

Persönlichkeits-Bildung in Beziehungen

Grundlegende Gedanken zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

1. Hinführung

Einige Beobachtungen aus dem Kontakt mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Berufsschulen sollen zu grundlegenden Gedanken darüber anregen, was den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen kennzeichnet – im Unterschied zu und in Gemeinsamkeit mit religiöser Bildung an anderen Lernorten.

Bei Besuchen in Berufsschulklassen lasse ich hin und wieder Briefe an Gott schreiben. Die Bitte lautet: ‚Angenommen, es gäbe Gott, egal ob Sie an ihn glauben oder nicht, nur einmal angenommen, es gäbe ihn, was würden Sie ihm gerne sagen?‘. Interessanter Weise lassen sich die meisten Berufsschülerinnen und -schüler darauf ein, ganz unabhängig von ihrem religiösen Standort. An diese kleine Gedankenübung schließen sich in den heterogenen Lerngruppen, die aus katholisch, evangelischen, christlich orthodoxen, ungetauften, muslimischen bis hin zu sich atheistisch deuten- den jungen Erwachsenen besteht, vielfach intensive und lebhaftes Gespräche über ‚Gott und die Welt‘ an.

Ein Schüler in der Ausbildung zum Werkzeugmacher schrieb:¹ *„Ich glaube nicht an Gott. Wenn es einen geben würde wüsste ich nicht was ich Ihn fragen würde weil Ich keine familiären totesfälle mitbekommen habe die mir wichtig sind. das kommt vielleicht erst wenn etwas derartiges passiert aber Ich hoffe nicht so bald. wenn es Ihn geben würde würde Ich Ihm genau deswegen danken.“* Ein anderer Schüler in der gleichen Klasse schreibt die Fragen auf, die viele Jugendliche und junge Erwachsene bewegen, wenn sie über Gott nachdenken; sie stehen stellvertretend für zahlreiche weitere Aussagen aus solchen ‚Briefen‘: *„Gott, warum lässt du zu das es ein Krieg gibt und warum müssen kleine Kinder sterben?“*

Interessant ist, dass viele einen derartigen ‚Brief an Gott‘ mit konkreten Bitten für sich oder für andere verbinden, wie beispielsweise: *„Behüte mich, aber nicht wenn ich es nicht brauche. Behüte mich wenn die schweren Zeiten kommen. Ansonsten nimmst du bitte die Kraft und gibst sie denen, die sie besser gebrauchen können.“* Und eine angehende Zahnarzthelferin schreibt: *„Lieber Gott, ich danke dir für die guten Taten. Dafür das meine Familie gesund ist und wir ein Dach über den Kopf*

1 Die handgeschriebenen Briefe wurden transkribiert, die Schreib- und Grammatikfehler unkorrigiert übernommen.

haben. An manchen Tagen ist das Leben schwer doch die Hoffnung an dich und die Gebete die ich mache, helfen mir an Stärke und Mut zu gewinnen.“

Schließlich sei noch von einer interreligiösen Begebenheit berichtet, die sich im Anschluss an das ‚Briefeschreiben‘ im freien Gespräch mit Auszubildenden im Bereich Einzelhandel ereignet hat. Ein junger Mann meldet sich, steht auf und sagt zu seinen Klassenkameraden: *„Ich bin Muslim. Draußen muss ich mich ständig rechtfertigen dafür. Andere sagen: ‚Hej, du, wo hast du deinen Sprengstoffgürtel?‘ Aber hier in der Klasse, im Reliunterricht, wenn wir über Religion sprechen, da versteht ihr mich und akzeptiert mich, so wie ich bin.“*

Diese sehr unterschiedlichen Aussagen führen in die Mitte der Frage nach dem Ziel und dem Sinn von Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, denn sie stehen paradigmatisch für Haltungen und Erwartungen, die die Lernenden mitbringen: Wenn es um die Fragen nach Gott, nach Religion und Glauben, nach dem Sinn des Lebens geht, dann wollen die jungen Erwachsenen, dass es nicht um ‚etwas‘, sondern um sie selbst, um ihr Leben und ihre Person geht. Die sich daran anschließende religionspädagogische These lautet: *Religionsunterricht wirkt persönlichkeitsbildend – zumindest potenziell, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben sind.* Diese Voraussetzungen kreisen um das Stichwort „Beziehung“. Diese These und ihre Konsequenzen werden im Folgenden im Horizont der wissenschaftlichen Diskussion um Bildung, Persönlichkeitsbildung und die Aufgaben des Berufsschulreligionsunterrichts diskutiert.

