lehrkräfte mehrheitlich in gewerblich-technischen Berufskollegs arbeiten, unterrichten in sozial-pflegerischen und hauswirtschaftlichen Berufskollegs mehrheitlich Frauen:



II.2 Die Einschätzungen der BRU-Lehrkräfte zum Übergangssystem

Die gerade dargestellte Lehrerschaft wurde auch befragt nach ihrer Einschätzung zur Bedeutung des BRU (F 1: „Für wie wichtig halten Sie es, dass es den BRU im Übergangssystem gibt?“) für die Schüler/innen, für die Lehrenden sowie für das Profil des BRU insgesamt. Die Antwortskala, die sich fünfgliedrig von „sehr wichtig“ über „zum Teil“ bis hin zu „ganz unwichtig“ erstreckte, ergab ein eindeutiges Ergebnis: Sehr wichtig ist der BRU vor allem für die Schüler und Schülerinnen (54,7%) und in zweiter Linie für das Profil des BRU sowie für sein ´standing´ innerhalb der Fächer (44,5%). Erst danach ist der BRU auch für die Lehrerinnen und Lehrer wichtig.



Das abgestufte Ergebnis dieser einleitenden Frage macht verschiedene Gewichtungen im Blick auf die Ausrichtung und die Bedeutung des BRU speziell im Übergangssystem deutlich: Das Ergebnis zeigt (1.) bildungstheoretisch, dass der BRU grundlegend didaktisch ausgerichtet ist: Von der durch Lehrkräfte geäußerten Bedeutung des BRU für die Schüler/innen ist rückzuschließen, dass entsprechend die Schüler/innen im Fokus der Lehrkräfte an erster Stelle stehen - mit ihren handlungsorientierten (fachlichen, sozialen und persönlichen) Bedürfnissen und Bedarfen im Blick auf eine Verbesserung ihrer zukünftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die didaktische Frage nach den zu lehrenden Inhalten bzw. den zu erwerbenden (bzw. zu erweiternden) Handlungskompetenzen orientiert sich primär an den zu erwerbenden beruflichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen – diese sind die Hauptadressaten des berufsorientierten Religionsunterrichts im Übergangssystems.

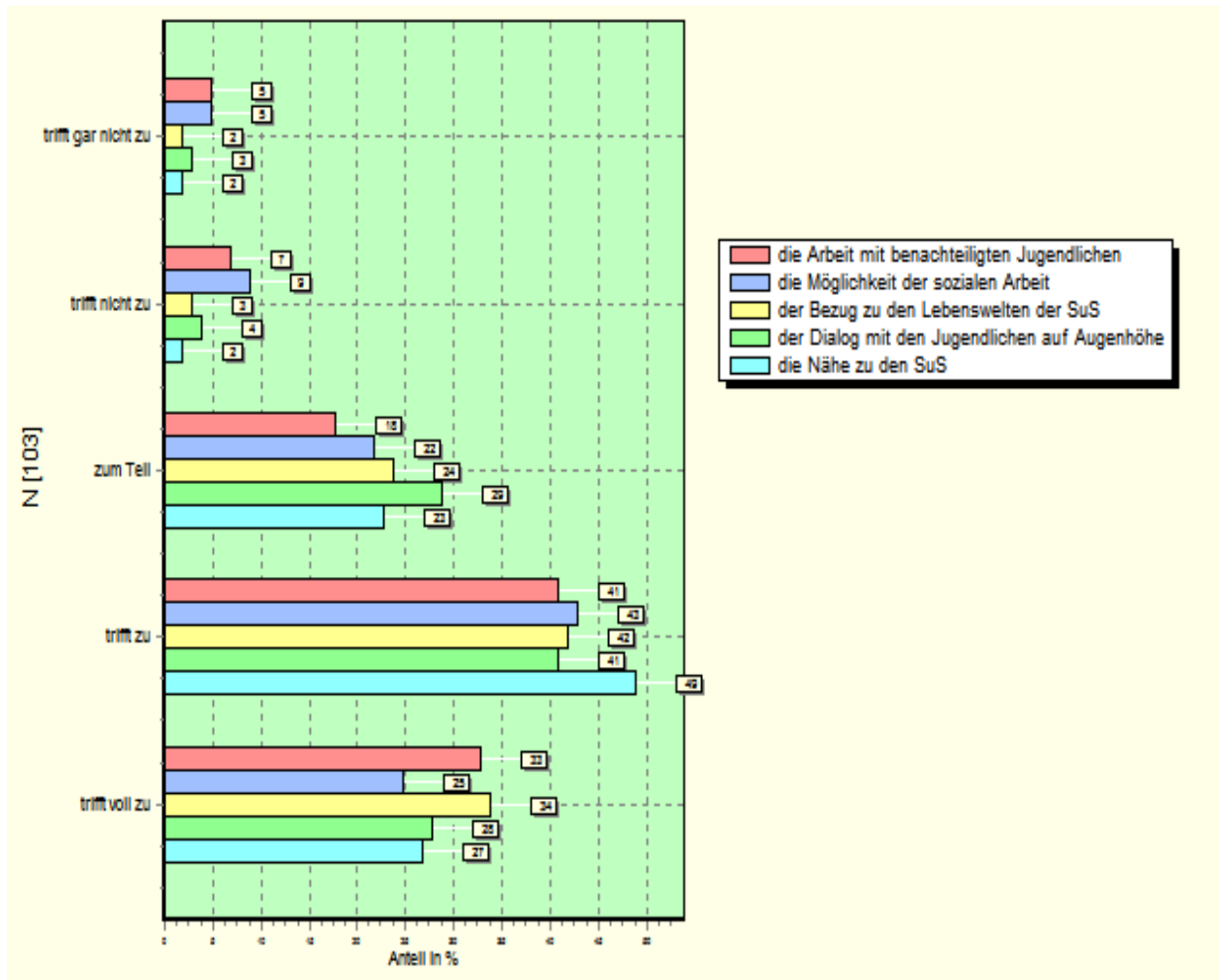
Deutlich wird an diesem Ergebnis (2.) aber auch, dass die BRU-Lehrkräfte überdurchschnittlich deutlich von der Einschätzung geprägt sind, mit dem berufsorientierten Religionsunterricht eine sinnvolle Tätigkeit für die Schüler/innen auszuüben: Annähernd 86% erachten den BRU als sehr wichtig / wichtig für die Schüler/innen und 75% der Befragten meinen das auch für das Profil des BRU selbst. Für ein Unterrichtsfach, das sich immer wieder im Blick auf seine berufliche Relevanz behaupten muss und dessen Existenz immer wieder zur

Disposition steht – z.B. bei der wiederkehrenden Debatte um die Notwendigkeit eines zweiten Berufsschultages -, sind dies deutliche Werte.¹⁵

Die hohe Einschätzung der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns drückt sich (3.) auch aus bei der Frage nach den Beweggründen der Lehrkräfte für den Religionsunterricht im Übergangssystem: Die Antworten auf die Frage an die Lehrkräfte, welche Motivationen sie jeweils mitbringen, wenn sie im Religionsunterricht im Übergangssystem eingesetzt werden (F 3), fielen vor dem Hintergrund des bisher Ausgeführten recht unspektakulär, zugleich aber auch deutlich aus: Für 32,4% der Befragten trifft der Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen als Motivation „voll zu“, sowie - fast gleichwertig – für 31,7% die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen. Diese – pädagogisch gesprochen – Subjektorientierungen machen die höchste Motivation aus! Unter der Rubrik „trifft zu“ nennen 47,6% der Befragten die Nähe zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als besonders wichtig. Signifikant dürfte insgesamt sein, dass alle in der Frage zur Auswahl gestellten schülerorientierten Motivationsfaktoren als zutreffend für den BRU angesehen wurden und eine hohe Zustimmung erhalten haben. Nur eine dem bisherigen Ergebnis gegenläufige Negativwertung erreicht eine Wertung über der 10%-Marke: Gerade einmal 13,5% der Befragten negieren („trifft nicht zu“; „trifft gar nicht zu“), dass der Bezug zur Sozialarbeit und nur 11,5% dass der Bezug zur Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen für sie eine Motivation zum BRU im Übergangssystem sei. Insgesamt drückt das Gesamtergebnis der bibor-Umfrage eine hohe Motivation der Lehrkräfte zu einem schülerorientierten und lebensnahen Religionsunterricht aus. Das Ergebnis stellt sich wie folgt dar:

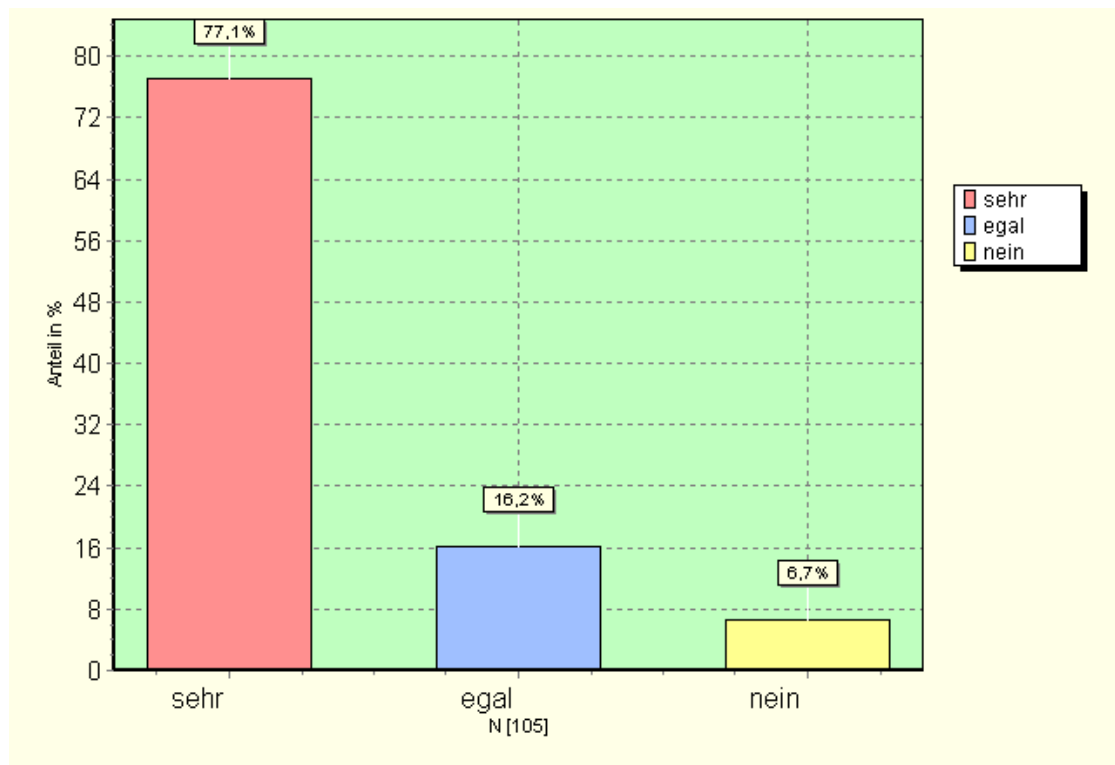
Merkmal	trifft voll zu	trifft zu	zum Teil	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu	Summe
die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen	33	41	18	7	5	104
die Möglichkeit der sozialen Arbeit	25	43	22	9	5	104
der Bezug zu den Lebenswelten der SuS	34	42	24	3	2	105
der Dialog mit den Jugendlichen auf Augenhöhe	28	41	29	4	3	105
die Nähe zu den SuS	27	49	23	2	2	103
0	0	0	0	0	0	0

¹⁵ Wie sich die Zahlen darstellen würden bei Herausforderungen im BRU im dualen System – auch als gesicherte Kontrollgröße - ist die Aufgabe weiterer empirischer Untersuchungen.



Die Motivationsfaktoren für den Unterricht im Übergangssystem zeigen (4.) deutlich die besonderen berufsbezogenen – hier vor allem sozialetischen und persönlichkeitsbezogenen – Herausforderungen, die das Unterrichten generell im Übergangssystem prägen und bestimmen. Vor dem Hintergrund des hohen Profilierungsdrucks des BRU insgesamt (s.o.) zeigt sich hier (5.) auch die von den Probanden vertretene Auffassung, dass der Religionsunterricht gerade im Übergangssystem seine spezifischen Stärken einer subjektorientierten und didaktisch reflektierten Unterrichtskommunikation umsetzen und so gewichtige religionspädagogische Beiträge zu einer personalen Kompetenzerweiterung bei den Jugendlichen beisteuern kann. Im Übergangssystem kann der BRU seine pädagogische Funktion präzise realisieren, indem an dieser Stelle – auch für den BRU in der Berufsbildung allgemein - deutlich zu Tage tritt, welche Funktionen und Wirkungen der BRU generell in der beruflichen Bildung (praktisch) wie auch der Berufspädagogik (theoretisch) übernehmen und entfalten kann. Die obige Grafik weist schließlich (6.) die BRU-Lehrkräfte im Übergangssystem als eine hoch motivierte Gruppe aus, die mit Engagement für die SuS in ihrem Unterricht eintritt und sich für die Profilierung des BRU als ein in die Berufsbildung integriertes Unterrichtsfach engagiert.