2. Persönlichkeits-Bildung in allgemeinpädagogischer Perspektive

Persönlichkeit braucht Bildung – Bildung braucht Persönlichkeit. Die verschiedenen Aspekte von Persönlichkeit wie Selbstvertrauen, Emotion, Motivation, Aufmerksamkeit, Bewusstsein, Verstehen, Vertrauen in andere, Sprache, Kommunikation, Beziehungsfähigkeit etc. sind Elemente eines größeren Ganzen, das zu einem einheitlichen Bild zusammengefügt werden muss. Ein solches Bild kann durch Bildung entstehen oder zumindest gefördert werden (Roth, 2015). Persönlichkeits-Bildung ist ein komplizierter Prozess, der weder allein ‚von innen‘, also durch das Individuum selbst und alleine mit sich selbst, gesteuert, noch allein von außen ‚hergestellt‘ werden könnte. Persönlichkeit entzieht sich der Machbarkeit, sie gehört zum ureigenen Kern des Menschen, der – im Anschluss an den philosophischen Personbegriff – auch als „personale Identität“ bestimmt werden kann (Sturma, 2010).

Dennoch sind bestimmte Merkmale der Persönlichkeit durchaus bildungsfähig, etwa der Umgang mit Emotionen, kognitive und soziale Kompetenzen, Strategien des Umgangs mit belastenden Lebenssituationen (,coping‘), Beziehungs- und Konfliktfähigkeit. Solche Elemente gehören zur Persönlichkeit, machen aber nicht alles aus, was Persönlichkeit im Ganzen bedeutet. Der Terminus ‚Persönlichkeits-Bildung‘ ist doppeldeutig, weshalb er hier mit Bindestrich geschrieben wird. Einerseits *entwickelt* sich Persönlichkeit, also bildet sich im Laufe der Kindheit, Jugendzeit und des

Erwachsenenalters, wobei entwicklungspsychologische Faktoren eine Rolle spielen. Andererseits können Person und Persönlichkeit aber auch Gegenstand *intentionaler* Bildung sein, d. h. in Lehr-Lern-Prozessen bewusst zum Thema oder zum Ziel gemacht werden. Dabei hat ‚Persönlichkeit‘ viel mit Individualität zu tun und auch die Begriffe ‚Identität‘ sowie ‚Subjekt‘ können herangezogen werden, um ‚Persönlichkeit‘, ‚Person‘ oder ‚Personalität‘ zu beschreiben: „Unter Individualität wird heute schließlich überwiegend die Besonderheit und Unverwechselbarkeit eines Menschen mit Blick auf dessen Eigenart und Persönlichkeit verstanden und auch in der spezifischen Zusammensetzung bzw. Summe seiner Eigenschaften gesucht; damit rückt Individualität in einen engen Zusammenhang mit Authentizität und Subjektivität sowie Identität und Personalität“ (Ricken, 2014, S. 559).

Der entscheidende Punkt jedoch ist nicht die Frage nach der Begrifflichkeit, entscheidend ist, dass es bei der Rede von der Persönlichkeit eines Menschen um seine Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit geht. Jede und jeder ist Trägerin und Träger einer je individuellen Eigenheit, die nur ihr oder ihm gehört, was anthropologisch und theologisch begründet werden kann. Die Persönlichkeit ist jedoch nicht festgelegt und keineswegs rein statisch zu verstehen. Persönlichkeit als Individualität – ebenso wie ein (religions-)pädagogisches Verständnis von Person – sind in der Perspektive des Werdens, des sich Entwickelns und Voranschreitens zu sehen (Schweitzer, 2015, insbes. S. 376–380). Persönlichkeit ist ein dynamisches Konzept. Nur so verstanden kann Persönlichkeit ein Moment von Bildung sein.

Klassischerweise kann hier an Wilhelm von Humboldts großen Idealen von Bildung angeknüpft werden, wenn er in seiner berühmten Formulierung in dem Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“ Bildung definiert als „... *die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt ... entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen*, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert“ (Humboldt, 1980, S. 236). Humboldt denkt Bildung als Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt, die sich in der Persönlichkeit des und der Einzelnen niederschlägt. Bildung ist für ihn ein Prozess der „Verknüpfung des Ichs mit der Welt“ (ebd.), wobei das Ich in der Auseinandersetzung mit der Welt – und damit auch den überlieferten Bildungsgütern – seine Form erhält.

Doch darf Persönlichkeits-Bildung im Anschluss an das Humboldtsche Verständnis nicht individualistisch missverstanden werden, als ginge es im Bildungsprozess um die (Aus-)Bildung von einzelnen ‚Ichs‘ und Individuen. Die weitere Entwicklung des Bildungsverständnisses hat Bildung und Persönlichkeit immer stärker in ihren sozialen und beziehungsorientierten Dimensionen erkannt (siehe Abschnitt 4). Außerdem wurde die idealistische Sicht von Bildung in der wechselvollen Geschichte des Bildungsverständnisses notwendig erweitert, kritisiert, de- und rekonstruiert (Überblick: Benner & Brüggem, 2010). Im 20. Jahrhundert hat der Bildungsbegriff seine stärksten Transformationen erlebt, nicht zuletzt durch die historische Entwicklung. Die Katastrophe von Auschwitz hat ein idealisierendes und idealistisches Bildungskonzept endgültig in die Krise gestürzt, waren doch die meisten Täter ‚hoch

gebildet'. Die Idee einer bildsamen Persönlichkeit wich dem realistischen Blick auf die „Ambivalenz menschlicher Existenz“ (Peukert, 2015, S. 61) und damit auch auf die Ambivalenz von Bildung angesichts der Katastrophe (ebd., S. 155–166).

Heute können wir Bildung und Persönlichkeit nicht mehr anders konzipieren als im ungeschönten Blick auf die Ambivalenz von Bildung, was im Übrigen auch für religiöse Bildung gilt (Boschki, 2016). Wird darüber hinaus Persönlichkeit im Kontext der eingangs zu Abschnitt 2 zitierten philosophischen Bestimmung als „personale Identität“ charakterisiert, muss das am Ende des 20. Jahrhunderts völlig gewandelte Identitätsverständnis berücksichtigt werden, um den Bereich der ‚Persönlichkeits-Bildung‘ in einer für heute angemessenen Weise fassen zu können.

3. Ambivalente Identität – ambivalente Persönlichkeit?

„Identity – whenever you hear that word, you can be sure, that a battle is going on“ (Bauman 2004, S. 77). Identität ist nämlich, so der britische Soziologe und Sozialphilosoph Zygmunt Bauman, ein höchst angefochtenes und umstrittenes Konzept. Konnte Erik H. Erikson in den 1950er und 1960er Jahren noch von einem weitgehend verlässlichen Identitätsverständnis ausgehen, das er als lebenslangen, dynamischen Prozess beschrieb (z. B. Erikson, 1968), musste zur Jahrhundertwende der Identitätsbegriff einer radikalen Kritik unterzogen werden. Denn angesichts der postmodernen Subjektkritik (Überblick: Boschki, 2017), der rasanten gesellschaftlichen Transformationen, der beschleunigenden Individualisierung, Pluralisierung, Medialisierung der Lebenwelten und des Verfalls einheitlicher Lebensentwürfe hat sich die Identitätsforschung entscheidend weiterentwickelt. Identität wird in ihrem ‚Patchworkcharakter‘ beschrieben (Keupp, 2011; siehe auch den Beitrag von Heiner Keupp in diesem Band) und als höchst fluide und fragil definiert (Pirker, 2013). Identität wird heute in ihrer Fragilität wahrgenommen, die Subjekte fühlen sich nicht mehr beheimatet, sondern entwurzelt, bzw. wie die Soziologen sagen, ‚entbettet‘. Keupp beschreibt das Gefühl der Menschen „als Verlust, als Unbehausheit, als Unübersichtlichkeit, als Orientierungslosigkeit, als Diffusität“ (Keupp, 2011, S. 55). Individuelle und kollektive Lebensmuster entgrenzen sich, die Erfahrung wird fragmentiert, für die Menschen entsteht kein Gesamtbild mehr („multiphren Situation“: ebd., S. 48). Zudem stürzen uns die virtuellen Welten und virtuellen Gemeinschaften in neue Realitäten, die wir überschauen müssen. Gleichzeitig verändert sich die Zeitstrukturen, denen wir ausgeliefert sind. Die technische und soziale Beschleunigung führt zu immer mehr Entfremdung (Rosa, 2013). Unser Zeitgefühl nimmt den Augenblick kaum mehr wahr, sondern erlebt eine „Gegenwartsschrumpfung“ (Hermann Lübke), wobei die Alltags- und Lebenszeit immer mehr als „flüchtige Zeit“ und als „Leben in der Ungewissheit“ erlebt wird (Bauman, 2008). Die schon angesprochene Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen macht sich auch in einer dramatischen Veränderung der Geschlechterrollen bemerkbar, mit denen sich die und der Einzelne immer wieder neu auseinandersetzen muss; man kann nicht mehr einfach vorgegebene Muster übernehmen. Das Verhältnis der Einzelnen zur Gemein-