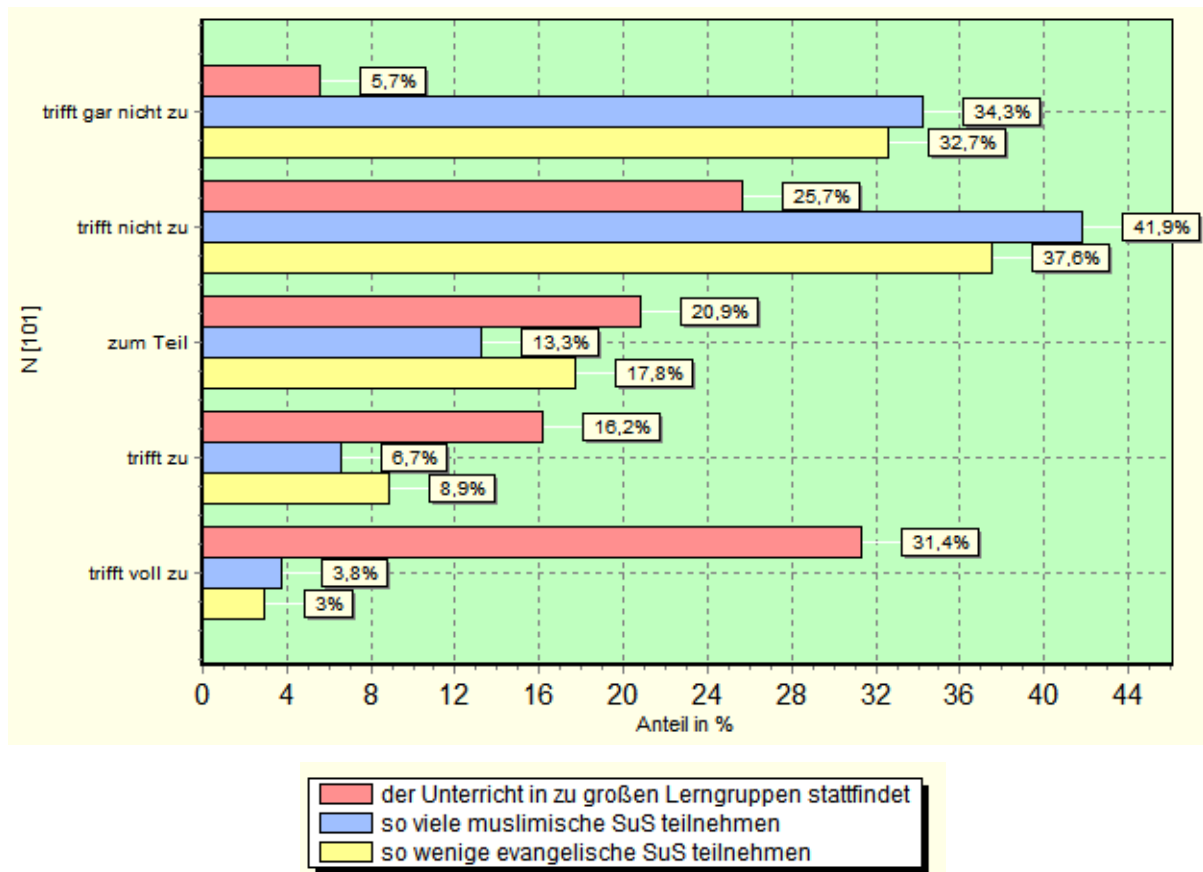
Dies entspricht dann auch (7.) dem Wunsch der Befragten, dass speziell der BRU im Übergangssystem die engagiertesten Lehrkräfte brauche (F 105) – wobei anzunehmen ist, dass sich die Probanden selbst auch als motiviert und engagiert einschätzen und wahrnehmen. Die Antworten auf die Frage nach dem Einsatz von speziell für das Übergangssystem motivierten Lehrkräften sehen wie folgt aus:



II.3 Die Schülerinnen und Schüler des Übergangssystems

Wir kommen nun indirekt¹⁶ zu den Jugendlichen in den Beurteilungen, wie sich die SuS in den Augen ihrer Lehrkräfte darstellen. Ein erster Blick soll dabei gelenkt werden auf die Lerngruppen im Übergangssystem und wie die BRU-Lehrkräfte die dortige Unterrichts Atmosphäre empfinden. Entsprechend wurden die BRU-Lehrkräfte nach dem Störpotential befragt, das sie im BRU wahrnehmen: Auf der einen Seite war gefragt nach „äußeren“ -strukturellen – Anlässen (Faktoren), die das Unterrichten im Übergangssystem erschweren können. Hier war unter anderem gefragt nach der Größe sowie der religiösen Zusammensetzung der Lerngruppen im Religionsunterricht. Das Ergebnis im Blick auf strukturelle und schulorganisatorische Störpotentiale sieht dabei wie folgt aus:

¹⁶ Vom Forschungsdesign können die Aussagen über SuS nur indirekt getätigt werden.



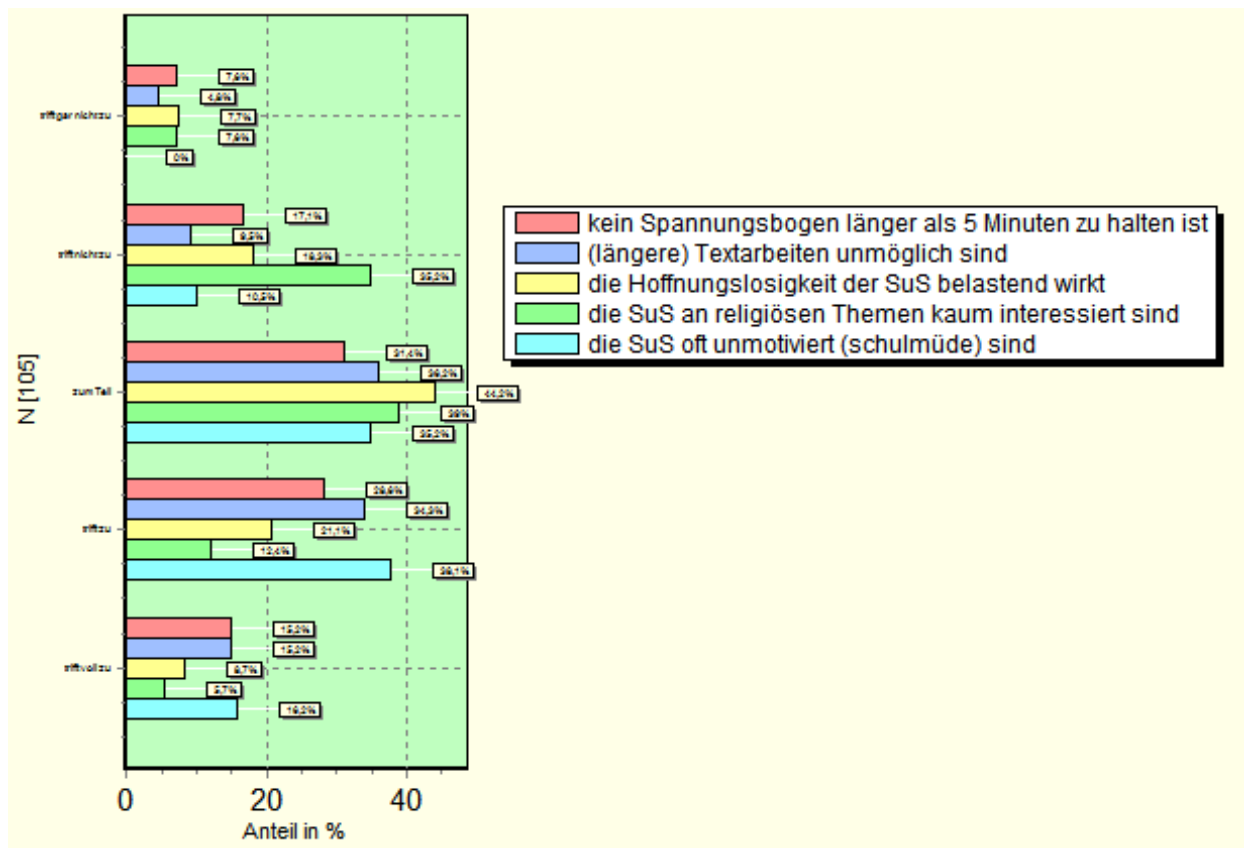
Hinsichtlich struktureller Störpotentiale werden vor allem die zu großen Lerngruppen im Übergangssystem genannt (47,2% der Befragten stimmen mit „trifft voll zu“ und „trifft zu“, die einen individuellen Unterricht oft nicht zulassen (F 14).¹⁷ Überhaupt nicht störend werden hingegen die multireligiösen Zusammensetzungen der Lerngruppen wahrgenommen (F 18.19): Dass zuweilen – auch abhängig von der geographischen Lage eines Berufskollegs - kaum noch evangelische SuS die Mehrheit der Lerngruppen bilden bzw. umgekehrt die Zahl muslimischer SuS zum prozentualen Vorkommen in NRW im Übergangssystem signifikant höher ist,¹⁸ schreckt nicht von einer aktiven Beteiligung am BRU ab. Die religiöse Heterogenität ist vielmehr Normalität im Übergangssystem (und in Berufsschulen allgemein) und wird auch als solche wahrgenommen. Andererseits dürfte diese Heterogenität auch den besonderen Reiz der

¹⁷ Eine leichte Abhilfe könnte hier der Ansatz eines höheren Schlüssels der Lehrer-Schüler-Korrelation sein – und SuS von mehr Lehrkräften betreut würden. Diese Variante einer besseren (Grund-)Förderung der SuS im Übergangssystem würde hohe Investitionen (Personalkosten) bedeuten und könnte zugleich ein Gradmesser sein, inwiefern politische Verlautbarungen zur Förderung Jugendlicher mit Benachteiligungen ernst gemeint sind und auch Geld kosten dürfen.

¹⁸ Vgl. hierzu Andreas Obermann, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen (Christentum und Islam im Dialog Bd. 8), Münster 2006.

religiösen Kommunikation in diesen Lerngruppen ausmachen auf Grund der darin implizierten didaktischen Möglichkeiten und Herausforderungen.

Neben diesen äußeren (strukturellen) Störaspekten galt es zu erfragen, welche den Unterricht negativ beeinflussenden Faktoren die Lehrkräfte bei ihren SuS selbst wahrnehmen. Hier wurde nach den persönlichen Dispositionen gefragt, die die SuS in den Unterricht mitbringen:



Zurückhaltend – vermutlich auf Grund des hohen Respekts gegenüber den SuS¹⁹ – benennen die Lehrkräfte die Aspekte, die das Unterrichten im Übergangssystem als mühsam erscheinen lassen (F 12.13.15.16.17). Hier sind es vor allem motivationale Aspekte einerseits sowie die Kunst des Arbeitens („Lernen lernen“) andererseits, die auch den BRU erschweren. Diesbezüglich seien drei interessante Aspekte besonders hervorgehoben: Es trifft (1.) nicht zu, dass SuS des Übergangssystem an religiösen Fragen kein Interesse hätten. Fast 42% der Lehrkräfte erkennen demnach dezidiert ein Interesse der SuS an Religion bzw. an religiösen Fragen.²⁰ Weiterhin sind hier 40% der Lehrkräfte sehr offen und negieren zumindest das

¹⁹ Der hohe Respekt der Lehrkräfte ist rückzuschließen aus Antworten auf Frage 3: So waren alle Motivationsfaktoren für die Lehrkräfte besonders hoch, die eine gute Beziehung zu den SuS und eine Wertschätzung ihrer Lebensumstände beinhaltet haben.