schaft, im Kleinen wie auch zu größeren Gruppen, z. B. religiösen Gemeinschaften, transformiert sich ebenfalls in einem in der Geschichte beispiellosen Ausmaß. Unter anderem macht sich dies in einem Verlust des Glaubens an ‚Meta-Erzählungen‘ deutlich. Die Menschen sind auf individualisierte Formen der Sinnsuche verwiesen, sie werden, ob sie wollen oder nicht, zu „individualisierten Sinn-Bastler[n]“ (Keupp, 2011, S. 52).

All diese Phänomene fasst Zygmunt Bauman im Begriff der „Ambivalenz der Identität“ zusammen (Bauman, 2004, S. 98): „Ja, ‚Identität‘ ist eine hoffnungslos ambivalente Idee und ein zweischneidiges Schwert“ (ebd., S. 75). Das sozialanalytische Stichwort der „Ambivalenz“, eine Schlüsselkategorie in der Soziologie Baumans (Junge, 2014), trifft auch auf die Rede von ‚Identität‘ und die mit ihr zusammenhängenden ‚Persönlichkeit‘ zu. „In unserer Welt ungezügelter ‚Individualisierung‘ sind Identitäten ein zweifelhaftes Vergnügen. Sie schwanken zwischen Traum und Alptraum, ohne dass man sagen kann, wann das eine in das andere übergeht“ (Bauman, 2004, S. 31). Identität ist heute in enormem Maße zerbrechlich, nicht länger einfach festgefügt, in vielen Fällen ist sie undefinierbar, ungreifbar (ebd., S. 16, 30, 46). Damit ist sie auch in besonderer Weise unsicher geworden und gefährdet. Sie kann von anderen bestimmt bzw. dominiert werden, indem sich Individuen an vermeintlich Sicherheit gebende Instanzen anlehnen, sich ihnen vielleicht sogar ausliefern, die ihnen eine geschlossene Identität und damit das Gefühl der Sicherheit und Zugehörigkeit vermitteln (ebd. 68, 98). Denn nach nichts sehnt sich der Mensch in Zeiten der Unsicherheit mehr als nach verlässlichen Beziehungen. „Die Idee der ‚Identität‘ wurde aus der Krise der Zugehörigkeit geboren“ (ebd., S. 20). Verlorene Beheimatung, zerbrechliche Beziehungen, unsichere Lebenswelten führen auf der Seite von Individuen wie auch von Gruppen zu Identitätskrisen. Doch auch Zugehörigkeiten und Beziehungen können ambivalent sein, können Menschen in Abhängigkeiten halten und ihre eigene Identität bzw. ‚Persönlichkeit‘ zerstören.

Mit diesem kritischen Blick geschärft kann ‚Identität‘ als zentrales Merkmal der Persönlichkeit eines Menschen in ihrer konsequent sozialen Bestimmung verstanden werden. Identität ist stets ‚soziale Identität‘, Persönlichkeit ist nie nur individuell, sondern ebenso stets sozial bestimmt. Auch in diesem Fall können direkte Linien zur *religiösen* Identität gezogen werden, die in gleicher Weise sehr stark sozial konstituiert ist (Altmeyer, 2016). Mithilfe des Identitätsverständnisses kann das Konzept von Persönlichkeits-Bildung einen entscheidenden Schritt weiterentwickelt werden.