²⁰ Diese Einschätzung deckt sich mit ersten Ergebnissen der bibor-Untersuchung zum didaktischen Potential einer religiösen Pluralität in Lerngruppen des dualen Systems (siehe www.bibor.uni-bonn.de unter Projekte): In Lerngruppen des ersten Lehrjahres äußerten in Gruppendiskussionen viele Schüler/innen ein grundsätzliches

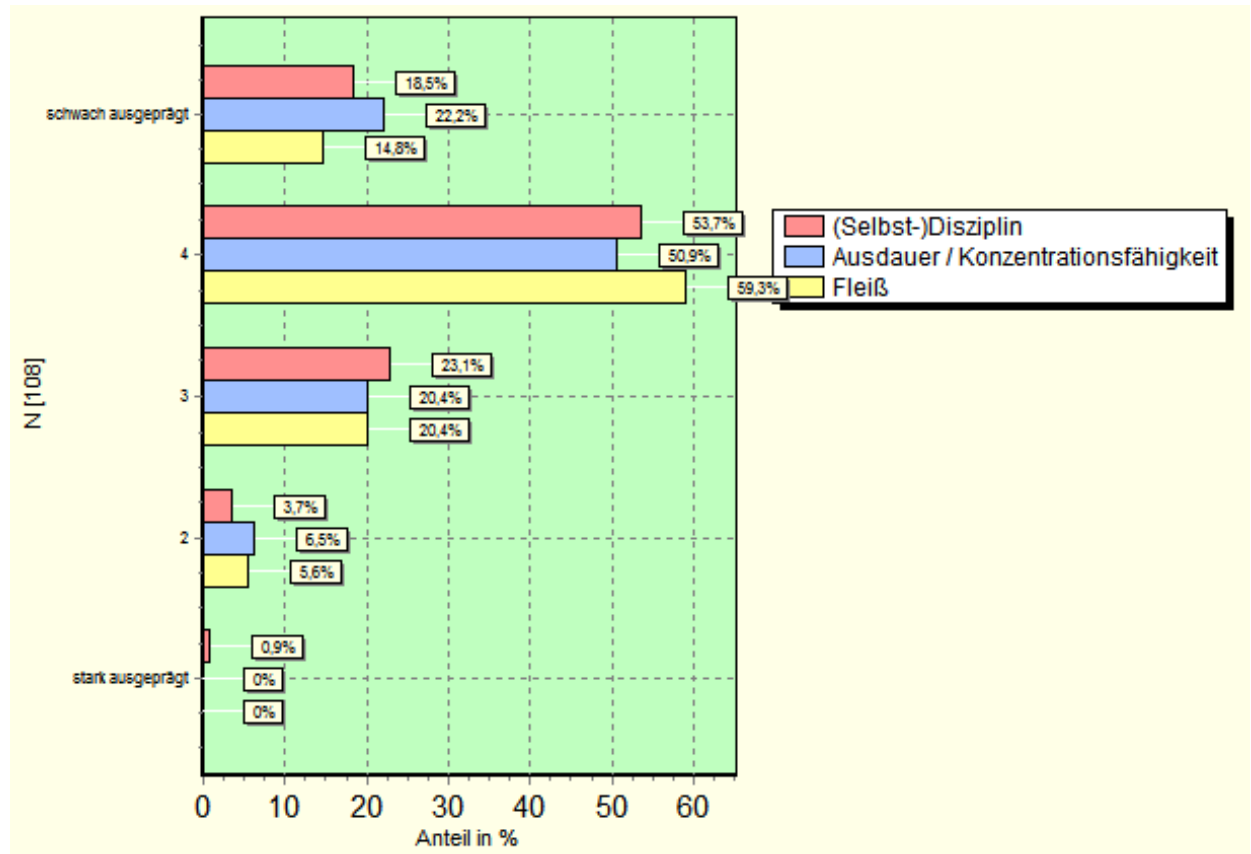
religiöse Interesse der Jugendlichen nicht. Resümierend darf (2.) die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die allgemeine Motivation zum Lernen und die zuvor erworbenen Fähigkeiten und Befähigungen der SuS zum Lernen insgesamt als steigerungsfähig erachtet werden: Indirekt genannt werden hier vor allem eine fehlende Konzentrationsfähigkeit, was symptomatisch durch fehlende Spannungsbögen und auch durch die Schwierigkeit bei der Arbeit mit längeren Texten konstatiert wird. Latent artikuliert wird dabei das in der öffentlichen Diskussion sonst oft zu hörende allgemeine Urteil, dass viele Jugendliche heute eben nicht „ausbildungsreif“ seien. Lebensbiographisch alarmierend ist dagegen (3.) der Befund, nach dem 53,7% der Lehrkräfte ihre SuS als schulmüde einstufen (16% „trifft voll zu“; 37,3% „trifft zu“). Unterstützt wird diese Einschätzung noch dadurch, dass keine Lehrkraft – ein für die Befragung insgesamt sehr seltenes Ergebnis – der Meinung ist, dass die Schulmüdigkeit überhaupt kein Problem sei. Insgesamt wird damit deutlich: Obgleich, wie oben gezeigt, der BRU von den Lehrkräften als eine in der aktuellen Schulsituation sinnvolle Begegnung bzw. ein sinnvoller Unterricht angesehen wird,²¹ ist für Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz der – als „normale“ Beschulung empfundene – Unterricht in den Bildungsgängen des Übergangssystems kein lebensbiographisch angemessener Weg zur besseren Bewältigung des Übergangs in den Beruf: Was die Jugendlichen eigentlich benötigen ist ein für sie je angemessener Ausbildungsplatz, der ihnen ein Lernen im realen beruflichen Kontext ermöglichte, ihnen zugleich Optionen eines altersgemäßen informellen Lernens eröffnete und ihnen damit zu einem altersgemäßen – sie wollen keine Schüler/innen mehr sein – und anerkannten Status in der Gesellschaft verhelfen würde. Diese spannungsvolle und scheinbar widersprüchliche Haltung zum BRU im Übergangssystem und auch zum Übergangssystem an sich – sinnvoller Unterricht und lebensbiographisch falscher Lernort zugleich – zeigt das strukturelle Dilemma des Übergangssystems und seiner Fächer und Lehrkräfte auf: Angesichts der Ohnmacht, die arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen zugunsten einer lebensbiografisch angemessenen Förderung der Jugendlichen nachhaltig (auch im Blick auf nachkommende Jugendliche in diese Dilemmasituation) ändern zu können, wird eine unter den Realbedingungen optimierte Beschulung im Übergangssystem für den einzelnen Jugendlichen als eine gute und sinnvolle Option angesehen inmitten einer als sysiphusal erlebten Gesamtsituation.

Interesse an religiösen Fragen allgemein und (nun) an der Berufsschule ein dezidiertes Interesse an den religiösen Überzeugungen und Grundsätzen der in der Lerngruppe vertretenen unterschiedlichen Religionen.

²¹ Zum Optimierungswunsch des Unterrichts Übergangssystems von Seiten der Lehrkräfte siehe am Ende unter Fazit.

Entsprechend der Frageintention der gesamten Datenerhebung zum BRU interessiert weiterhin die Frage, wie der BRU den SuS zu jenen Kompetenzerweiterungen verhelfen kann, die ihnen beim Start ins Berufsleben helfen können. Hierfür nötig ist zunächst eine Bedarfsanalyse, welche Lernprozesse die SuS brauchen bzw. welche Kompetenzerweiterungen sie benötigen. An dieser Stelle können BRU-Lehrkräfte kompetent weiterhelfen. Vor dem Hintergrund dieses Forschungsinteresses lautete die generelle Frage, welche Kompetenzbedarfe die Lehrer/innen für ihre SuS, mit denen sie intensiv Woche für Woche selbst zusammen arbeiten, hinsichtlich einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf sehen.

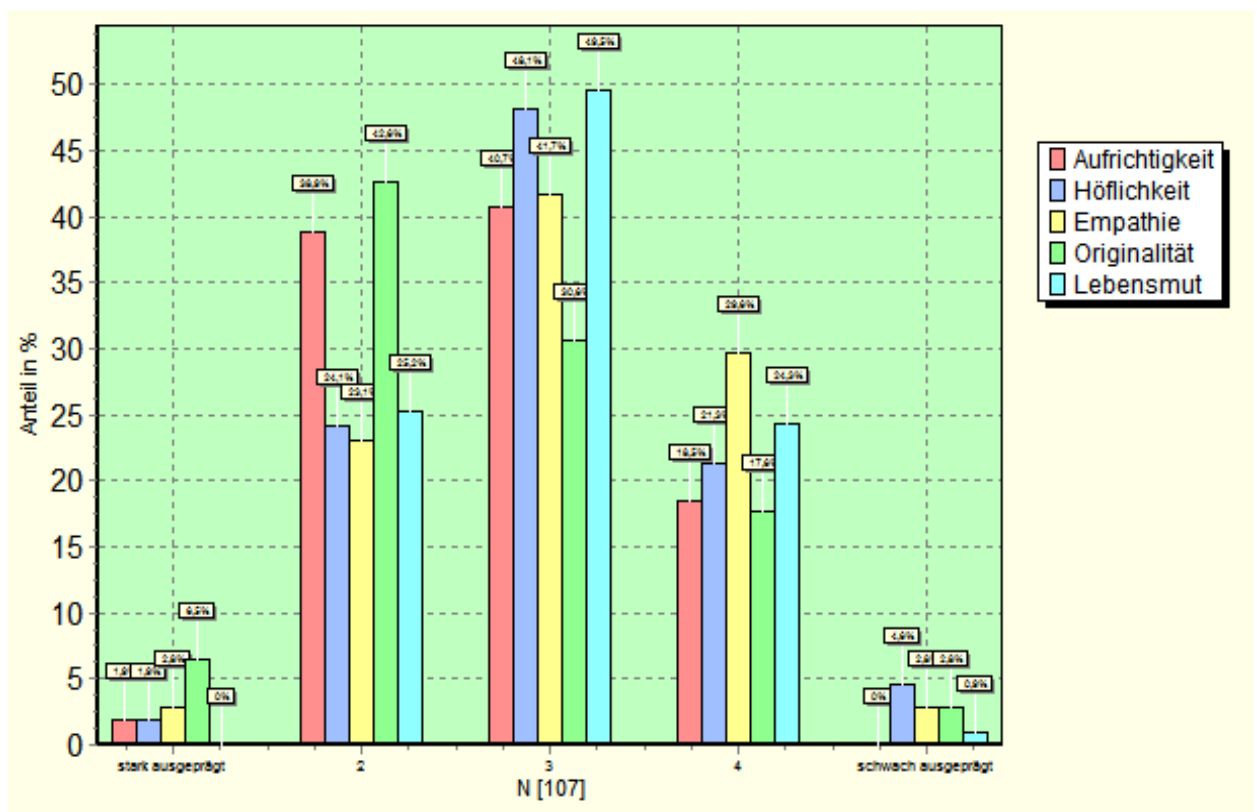
Das Urteil der fehlenden - so genannten - Ausbildungsreife resultiert meist aus der Erfahrung der Lehrkräfte und betrieblichen Ausbilder, dass es Jugendlichen oft an allgemeinen wie auch fachspezifischen Kompetenzen mangelt, um einer beruflichen Handlungsfähigkeit²² entsprechen zu können. Neben den erwerbenden Kompetenzen (z.B. Fachkompetenzen) werden hier aber auch immer wieder Fähigkeiten genannt, die nicht kognitiv zu erwerben sind, sondern einen Teil der Persönlichkeitsreife ausmachen (wie z.B. Fleiß oder Disziplin). Bei den entsprechenden Fragen (F 59; 64; 65; 66; 67; 68; 69) zeigten die Antworten eine deutliche Übereinstimmung in der Einschätzung, welche Fähigkeiten den SuS besonders fehlen: Ausdauer, Selbstdisziplin und Fleiß.



²² Zu diesem Begriff vgl. grundlegend § 1 (2) des Berufsbildungsgesetzes (BBiG).

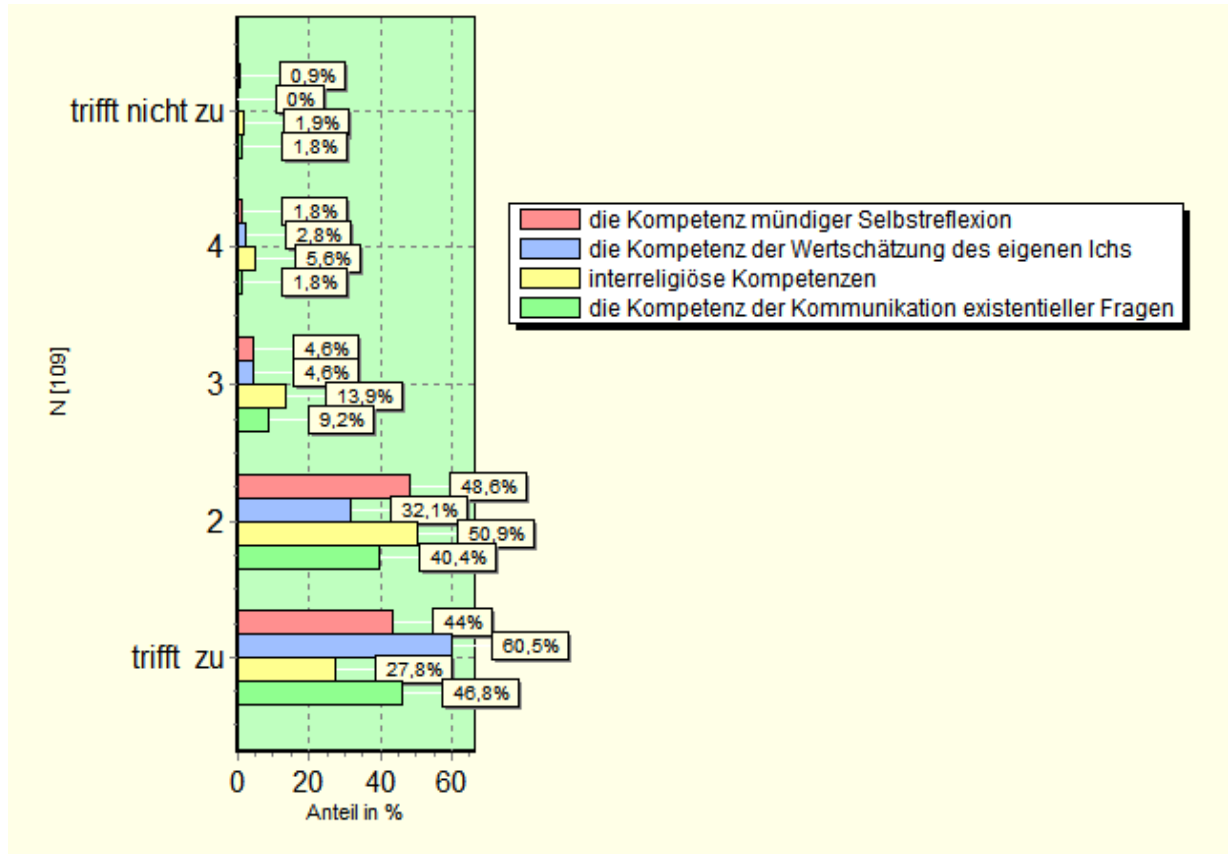
Die BRU-Lehrkräfte sehen aber auch deutliche Stärken und ausgebildete positive Fähigkeiten und Eigenschaften der SuS des Übergangssystems: Stark ausgeprägt sind in den Augen der Lehrkräfte z.B. die Aufrichtigkeit und die Originalität der SuS sowie auch deren Höflichkeit und ihr Lebensmut.²³ Diese erwähnenswerten Eigenschaften und Tugenden scheinen für die einzelnen SuS und ihre Lerngruppen besonders prägend zu sein.