4. Beziehung als zentrale Kategorie der Persönlichkeits-Bildung

Bildung der Individualität war seit jeher – das heißt seit dem Beginn des professionellen Nachdenkens über Pädagogik in der griechischen Klassik (u. a. Sokrates, Platon) – Teil eines umfassenden Erziehungs- und Bildungsprozesses, den der Mensch im Laufe seiner Entwicklung zu durchlaufen hat (Meyer-Drawe, 2010). Dabei ist

die Selbstbeziehung im Sinne eines Sorgens um sich selbst mit dem Ziel der Selbstfindung im Fokus, auch wenn für die Antike von einem Denken der Individualität im modernen Sinne noch nicht die Rede sein kann. Heutzutage kann Selbstfindung mit den Stichworten Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion, Selbststand, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und ähnlichen Begriffen gekennzeichnet werden. Bildung gibt Impulse, diese Selbstbeziehung zu entwickeln.

Dennoch, die Selbstbeziehung ist nur der innere Kreis eines Geflechts an Beziehungen, die insbesondere als soziale Beziehung für das Individuum relevant sind. Die Bedeutung der sozialen Beziehungen für die Persönlichkeits-Bildung kann kaum überschätzt werden. Sie erfolgt in Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld. Hier kommt der Begriff der ‚Sozialisation‘ ins Spiel: „Versteht man unter Sozialisation die Vergesellschaftung des Menschen bzw. die Entwicklung der Persönlichkeit in der Abhängigkeit vom sozialen Umfeld, so wird zunächst zweierlei deutlich: Erstens ist damit Sozialisation als Prozess bestimmt, der Vergesellschaftung und Individualisierung gleichermaßen umfasst; und zweitens ist pädagogisches Handeln als Teil des Sozialisationsprozesses anzusehen“ (Wulf & Zierfas, 2014, S. 20).

Sozialisation wird hier nicht allein als *indirekte* Beeinflussung des Menschen durch seine ihn umgebende Umwelt definiert, was sicher nach wie vor einen wichtigen Aspekt darstellt. Wir alle sind den Einflüssen der Um- und Mitwelt, z. B. der Medien, der Arbeitswelt, immer auch indirekt und unbewusst ausgesetzt. Der springende Punkt im Blick auf Bildung ist jedoch, dass sich diese Sozialisation als *aktive* Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt gestaltet. Neuere Sozialisationstheorien legen den Fokus auf die *aktive* Mitwirkung des Menschen am Interaktionsprozess zwischen ‚Ich‘ und ‚Welt‘. Sozialisation kann als Prozess beschrieben werden, in dem das Subjektsein, die Persönlichkeit des Menschen aus der „Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt“ (Geulen, 2005) hervorgeht.

Auch Bildungsprozesse können so gestaltet werden, dass sie die *aktive* Auseinandersetzung der Lernenden mit den Themen, Herausforderungen und Anforderungssituationen provozieren und fördern. Um diese eher abstrakten Gedanken für die Lebenswelt der jungen Menschen zu konkretisieren und sie für pädagogische Prozesse fruchtbar zu machen, eignet sich der *Begriff der Beziehung*. Er steht für die Schlüsselstellen der Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt, ist aber auch für die Entwicklung der Identität bzw. Persönlichkeit und schließlich auch – in theologischer Perspektive – für die Beziehung zu Gott relevant.

Schon seit längerem wird die Bedeutung der Beziehung(en) für die Bildung der Persönlichkeit in *pädagogischer* (u. a. Giesecke, 1999), in *lerntheoretischer* (u. a. Künkler, 2011) ebenso wie in *religionspädagogischer* Hinsicht (Boschki, 2003) diskutiert. Dabei werden die Lernenden strikt in ihrer Relationalität verstanden. Sie sind ‚Beziehungswesen‘, deren Lebenswelt ganz und gar von den verschiedenen Beziehungsformen geprägt ist: die oben angesprochene Beziehung zu sich selbst (Selbstbeziehung), die Beziehung zu anderen (Familie, Peers, Arbeitskollegen, Kunden), die Beziehung zum gesellschaftlichen Umfeld (Institutionen, Firma, Betrieb) und die Beziehung zur Zeit (Arbeitszeit, Zeitknappheit, Biografie, befristete Le-

benszeit). Schließlich sind in religionspädagogisch-theologischer Hinsicht all diese Beziehungen in die Beziehung zu Gott eingebunden.