Die Wahrnehmung (Diagnose) dieser Persönlichkeitsmerkmale weist m.E. auf eine doppelte Qualität des BRU hin: Zum einen eröffnet der Religionsunterricht den Raum zur aufrichtigen Begegnung und kreativen (originellen) Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Im BRU können die Jugendlichen aufrecht – d.h. ohne Leistungsdruck, ohne vermeintlichen Opportunitätszwang und ohne Verstellung eigener Meinungen – kommunizieren (lernen bzw. üben) und sich entsprechend kreativ entfalten. Das heißt: Der BRU gewährt Freiräume einer qualitativen Authentizität. Zum anderen weist dieses Augenmerk der Lehrkräfte hin auf ihre differenzierte Beobachtungsgabe der SuS und ihre grundsätzliche Wertschätzung der Jugendlichen. Das Ergebnis der BRU sieht in diesem Punkt wie folgt aus:



²³ Weniger ausgeprägt erscheint in den Augen der Lehrkräfte die Fähigkeit zur Empathie ausgebildet zu sein (ein Grund hierfür könnte sein, dass die SuS untereinander und in ihren Peergroups eher empathisch wirken als in der Kunstsituation des Unterrichts, auch wenn gerade der BRU hier gegen zu steuern scheint).

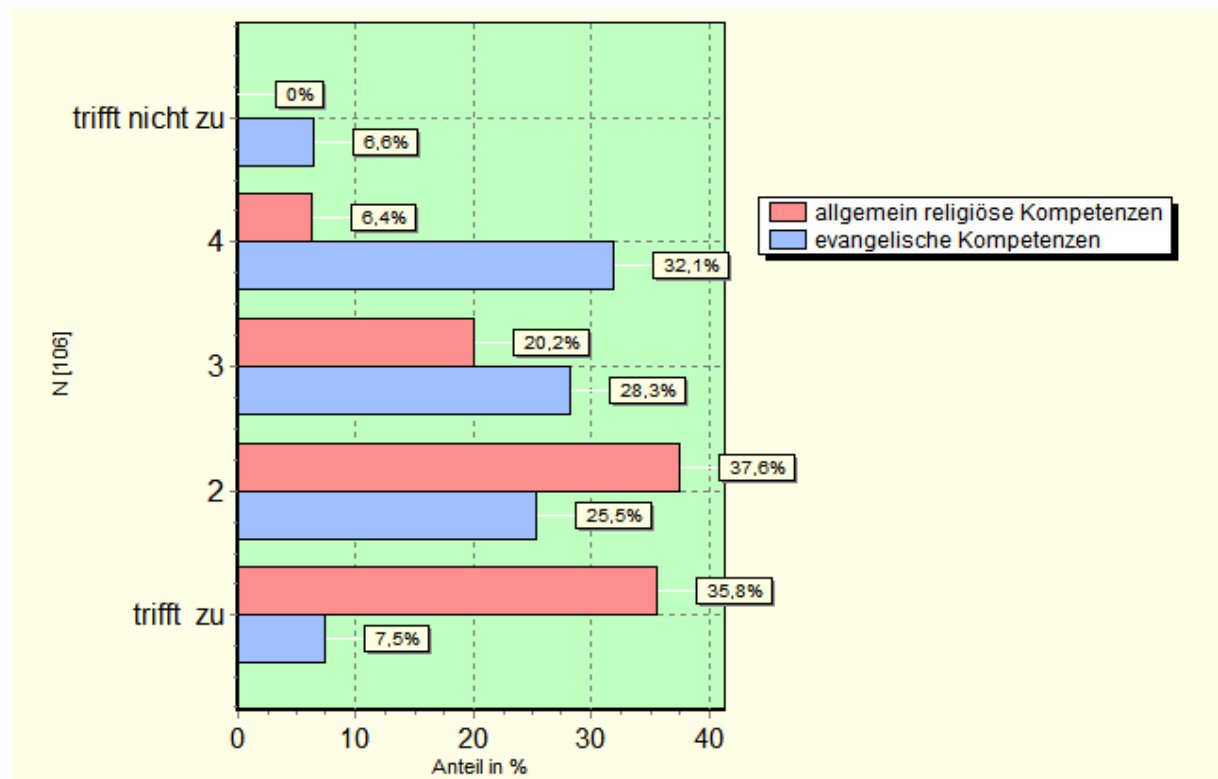
und zuletzt auch auf die Kommunikation der religiösen Dimension des Lebens: Mündigkeit und Wertschätzung einerseits sowie die Fähigkeit der Begegnung mit anders Gläubigen durch eine authentische Dialogfähigkeit auf Augenhöhe andererseits scheinen heute aus Sicht der BRU-Lehrkräfte besonders wichtig und gefragt zu sein.



Einen differenzierteren Blick auf die Gewichtung der Konfessionalität des BRU durch die Lehrkräfte eröffnet die Bewertung von konfessionellen und religiösen Kompetenzen: Eine insgesamt hohe Relevanz für die SuS erreichen in den Augen der Lehrkräfte noch die allgemein religiösen Kompetenzen - allerdings nicht mit der gleichen erstrangigen Priorität wie die drei meistgenannten Kompetenzen (als absolut vordringliches Ziel des BRU erachten nur 36% der Lehrkräfte eine Kompetenzerweiterung im allgemeinen religiösen Bereich). Die konfessionell geprägte evangelische Kompetenz nennen hingegen gerade einmal 7,5% der Befragten.²⁵ Gegenüber der mittelmäßigen Bewertung für die allgemein religiösen Fähigkeiten und der schwachen für konfessionelle Fähigkeiten steht die hohe Stellung der interreligiösen Kompetenz – wobei sich die hier meist intendierte kommunikative Fähigkeit nur entwickeln kann, wenn auch (inter)religiöse Inhalte im BRU kommuniziert werden und es zur Erweiterung

²⁵ Auch unter der Wertung „trifft zu“ nennen nur 25,5% der Befragten die evangelische Kompetenz als Ziel des BRU, während - zum Vergleich - über 60% die Wertschätzung des eigenen Ichs als prioritäres Ziel des BU nennen.

des religiösen Wissens kommt. Damit bleibt zu resümieren: Die religiöse Relevanz des BRU²⁶ wird nicht in konfessioneller Perspektive wahrgenommen, sondern vermehrt in dessen interreligiöser Ausrichtung.



Damit ist allerdings ein Wesensmerkmal des BRU tangiert, das für den BRU nicht nur im Blick auf seine rechtliche Stellung konstitutiv ist – nämlich seine schwach repräsentierte fachspezifische Ausrichtung bzw. sein wenig genuiner Lehr- und Lerninhalt in der konfessionellen Ausrichtung nach GG 7,3. Die schwach bezeugte konfessionelle Zuspitzung und Prägung des BRU nimmt diesem seine Relevanz und Begründung als Religionsunterricht. Signifikant scheint hier ein Problem auf, das zugleich eine wesentliche Aufgabe der berufsorientierten Religionspädagogik in der Zukunft anzeigt: Der empirisch gestützten Analyse dieses Problems einerseits und der Ausarbeitung didaktischer Leitlinien und unterrichtspraktischer Vorschläge²⁷ zu dessen Behebung andererseits werden in der Zukunft – und für die Zukunft des BRU - eine hohe Priorität zukommen.²⁸

Ein Grund für dieses schlechte „Abschneiden“ der Vermittlung von traditionell (konfessionell) religiösen Fähigkeiten – und damit auch Inhalten – im BRU kann auch darin liegen, dass der

²⁶ Vgl. hierzu auch den schon oben erwähnten Befund, dass die SuS religiösen Fragen aufgeschlossen sind.

²⁷ Diese Aufgabe ist dann vor allem für die religionspädagogischen Institute der evangelischen Landeskirchen eine wesentliche und dringliche Aufgabe für die Zukunft des BRU.

²⁸ Vgl. hierzu unten unter III sowie Andreas Obermann, Der Berufsschulreligionsunterricht zwischen Pluralität und Konfessionalität - Überlegungen zu den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, in: Entwicklungen und Herausforderungen im Schnittbereich von Jugendarbeit und Beruflicher Schule, hg von Dirk Oesselmann / Peter Cleiss / Thomas Schalla / Wilhelm Schwendemann, Freiburg (erscheint Herbst 2011).

Begriff der „Kompetenz“ an sich zum einen unklar und zum anderen auch nur schwer zu bestimmen ist, was denn – domänenspezifisch – religiöse Kompetenzen eigentlich sind und wie sie genau zu deklarieren und zu messen sind: Entsprechen genuin existentiell-religiöse Fähigkeiten und religiöse Vollzugsriten den Fähigkeiten, die in der Bildungsdebatte mit Kompetenzen bezeichnet werden? Vor dem Hintergrund dieser Unklarheit haben die befragten BRU-Lehrkräfte wahrscheinlich die allgemeinen und religiösen Kompetenzen weniger deutlich angekreuzt. Hingegen stehen allgemeine Fähigkeiten, die auf religiöse Kontexte und Vollzüge übertragen werden - wie z.B. die Fähigkeit der Kommunikation im Fall der interreligiösen Kompetenzen -, bei den befragten BRU-Lehrkräften signifikant höher im Kurs.²⁹

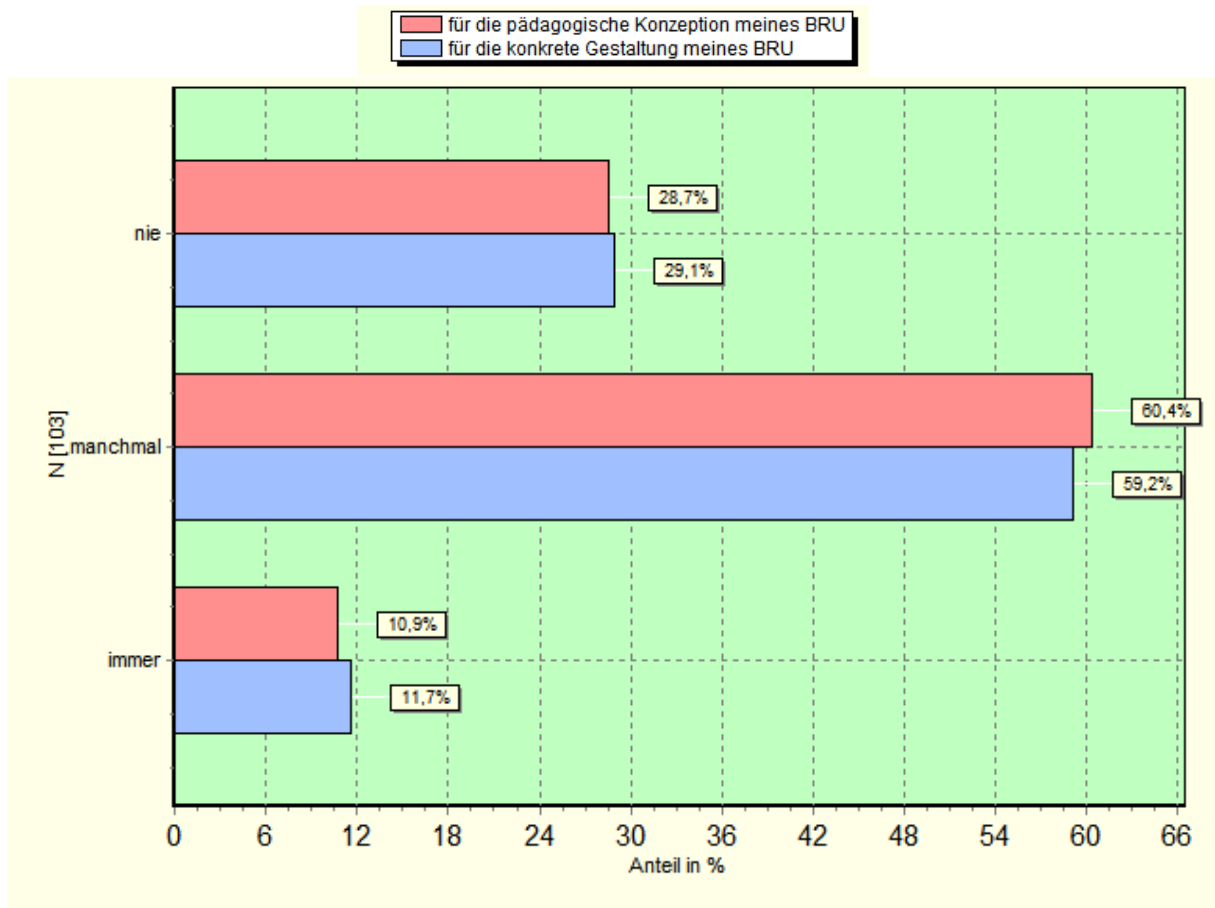
II.4 Der BRU im Übergangssystem: Ziele und Anlage

II.4.1 Inhaltliche Ziele des Berufsschulreligionsunterrichts

Im Folgenden soll noch ein Blick geworfen werden auf diejenigen Antwortkomplexe der Befragung, die Aufschlüsse zulassen über das Design des Religionsunterrichts an Berufskollegs bzw. an beruflichen Schulen sowie die inhaltliche Ausrichtung und curriculare Zielformulierung des BRU. Ein Indiz für die faktische Orientierung an den offiziellen Rahmenbedingungen des BRU bei der inhaltlichen Gestaltung des BRU sind die Lehrpläne und deren Realisierung im Unterricht bzw. die tatsächlich im Unterricht behandelten Themen. Zunächst gilt es den Blick auf die Lehrpläne und deren schulpraktische Relevanz zu werfen: Für die generelle Konzeption des BRU wie auch seine inhaltliche Gestaltung spielen Lehrpläne gerade einmal für gut 10% der Lehrkräfte eine Rolle. Dagegen erklären annähernd 30% der Lehrenden, dass Lehrpläne nie eine Rolle spielen, während die Mehrheit von ca. 60% die goldene Mitte wählte als ein Votum gemäß der ‘political correctness’ - denn offiziell sind die Lehrpläne bindend und konstitutiv. Eröffnet sich hier ein interessanter Einblick in die Wirklichkeit des BRU – dass nämlich eine offizielle Linie in der Konzeption des BRU durch die Schulaufsicht nur rudimentär umgesetzt wird?³⁰ Ein Blick auf die folgende Grafik zeigt diese Ergebnisse und verdeutlicht die zuletzt genannte Frage:

²⁹ Zur wenig spezifischen Ausbildung einer dezidiert konfessionellen Einstellung Jugendlicher an Berufsschulen vgl. auch Andreas Feige / Carsten Gennerich, *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*, Gütersloh 2010, vgl. z.B. 91 u.ö. (zur spezifischen Ausprägung muslimischer SuS siehe z.B. 84 u.ö.).

³⁰ Diese Geringschätzung der offiziellen Vorgaben der Ministerien der Bundesländer impliziert neben einer schulpolitischen Brisanz auch den Auftrag zur Verbesserung der Akzeptanz der Lehrpläne durch Fortbildungen und die Erforschung nach den Gründen dieser Geringschätzung.



Gegen die Vergessenheit der Lehrpläne im BRU sei erinnert: Maßgebend und entscheidend für die Anlage des BRU sind viel-mehr die Jugendlichen mit ihren lebensbiographischen Fragen zum Themenfeld „Gott – Bildung – Beruf“ einerseits und die didaktische Subjektorientierung der BRU-Lehrkräfte andererseits. Die didaktische Orientierung an den Fragen der SuS zeigt auch das abschließende Item der Frage nach den im BRU kommunizierten Themen (F 20-47):

<i>Merkmal</i>	<i>immer / häufig</i>	<i>manchmal</i>	<i>selten / nie</i>	<i>Summet</i>
Zukunft / eigene Lebensplanung	82,2%	15,0%	2,8%	100%
Religiöse Fragen der Schüler/innen	77,8%	17,6%	4,6%	100%
Gewalt(anwendung)	71,7%	21,7%	6,6%	100%
Islam	62,9%	31,4%	5,7	100%
Gerechtigkeit (sozial; ethisch)	62,7%	25,5%	11,8%	100%
Gott	59,4%	34,0%	6,6%	100%
Süchte / Drogen	51,4%	29,1%	19,4%	100%
Strafe und Recht	50,4%	35,7%	13,9%	100%
Sexualität	47,1%	32,1%	20,8%	100%
Schöpfung / Evolution	43,8%	35,3%	20,9%	100%
Helden / Vorbilder /Idole	42,3%	42,3%	15,4%	100%

Gerechtigkeit (theologisch)	41,8%	36,9%	21,3%	100%
Kirchenjahr	39,0%	27,4%	33,6%	100%
Jesus Christus	33,7%	37,5%	28,8%	100%
christliche Konfession	33,0%	32,1%	34,9%	100%
Vergleich evangelisch-katholisch	26,4%	37,7%	35,9%	100%
Satanismus / Okkultismus	25,7%	31,4%	42,9%	100%
Behindertes Leben	23,8%	27,6%	48,6%	100%
Judentum	18,1%	42,9%	39,0%	100%
Buddhismus	17,7%	34,3%	48,0%	100%
Bibel	17,1%	45,7%	37,2%	100%
Holocaust	14,6%	34,0%	51,4%	100%
Hinduismus	10,8%	31,4%	57,9%	100%
Katholische Kirche	9,9%	42,6%	47,5%	100%
die evangelische Kirche	9,8%	41,1%	49,1%	100%
Gottesdienst	1,0%	21,6%	77,4%	100%

Deutlich wird in dieser Tabelle die Subjektorientierung im BRU: Immer (32,4%) und häufig (45,5%) geben die religiösen Fragen der Jugendlichen den Ausschlag für die Themenwahl im BRU. Dieser Trend wird auch – wenig überraschend – deutlich bei der Gewichtung der Themen insgesamt. Exemplarisch seien folgende Aspekte aus der Fülle der Daten herausgehoben und interpretiert: Das Themenfeld Zukunft im Blick auf die eigene Lebensgestaltung wird von 82,2% der Befragten als immer (28%) bzw. häufig (54,2%) kommuniziertes Thema genannt: Der Gegenstand dieser unterrichtlichen Kommunikation von Zukunftsvorstellungen sind dabei letztlich die Jugendlichen selbst.³¹ Themen mit annähernd 60%iger Zustimmung sind „Gott“, „Ehre/Respekt“, „Islam“, „Gerechtigkeit“, „Gewalt“ sowie „Strafe und Recht“. Wie sind diese Themenfelder zu charakterisieren? Sie haben alle einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen und zur Religion zugleich: Ehre und Respekt sind für SuS des Übergangssystems Erfahrungen von Anerkennung, die sie sich wünschen und die zugleich im Zentrum des christlichen Menschenbildes stehen; in heterogen-religiösen Klassen, in denen Religionsunterricht fast nur noch im Klassenverband unterrichtet wird, ist die

³¹ In diesem Zusammenhang müsste auch die Kommunikation von „Idolen“ und „Vorbildern“ genannt werden, die von 87% der Befragten von immer bis manchmal genannt wurden und auch zukunftsweisende Aspekte für die Jugendlichen implizieren.

Begegnung mit dem Islam und das interreligiöse Gespräch 'normal'³². Viele SuS haben mitunter eine lange Geschichte erlebter und vollzogener Ungerechtigkeits Erfahrungen hinter sich, leiden unter ihrer sehr gewaltbereiten Umgebung, hatten durchaus schon häufiger Kontakt zur Justiz und beklagen z.B. mit den biblischen Propheten diesen Unrechtszustand. Und auch die Gerechtigkeit in theologischer Perspektive verweist auf die häufig genannten Themen und deren Bezüge zum Lebenskontext der Jugendlichen auf (Wo finde ich Anerkennung? Wo kann ich sein wie ich bin?). Dass „Gott“ bei diesen Themen im Religionsunterricht je situationsbezogen eine bedeutende Rolle spielen muss, liegt auf der Hand. Dass aber allein die hohe Quote für „Gott“ eo ipso mit einem protestantischen Profil einhergehen muss, ist nicht zwingend – denn die stärker einen evangelischen BRU profilbildenden Themen wie „Jesus Christus“ oder „Bibel“ kommen deutlich weniger häufig vor.³³ Erwähnenswert ist auch noch das Themenfeld „Schöpfung / Evolution“ (40% häufig; 35,2% manchmal) in seiner ethischen Dimension als epochales Schlüsselproblem. Eine auffallend geringe Rolle spielt im BRU hingegen mit Abstand der Gottesdienst als Ort einer spezifisch religiösen-christlichen (evangelischen) Praxis (bei 77,4% der Befragten selten oder nie): Zu folgern ist hieraus eine relativ starke Distanz des BRU zur Kirche als Institution, die in den Augen der Jugendlichen als Akteur für den Gottesdienst verantwortlich ist.³⁴ Die Kirche spielt im BRU eine untergeordnete Rolle, was sich auch bei den Items zur evangelischen und katholischen Kirche als Thema des BRU zeigt, sofern annähernd 50% der Befragten die beiden großen christlichen Kirchen nie oder selten im BRU behandeln.

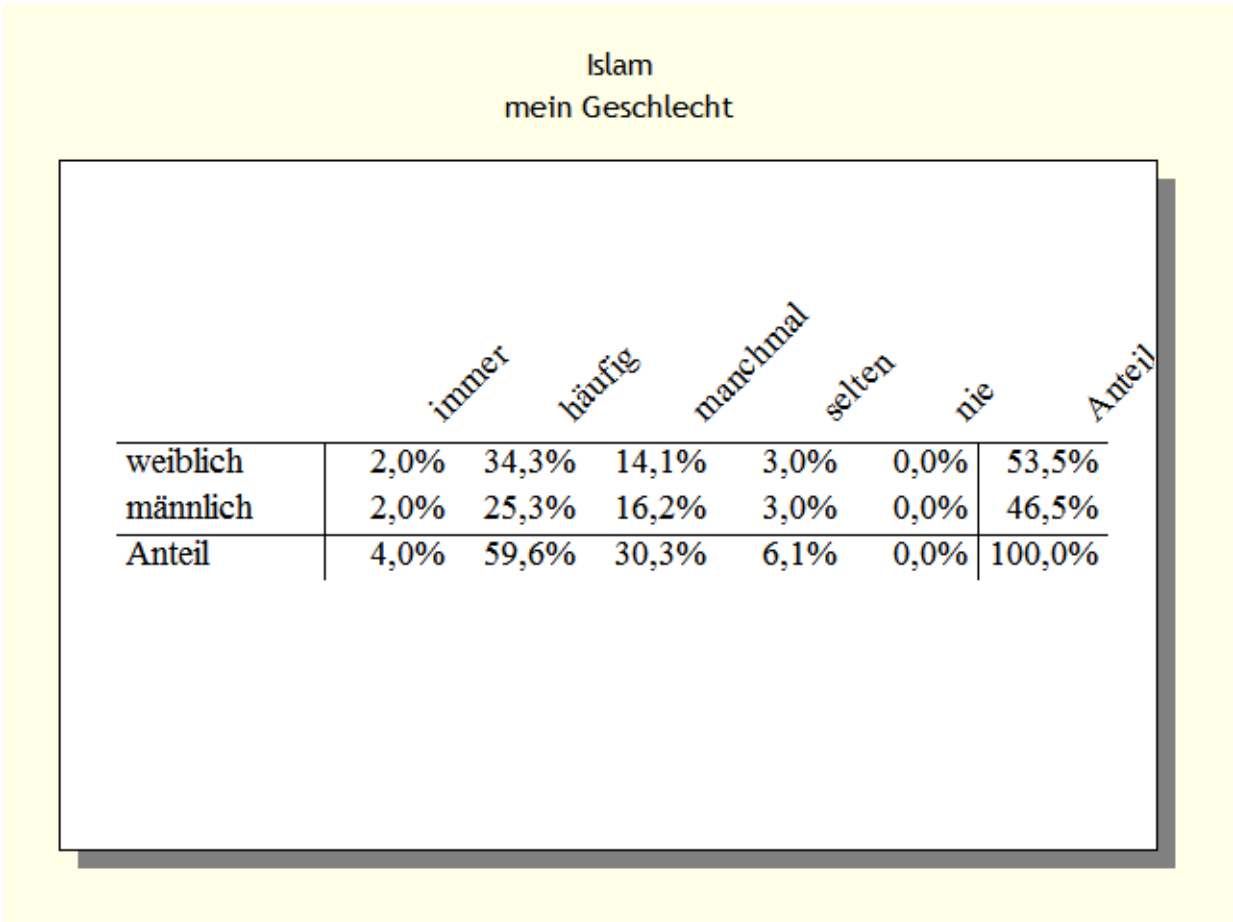
Eine Analyse der Unterrichtsthemen im Blick auf eine geschlechtsspezifische Häufigkeit ergab eine Vielzahl von analogen Nennungen bei den weiblichen bzw. den männlichen Lehrkräften. Zugleich gibt es bei bestimmten Themen eine deutlich unterschiedliche thematische Gewichtung: So unterrichten beispielsweise die weiblichen Lehrkräfte häufiger zum Thema „Kirchenjahr“ oder zum konfessionellen Vergleich „evangelisch-katholisch“. Auch den Islam unterrichten die weiblichen Lehrkräfte häufiger (36,3%) als ihre männlichen Kollegen (27,3%).³⁵

³² Dass die Themenauswahl auch von gesellschaftlichen Faktoren abhängig ist, zeigt die Kommunikation der in der BRD nur am Rande vorkommenden Religionen wie dem Hinduismus oder dem Buddhismus. Sehr überraschend ist allerdings hier das schwache Abschneiden des Judentums vor dem Hintergrund der anhaltenden antisraelitischen Stimmungen und Vorurteile auch unter Jugendlichen, angesichts der deutschen Geschichte (der Holocaust kommt noch seltener vor als das Judentum als Religion – bei mehr als 50% der Befragten kommt der Holocaust selten oder nie im Unterricht vor) und der theologischen Debatten der letzten Jahrzehnte zum Verhältnis von Kirche und Israel.