5. Persönlichkeits-Bildung in den Beziehungsgeflechten von Ausbildung, Arbeit, Beruf

„Beziehungen“ werden in der pädagogischen Arbeit jedoch nicht als simples „Wir sind nett zueinander“ realisiert, sondern sind ein anspruchsvolles Konzept für Bildung und Ausbildung. Mehr und mehr wird erkannt, dass „Beziehung“ als Kern professionellen Handelns fungiert. Lehrberuf hängt wesentlich von der Kompetenz zur professionellen Gestaltung einer „pädagogischen Beziehung“ ab (Giesecke, 2015, insbes. S. 105–123). „Persönlichkeit und Beziehung“ werden heute als „Grundlage der Pädagogik“ verstanden (Krautz & Schieren, 2012), wobei die Lehrerpersönlichkeit, Beziehungsfähigkeit und Kommunikationskompetenz, ihre Kompetenz Beziehungen zu gestalten und mit Konflikten in Beziehungen umzugehen, wesentliche Elemente der Lehrberuf darstellen.

Im Feld der beruflichen Bildung ist in erster Linie die Kompetenz gefragt, die *beruflichen* Erfahrungen der Auszubildenden – und damit die *beruflichen* Beziehungen – in den Unterricht und das Lernen einzubeziehen. Dies gilt natürlich vor allem für den Fachunterricht, ist aber ebenso essentiell für den Religionsunterricht an Berufsschulen und an beruflichen Gymnasien. Gerade der Religionsunterricht kann (und muss) an den *menschlichen* Erfahrungen und Beziehungen anknüpfen, die die jungen Menschen in ihrer Arbeits- und Berufswelt machen (oder machen werden). Denn neben den instrumentellen Erfahrungen, die die beruflich-fachliche Kompetenz betreffen, sind es die menschlichen Erfahrungen, die in der beruflichen Bildung einen zentralen Stellenwert haben. Diese menschlichen Erfahrungen sind in erster Linie Beziehungserfahrungen, z. B. in kaufmännischen, verwaltungsbezogenen, in sozialen, erzieherischen, hauswirtschaftlichen oder pflegerischen Berufen. Beispielsweise haben Friseurinnen einen ganz engen Kontakt zu Menschen, der über Sprache und extrem nahe Körperberührungen (Hände, Kopf) erfahren wird. Aber auch in technischen Berufen sind Kontakte und Beziehungen zu Arbeitskolleginnen und -kollegen, zu Vorgesetzten und Betriebsleitern bis hin zu den Kunden (etwa bei Handwerkern, die nach Hause kommen, bei Automechanikern in der Werkstatt etc.) wesentlich. Die Erfahrungen, die die jungen Menschen in diesen Bereichen machen, können nicht unbearbeitet bleiben; es braucht Raum und Zeit, um sie aufzuarbeiten, zu besprechen, zu evaluieren, Verbesserungen zu überlegen und Strategien zu entwickeln.

Der Erfahrungsbegriff spielt klassischer Weise in der Pädagogik eine wichtige Rolle (u. a. Koch, 2011). Sie haben größte Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit, also für die Persönlichkeits-Bildung: „Erfahrungen verändern also, sie prägen unser jetziges und auf dieser Basis wiederum unser künftiges Denken und Erleben, unsere ganze Persönlichkeit – mehr oder weniger stark“ (Morasch, 2014,

S. 550). Die Klärung dessen, was ‚Erfahrung‘ und ‚erfahren‘ konkret bedeutet, ist wesentlich, um es für Bildungsprozesse in der beruflichen Bildung fruchtbar zu machen. Vom ursprünglichen Wortsinn her gilt, dass ‚erfahren‘ im Mittelhochdeutschen und im Frühneuhochdeutschen im Anschluss an das Wort ‚fahren‘ gebraucht wurde, was gleichbedeutend mit „durchziehen, durchreisen“, aber auch mit „erreichen, einholen“ bis hin zu „durchmachen, erleiden“ Verwendung fand (Erpenbeck, 2010, S. 564). Davon können viele Auszubildende ein Lied singen: Erfahrungen mit Kollegen, Chefs und Kunden sind oft nicht nur nette Lebenserfahrungen, sondern müssen oft genug durchlitten und erduldet werden.