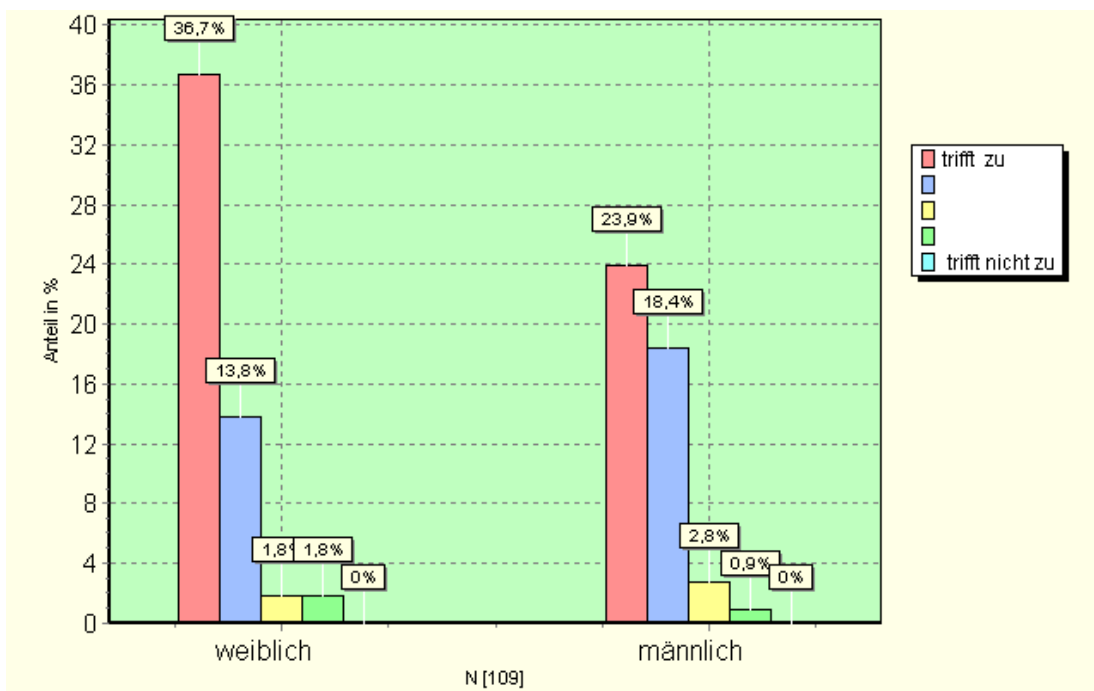
³³ Vgl. hierzu oben die Anmerkungen zur Konfessionalität des BRU und deren praktischen Infragestellung.

³⁴ Für NRW ist dieser Befund umso erstaunlicher, da dort die große Mehrheit aller Religionsstunden in Berufskollegs von amtierenden Pfarrern und Pfarrern erteilt wird.

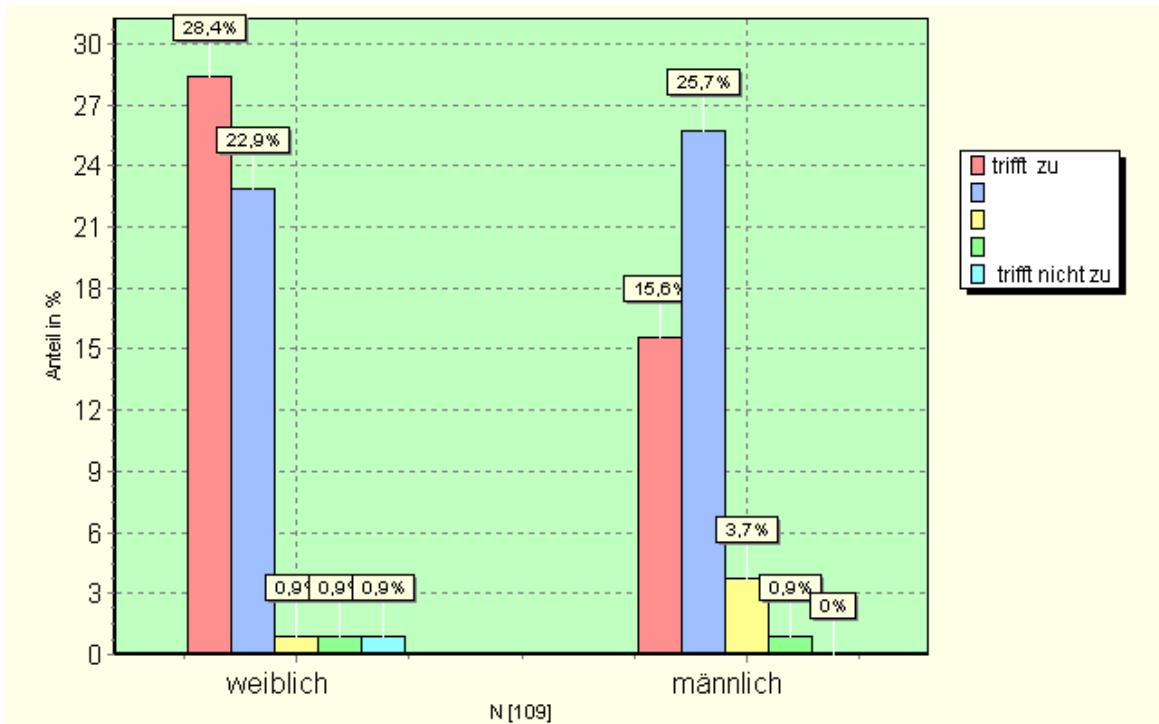
³⁵ Ob weibliche Lehrkräfte generell einen stärker thematisch orientierten BRU intendieren und durchführen müsste eine Folgestudie signifikanter herausarbeiten.



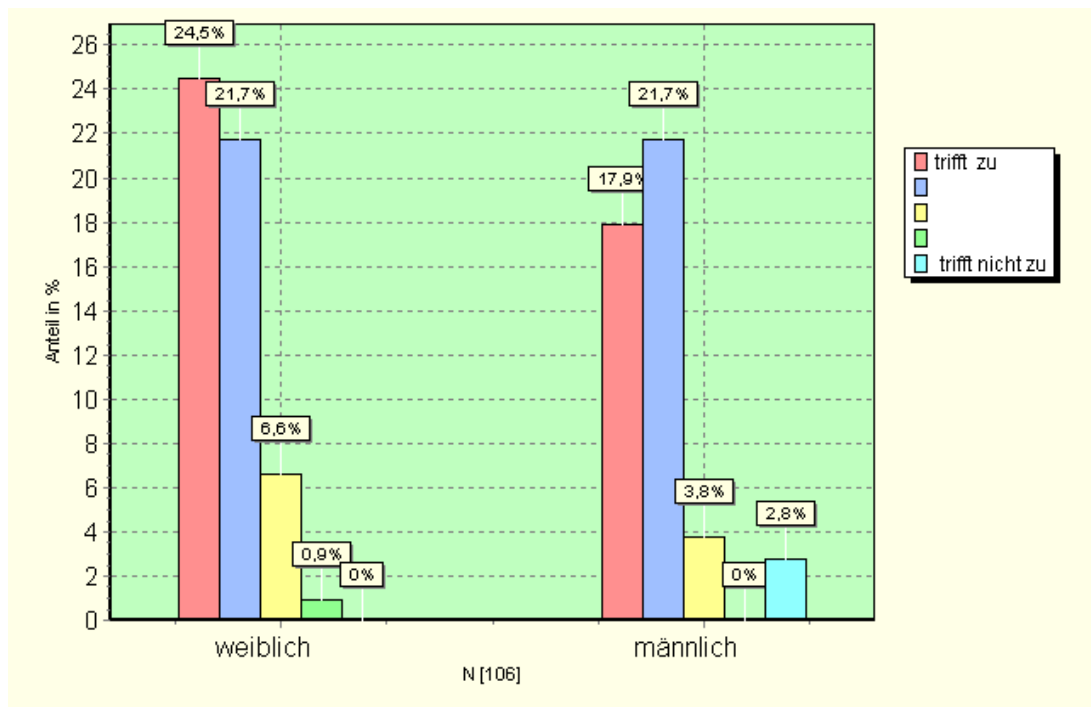
Ein weiterer Faktor für die inhaltliche Ausrichtung des BRU sind auch das Geschlecht und das Alter der Lehrkräfte. Interessant ist hier beispielsweise der differenzierte Blick auf den Spitzenreiter unter den zur Vermittlung intendierten Befähigungen – nämlich die Stärkung und Ausbildung der Wertschätzung des eigenen Ichs. Hier ist wieder erkennbar, dass die weiblichen BRU-Lehrkräfte deutlich stärker als ihre männlichen Kollegen die Wertschätzung der eigenen Person als Ziel des BRU nennen:



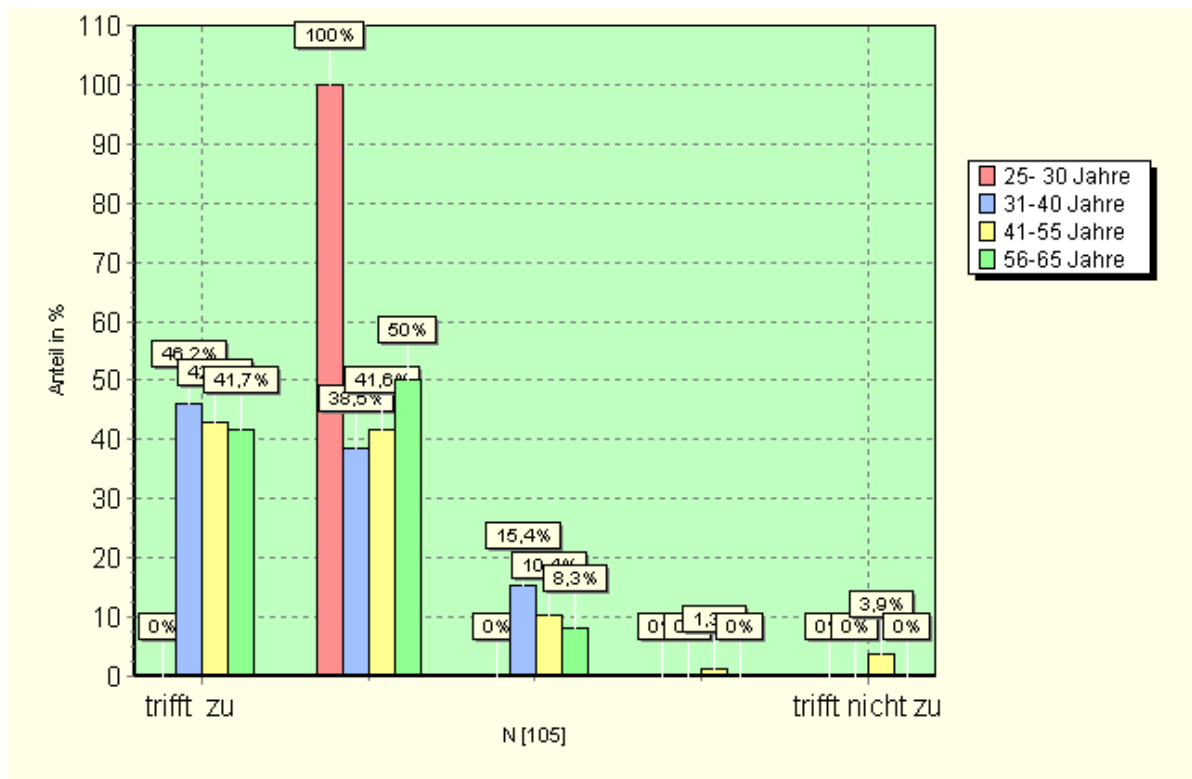
Ein analoges Bild ergibt sich auch bei der Betrachtung der Nennungen der mündigen Selbstreflexion als Befähigung durch den BRU: Weibliche Lehrkräfte setzen hier deutlichere Prioritäten als ihre männlichen Kollegen:



Neben der Vermittlung von Kompetenzen bzw. einer Kompetenzerweiterung ist der BRU auch geprägt von existentiellen Erfahrungen, die im BRU möglich sein soll(t)en und die von den Lehrkräften intendiert sind: Dabei votieren wieder die weiblichen Kolleginnen im Blick auf die Erfahrung der Gleichberechtigung der Geschlechter anders als ihre männlichen Kollegen, insofern mehr Frauen die Erfahrung der Gleichberechtigung von Mann und Frau als Ziel des BRU sehen als ihre männlichen Kollegen:



Nicht nur das Geschlecht, sondern auch das Alter ist ein Faktor für bestimmte Antwortmuster bzw. Einschätzungen zum BRU, insofern altersbezogen bei dieser Frage deutliche Unterschiede zu erkennen sind: Die jüngste Gruppe der befragten Lehrkräfte erklärt zu 100%, dass ihnen diese Erfahrung der Gleichberechtigung der Geschlechter im BRU und die Reflektion darüber im BRU äußerst wichtig ist:



In Anlehnung an die letzten Ergebnisse erbrachte die Umfrage auch, dass die BRU-Lehrkräfte insgesamt einen Unterricht bzw. Unterrichtsformen anstreben, die den SuS existentielle Erfahrungen bzw. biographisch stimmige und zeigemäße Lebensbezüge eröffnen:

Merkmal	1	2	3	4	trifft nicht zu	Summe
die Erfahrung eines zeitgemäßen Christseins	18	42	25	13	6	104
die Erfahrung eines möglichen Sinns des Daseins	37	60	6	2	1	106
die Erfahrung des christlichen Glaubens als Lebenshilfe	36	50	12	4	4	106
die Erfahrung der Honorierung von Lernerfolgen	17	43	33	9	4	106
die Erfahrung von Toleranz sich selbst und anderen gegenüber	54	46	5	1	0	106
0	162	241	81	29	15	528

Über 95% der Befragten wollen demnach ihren SuS eine Hilfe geben zu einer Sinnerfahrung für ihr Leben und das Erleben von Toleranz gegenüber anderen und sich selbst. Dicht gefolgt ist diese Intention durch das verstehende Erleben des Christseins als Lebenshilfe (86%). Der BRU ist demnach nicht so sehr fokussiert auf kognitive Verstehensprozesse als vielmehr auf

erfahrungsbezogene Lernprozesse (was ein hohes Maß an erlebnispädagogischen und interaktiven Lernphasen voraussetzt), um den Jugendlichen zu einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit mit ihren konstitutiv personenbezogenen Aspekten zu verhelfen.

An dieser Stelle wird auch das Votum der Lehrkräfte verständlich, nach dem sie sich z.B. nicht nur mehr Phasen von sozialen Lernprozessen (80,6%) wünschen (F 103), sondern auch andere Rahmenbedingungen für eine entsprechende Umsetzung bzw. Realisierung (F 97; 99; 100; 104) solcher Lernprozesse.

Merkmal	sehr	egal	nein	Summe
mehr Teamteaching	60,4%	21,7%	17,9%	100,0%
Projekttag BRU statt Einzelstunden	48,1%	25,0%	26,9%	100,0%
die Möglichkeit eines individuelleren Unterrichtens	68,6%	12,8%	17,6%	100,0%
mehr Betriebserfahrungen durch Praktika etc.	51,0%	33,6%	15,4%	100,0%
mehr Methodentraining	40,8%	44,7%	14,6%	100,0%
mehr soziales Lernen	80,8%	16,4%	2,9%	100,0%
BRU in Doppelstunden	65,4%	21,1%	13,5%	100,0%
0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

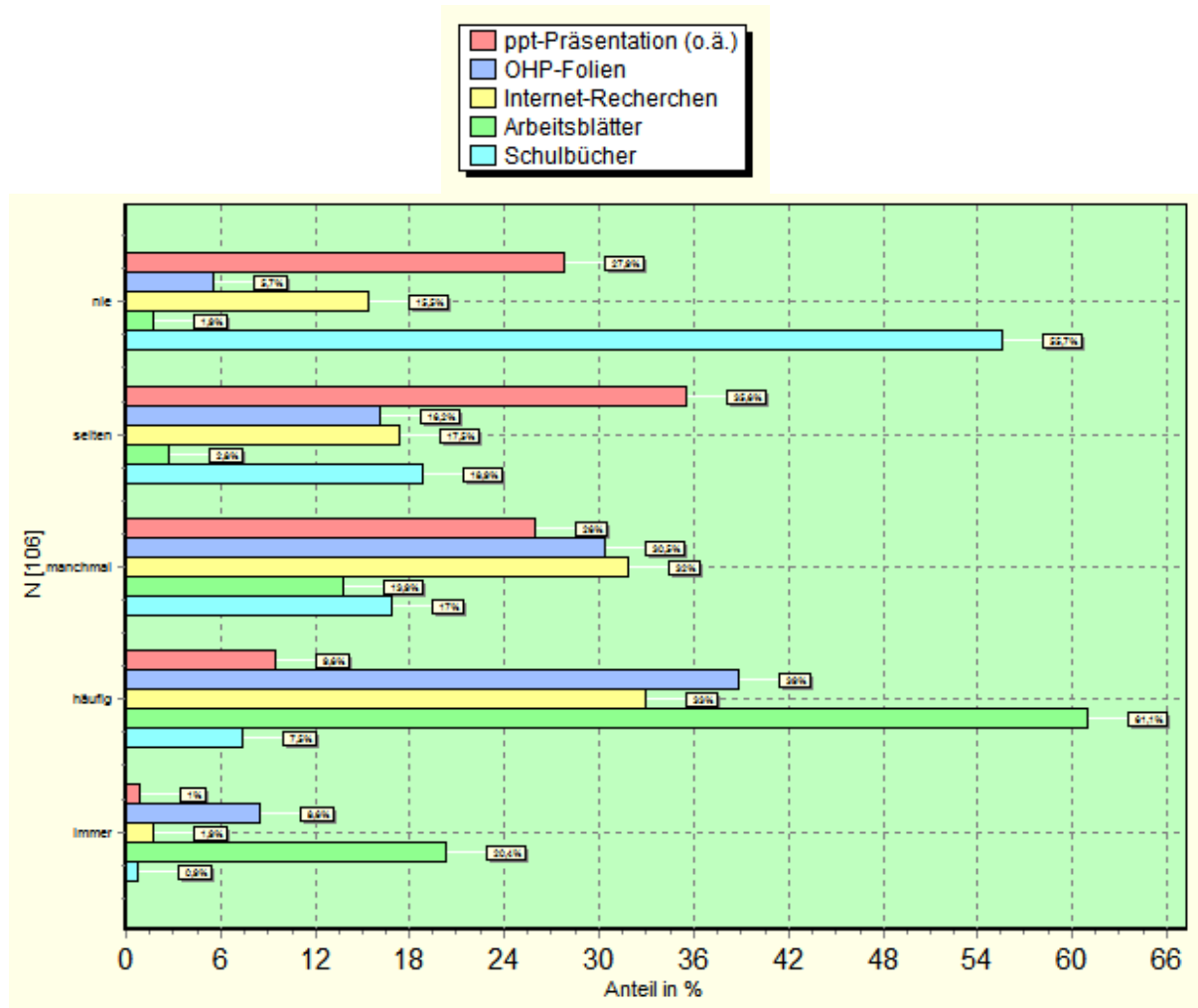
Ein wesentlicher Faktor zur Stärkung der sozialen Fähigkeiten der Jugendlichen liegt für die BRU-Lehrkräfte in einer intensiveren Zusammenarbeit mit den jugendlichen SuS – sei es durch einen intensiveren Unterricht mittelst eines besseren Lehrer-Schüler-Verhältnisses - hierfür stehen der Wunsch nach Teamteaching (60,4%) oder nach einem individuelleren Lernen (68,6%) - oder eine die 45 minütige Unterrichtsstunde erweiternde Zeitstruktur durch Doppelstunden (65,4%) oder durch Projekttag (48,1%).³⁶

II.4.2 Der Medieneinsatz im Berufsschulreligionsunterricht

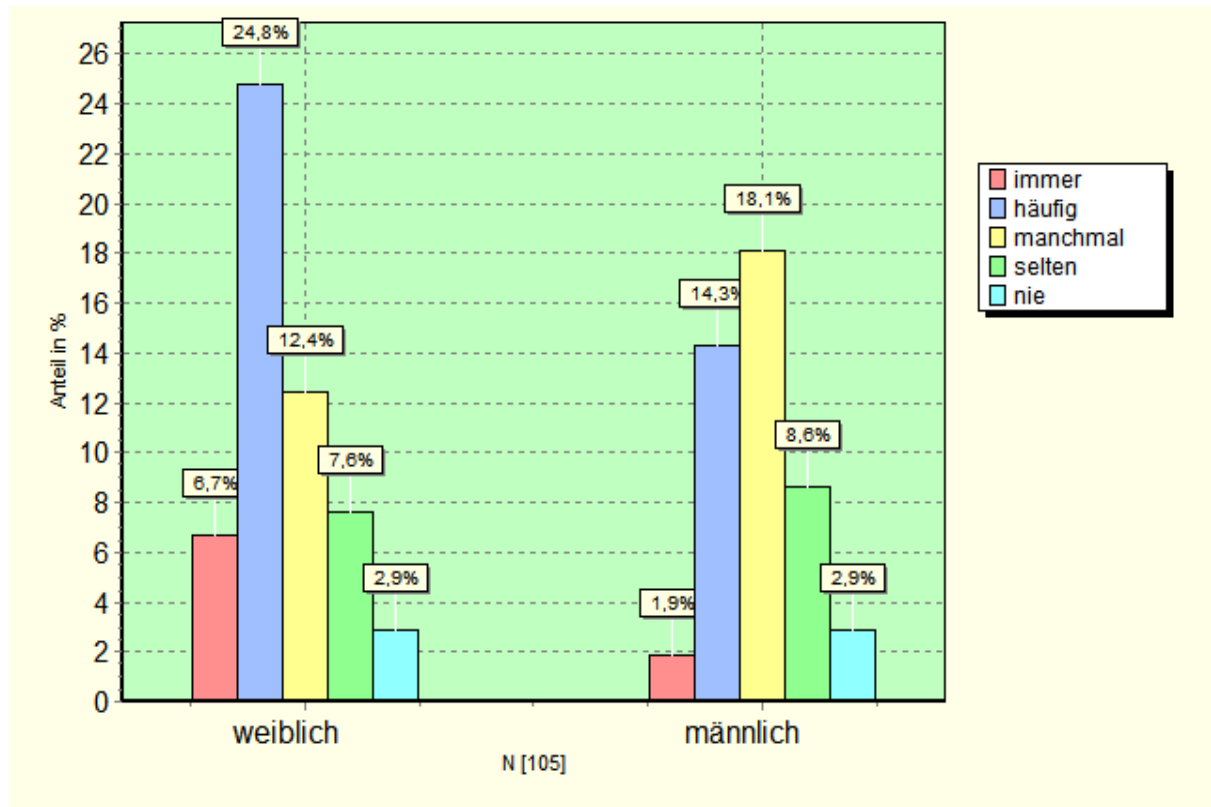
Neben der inhaltlichen Akzentuierung spielt auch der Medieneinsatz beim Unterrichten eine große Rolle. Dabei zeigte sich, dass die klassischen Arbeitsblätter nach wie vor das am häufigsten eingesetzte Medium sind: von 20,2% der Lehrkräfte“ immer“ und von 60,5% der Lehrkräfte „häufig“. Mit Abstand folgt auf die Arbeitsblätter die ebenfalls klassische OHP-

³⁶ Verwandte bzw. analoge Vorschläge zur Verbesserung des Übergangssystems liefern auch Bildungsexperten und Jugendliche (vgl. hierzu die Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung, Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen, Bonn 2011 - <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/seriesitem/id/8>). Aufgenommen sind diese Vorschläge – vor allem die persönliche berufsvorbereitende Begleitung von Jugendlichen schon während der Sekundarstufe I – in den jüngsten politischen Maßnahmen über NRW hinaus (vgl. hierzu z.B. den Ausbildungskonsens der rot-grünen Landesregierung in NRW).

Folie als Ergänzung für die Arbeitsblätter. Während die Internetrecherchen quantitativ im Mittelfeld liegen, spielen digitale Präsentationen (über 80% zwischen „manchmal“ bis „nie“) kaum eine und Schulbücher überhaupt keine Rolle (über 74% „selten“ oder „nie“; 15% „manchmal“).