Wichtig im Zusammenhang mit Erfahrung ist das Moment der Reflexion. Bevor das (Beziehungs-)Ereignis bedacht und bewertet wird, ist eher von ‚Erlebnis‘ zu reden. Unser Alltag besteht aus einer schier endlosen Kette von Erlebnissen, von kleinen, scheinbar unbedeutenden Ereignissen (z. B. Scannen der Waren am Supermarktband, wo sich Verkäuferin und Kunde sehr nahe kommen) bis hin zu einschneidenden Vorfällen (z. B. Unfall am Arbeitsplatz, Streit mit dem Chef). „Offensichtlich reden wir aber noch nicht von Erfahrung, solange nicht eine verarbeitende Aneignung erfolgt. Wer eine Erfahrung macht, hat z. B. vorher auf einer Reise (Erfahrung kommt von ‚fahren‘) etwas erlebt. Dieses Erlebnis wird aber erst zu einer Erfahrung, wenn es durch die *Bedeutung*, die ihm die Betroffenheit und die Erinnerung gibt, durch die *Versprachlichung ins Bewusstsein* und durch die *Annäherung an Begriffsbildungen* aufgeschlossen wird. Ansonsten bleibt das Erlebnis stumm für Erfahrung“ (Mieth, 1998, S. 16; Hervorh. Mieth).

Erfahrung ist nicht (nur) eine Erlebniskategorie, sondern eine Reflexionskategorie. Das Erlebnis wird durch Reflexion zur Erfahrung. Wenn diese Reflexion von außen durch Lehr-Lern-Prozesse motiviert und gesteuert wird, kann man von Bildung sprechen. Dann wird (berufliche) Erfahrung eine Bildungskategorie. Und da alle Erfahrungen Beziehungserfahrungen sind (Erfahrungen mit sich selbst, mit anderen, mit der Umwelt so wie der Zeit), stehen unsere Beziehungen im Mittelpunkt des Lernens in der beruflichen Schule. Werden die Beziehungserfahrungen reflektiert, können sie in einem großen Maße zur Persönlichkeits-Bildung beitragen. Das gilt auch für die religiösen Beziehungen.

6. Religiöse Beziehungen als Dimension der Persönlichkeits-Bildung – ausgewählte empirische Hinweise

Wie die eingangs kursorisch erhobenen Stimmen von Berufsschülerinnen und -schülern andeuten, bringen die jungen Menschen ihre religiösen Fragen und Sehnsüchte stets in Beziehung mit ihrer eigenen Person. Religion wird als Größe im Leben nur wahrgenommen, wenn sie für das eigene, persönliche Leben oder für das Zusammenleben mit anderen relevant wird. Ähnliche Befunde haben empirische Studien mit Lernenden im Berufsschulwesen zeigen können. Die Studie von Klaus Kießling dokumentiert O-Töne von zahlreichen Schülerinnen und Schülern, denen es beim Thema Religion oder bei der Gottesfrage um sich selbst und um ihre eigene Per-

sönlichkeit geht (Kießling, 2004). Oft sind die Aussagen eher als Wunsch und als Sehnsucht formuliert und nicht als feste Sicherheit. Eine Krankenpflegeschülerin wünscht sich: „*Gott soll da sein irgendwo, dass man selber sein Herz ausschütten kann, dass man selber sich besinnen kann und nach Lösungswegen suchen kann*“ (ebd., S. 140). Auch wenn viele der jungen Erwachsenen im Berufsschulwesen angeben, dass sie selbst nicht glauben oder nicht glauben können: nicht selten äußern sie, dass sie es gut und schön finden, dass andere in der Lage sind, an Gott zu glauben. So sagt beispielsweise ein angehender Lebensmitteltechniker: „*Und wenn ein Mensch wirklich sagen kann: ‚Ich glaube‘ und ihm dieser Glaube hilft, das macht ihn für mich enorm religiös und finde ich auch toll*“ (ebd., S. 147). Oder eine nicht christliche Kinderpflegerin: „*Und schätzen tu’ ich die Einstellung, weil die Menschen, die religiöse sind, sind anders*“ (ebd., S. 134).