Interessant sind an dieser Stelle auffällige Verwendungstendenzen bei Männern und Frauen, sofern weibliche BRU-Lehrkräfte deutlich häufiger Arbeitsblätter und OHP-Folien verwenden als ihre männlichen Kollegen. Für die OHP-Folien ergibt sich beispielsweise folgendes Ergebnis:



Weibliche Lehrkräfte verwenden jedoch nicht nur OHP-Folien signifikant häufiger (über 30% „immer“ und „häufig“) als ihre männlichen Kollegen (nur gut 15% „immer“ und „häufig“),³⁷ sondern z.B. auch Internet-Recherchen (weiblich 23,3% „immer“ und „häufig“ gegenüber 11,7% nur „häufig“ bei männlichen Lehrkräften). Daraus lässt sich folgern: Eine geschlechtsspezifische Betrachtung des Medieneinsatzes ergibt das überraschende Ergebnis, dass weibliche Lehrkräfte insgesamt häufiger und konstanter die klassischen Printmedien (kopierte Arbeitsblätter) wie auch so genannte neue Medien einsetzen als ihre männlichen Kollegen.

Ein oft verwandtes Medium ist auch der Film in seinen unterschiedlichen Genres:

Merkmal	immer	häufig	manchmal	selten	nie	Summe
Dokumentarfilme	2,8%	23,4%	56,1%	14,9%	2,8%	100,0%
Kurzfilme	1,9%	28,3%	41,5%	24,5%	3,8%	100,0%
Spielfilme	0,9%	17,0%	48,1%	25,5%	8,5%	100,0%
Video-Clips (oder YouTube ...)	1,0%	12,5%	27,9%	35,6%	23,1%	100,0%
0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

³⁷ Bei den Arbeitsblättern sieht das Ergebnis wie folgt aus: Arbeitsblätter verwenden „immer“ / „häufig“ weibliche Lehrkräfte zu 45,3% gegenüber 36,1% bei männlichen Lehrkräften.

Das Ergebnis bestätigt das „alte“ (Vor-)Urteil nicht, dass im BRU immer nur Filme (gemeint sind hier meist Spielfilme) gezeigt würden. Das am häufigsten verwandte Filmgenre ist nämlich der Dokumentarfilm, gefolgt von Kurzfilmen. Das „Filmarchiv Internet“ wird noch nicht intensiv genutzt (was auch noch an der fehlenden technischen Ausrüstung in vielen Berufsschulen liegen kann). Eine geschlechtsspezifische Verwendung von Filmmedien ist nicht erkennbar.

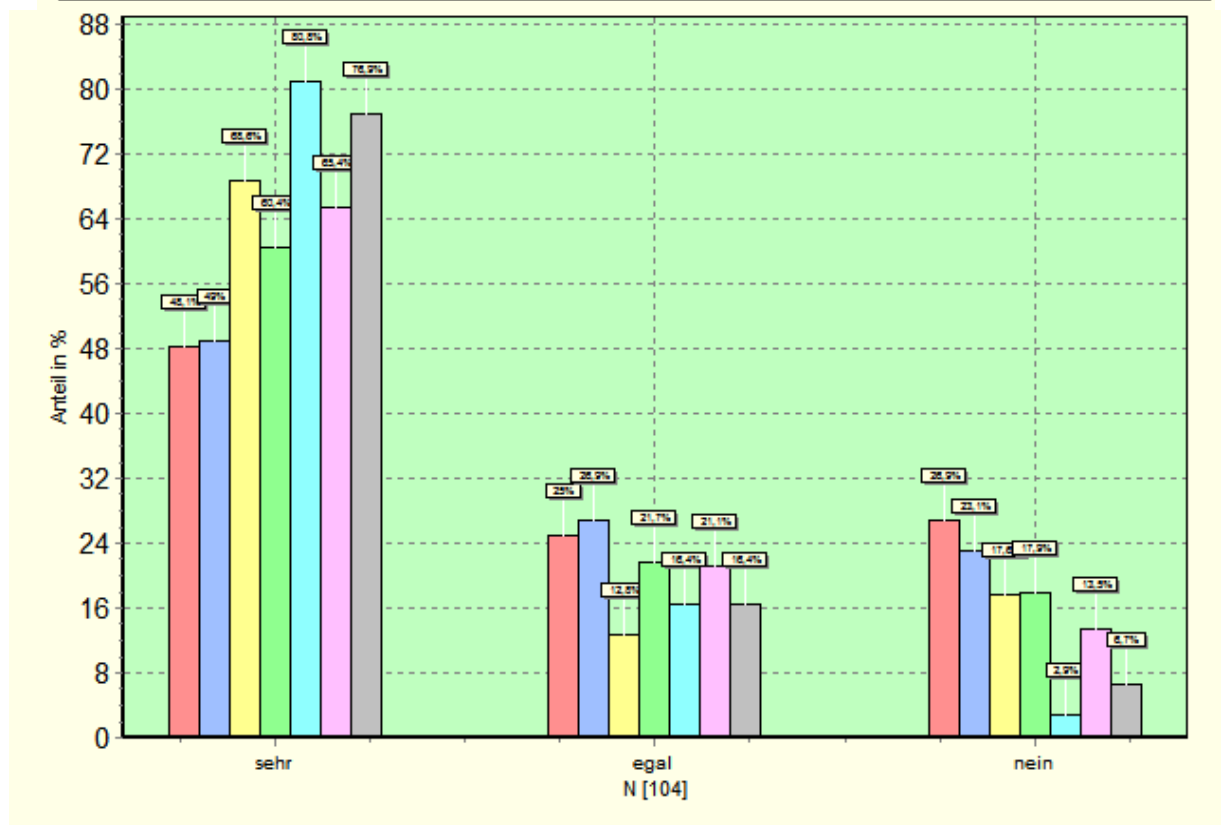
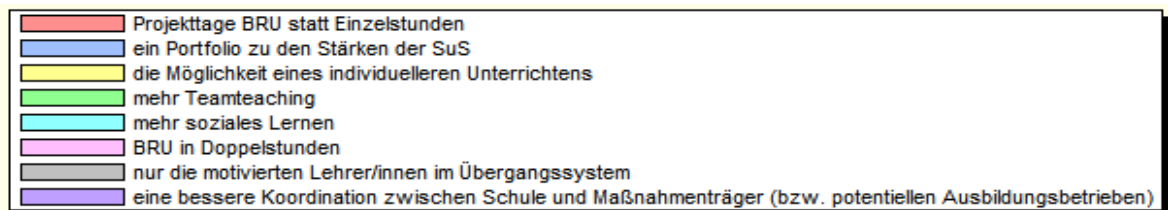
Nehmen wir den BRU von seinem Medieneinsatz aus in den Blick, erscheint er als eher konservativer und wenig spektakulärer Religionsunterricht ohne großes mediales Innovationspotential. Dieser Befund spiegelt gewissermaßen die traditionelle Ebene des klassischen (Religions-) Unterrichts wieder. Daneben hat sich der BRU jedoch in den Ergebnissen der Umfrage immer wieder als eine Unterrichtskommunikation gezeigt, die streng didaktisch die Jugendlichen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt: Die Jugendlichen sollen im BRU als einem Kommunikationsraum in der personalen Begegnung Hilfen erfahren, die sie zu einem selbstbewusste(re)n und autonome(re)n Lebenswandel anleiten. Diese Hilfen sollen dann auch die Chancen der Jugendlichen auf einen erfolgreichen Übergang ins Berufsleben erhöhen und ihnen darüber hinaus Möglichkeiten aufzeigen, ihr Leben verantwortlich und kreativ zu gestalten.

III Fazit

Insgesamt sind die Ergebnisse der bibor-Umfrage ein deutliches Zeugnis für eine engagierte Lehrerschaft im BRU des Übergangssystems. Dabei hat sich der BRU deutlich fokussiert gezeigt auf die Stärkung und Erweiterung jener vor allem sozialemischen und beruflichen Fähigkeiten, die den Jugendlichen zu einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit – und damit einem erfolgreichen Übergang ins Berufsleben - fehlen.

Ihren von ihnen selbst als sinnvoll erfahrenen Unterricht halten die BRU-Lehrkräfte unter nicht optimal empfundenen Unterrichtsbedingungen im Übergangssystem ab. Dennoch versuchen die Lehrkräfte einen für die Jugendlichen möglichst optimalen BRU zu inszenieren, wobei deutlich die Grenzen des Machbaren erkannt werden. Zugleich nennen die Lehrkräfte Faktoren und Änderungen, durch die sich der BRU verbessern ließe und den Jugendlichen effektiver zu einer beruflichen Handlungsfähigkeit verhelfen könnten. Diese Spannung von Wirklichkeit und Wunsch kommt auch in dem Fragezyklus zum Ausdruck, der nach den Wünschen der Lehrkräfte für den BRU im Übergangssystem fragt:

Merkmal	sehr	egal	nein	Summe
Projekttage BRU statt Einzelstunden	48,1%	25,0%	26,9%	100,0%
ein Portfolio zu den Stärken der SuS	49,0%	26,9%	23,1%	100,0%
die Möglichkeit eines individuelleren Unterrichtens	68,6%	12,8%	17,7%	100,0%
mehr Teamteaching	60,4%	21,7%	17,9%	100,0%
mehr soziales Lernen	80,8%	16,4%	2,9%	100,0%
BRU in Doppelstunden	65,4%	21,1%	13,5%	100,0%
nur die motivierten Lehrer/innen im Übergangssystem	76,9%	16,4%	6,7%	100,0%
0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%



Wenig überraschend zeigen die Ergebnisse eine große Zustimmung zu jenen Formen religiösen Unterrichtens bzw. religiöser Kommunikation in Berufsschulen,³⁸ die eine didaktische Profilierung des BRU fördern und die Voraussetzungen des Unterrichtens optimieren, so dass die Jugendlichen durch den BRU noch deutlicher eine berufliche Handlungsfähigkeit erlangen

³⁸ Ungeachtet des Faches gelten die Wünsche der BRU-Lehrkräfte für alle Fachrichtungen im Übergangssystem gleichermaßen, da die grundlegenden Anforderungen und Intention im Übergangssystem fächerübergreifend zu sehen sind.

können. Genannt werden hierbei Unterrichtsformen und –konzeptionen, die durch eine großzügigere Zeitstruktur und ein besseres Lehrer-Schüler-Verhältnis vornehmlich ein erfahrungsbezogenes Lernen und Arbeiten im BRU fördern würden: Denn ein konsequent lebensbiographischer Religionsunterricht, der Jugendliche individuell begleitet und fördert mit dem Ziel der Erlangung einer beruflichen Handlungsfähigkeit, die fachliche wie auch personenbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichwertig und gleichrangig in sich vereint, braucht Zeit und Lehrkräfte. Diesem Ansinnen korrespondiert von Seiten der BRU-Lehrkräfte zugleich auch der Wunsch nach Möglichkeiten, dass der BRU in Kooperation mit den anderen Fächern des Übergangssystems diesem Ideal immer mehr entsprechen und der BRU sein Leistungspotential interdisziplinär optimal entfalten kann für eine effektivere und nachhaltigere Förderung der Jugendlichen im Übergangssystem.

Aus den Datensätzen der bibor-Umfrage und den hier vorgeschlagenen Deutungen ergeben sich auch Aufgaben für die berufsorientierte Religionspädagogik. Als deren wichtigste Momente seien hier exemplarisch genannt: Im Blick auf die zu vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten ist (1.) für den Religionsunterricht der Kompetenzbegriff in Anlehnung an die Berufspädagogik und deren Kompetenzverständnis näher zu analysieren und zu bestimmen. Weiterhin gilt es (2.) in didaktischer Hinsicht zu analysieren und zu entwickeln, wie das religiöse Profil des BRU – unter anderem seine konfessionelle Prägung – einerseits subjektorientiert und andererseits im beruflichen Kontext pädagogisch zu bestimmen und zu kommunizieren ist.³⁹ Eine weitere Aufgabe stellt sich (3.) in der Entwicklung religionspädagogischer Lernwege im BRU, die den BRU als einen Erfahrungsraum (durch eine verstärkte Durchführung von Projekttagen o.ä.) inszenieren und ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen ermöglichen, um so (4.) den in der Umfrage festgestellten Bedarfen religionspädagogisch – z.B. durch die Stärkung der Wertschätzung der eigenen Person – gerecht zu werden.⁴⁰ Die spezifische Aufgabe der berufsorientierten Religionspädagogik ist schließlich (5.) auch für das Übergangssystem die Fundierung einer berufsschulspezifischen Religionsdidaktik, die biographisch fokussiert ist auf die jugendliche Lebensphase zwischen Schule und Berufseinstieg einerseits und einem kategorialen Berufsbezug⁴¹ des BRU andererseits.

³⁹ Für die religionspädagogischen Institute der Landeskirchen ergibt sich hieraus die Aufgabe der Konzeption von entsprechenden kreativen und originellen Unterrichtsreihen und -modulen – gerade auch angesichts der festgestellten relativen Methodeneintönigkeit der gegenwärtigen BRU-Praxis.

⁴⁰ Vgl. hierzu das bibor-Projekt zum Übergangssystem „Konzeption von exemplarischen Unterrichtsmodulen zum Thema ‚Selbstachtung und Menschenwürde‘“ (<http://www.bibor.uni-bonn.de/projekte-1/projekt2-uebergang-presentation17-3-2011-homepage.pdf>).

⁴¹ Vgl. hierzu Andreas Obermann, Der kategoriale Berufsbezug des BRU – Überlegungen zu einem „alten“ Thema aus berufspädagogischer Sicht, erscheint in: BRU-Magazin 55 (Dez. 2011).