Offensichtlich werden die aufrichtigen Beziehungen der Menschen zu Gott als Hilfe gedeutet, im Alltag zurecht zu kommen, mit sich selbst und mit anderen in eine glückende Beziehung zu treten. Glaube kann helfen, wenn Lebenserfahrungen bedrückend und belastend sind. Ein Kochlehrling versteht sich nicht als Glaubender, zeigt sich aber in seinen Äußerungen als Suchender. Er glaubt nicht explizit an Gott, trotzdem wendet sich hin und wieder an ihn, wenn es ihm nicht gut geht: „*Also man greift da immer wieder darauf zurück, obwohl man oft zweifelt*“ (ebd., S. 131). Die Gottesbeziehung kann eine Quelle für das eigene Selbstvertrauen und die Selbstachtung sein. Eine Azubi als Sozialassistentin beispielsweise ist überzeugt: „*Glaube an Gott bedeutet für mich immer auch so ein bisschen Glaube an mich selber*“ (ebd., S. 129).

In solchen Äußerungen wird deutlich, dass Impulse in *religiöser* Hinsicht, z. B. im Berufsschulreligionsunterricht, für die jungen Menschen *in ihren vielfältigen Beziehungen* wichtig sein können.

Doch auch in interreligiöser Hinsicht wollen die Auszubildenden etwas für ihr Leben, ihre Persönlichkeit und ihre Beziehungen erfahren. Eine kleine Pilotstudie, die am Katholischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Universität Tübingen durchgeführt wurde, gibt dazu Hinweise (Biesinger, Kießling, Jakobi & Schmidt, 2011). Höchst interessant sind hier wiederum O-Töne der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise: „*Ich fand’s erstaunlich, dass der Jesus und die Maria auch zum Islam gehören*“ (ebd., S. 46); „*Wir haben uns gut kennen gelernt in den Stunden, weil das Religiöse ja auch zu uns gehört*“ (ebd., S. 55); „*Man redet im Betrieb nicht darüber, obwohl jeder seine Religion in den Alltag einbringt*“ (ebd., S. 57). Die Äußerungen zeigen, dass Lernende im Berufsschulwesen dem interreligiös orientierten Unterricht durchaus Interesse, ja bisweilen große Bedeutung zumessen, was auch eine bibor-Studie (Bonner Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik) zu Tage brachte (Biewald & Obermann, 2013). Muslimische Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Religionsunterricht in der heterogen religiösen Lerngruppe wünschen sich, dass die nichtmuslimischen Mitschülerinnen und -schüler sie als Muslime anders wahrnehmen als man sie oft in der Öffentlichkeit, z. B. in den Medien, darstelle: „*Sie sollen uns zuhören und ihr Ohr frei machen, dass sie*

mal hören, wie der Islam ist, und sie nicht nur draußen hören, was der Islam sein soll. Sie sollen Verständnis von uns gewinnen – und wir von ihnen“ (ebd., S. 140). *„Jeder sollte seinen eigenen Glauben haben und offen darüber sprechen können“* (ebd., S. 141).

Lernende im Religionsunterricht der beruflichen Schulen wünschen sich, dass jede und jeder in ihrem und seinem Glauben oder Nichtglauben respektiert wird, dass offen darüber gesprochen werden kann, dass Positionen und auch Emotionen eingebracht werden können. Im Austausch, in der Beziehung mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch im Austausch mit den Lehrkräften, die ihre eigenen religiösen Beziehungen und Affiliationen bewusst, konkret und vor allem reflektiert ins Unterrichtsgeschehen involvieren, können alle Beteiligte für sich Impulse bekommen, die sie weiterführen. Religionsunterricht kann so zur „Sprachschule des Glaubens“ (ebd., S. 142) werden, die Schülerinnen und Schüler religiös kompetent macht – im Gespräch, in der Selbstauskunft, im Zusammenleben und vielleicht auch im Blick auf eine eigene religiöse Praxis, die sie sich im Sinne einer „religiösen Selbstsozialisation“ (ebd.) selbst aneignen und entwickeln.

7. Konsequenzen für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen (BRU)

Aus den theoretisch erarbeiteten und kurz empirisch gestreiften Befunden kann die erste These der Studie von Klaus Kießling hier nochmals mit Nachdruck unterstrichen werden: „Die Qualität des Religionsunterrichts resultiert primär aus der Qualität der darin lebendigen Beziehungen: der Lehrkräfte zu sich selbst, zwischen Lehrenden und Lernenden, schließlich der Schülerinnen und Schüler untereinander.“ (Kießling, 2004, S. 155) Dies gilt in erster Linie für das hier behandelte Thema der Persönlichkeits-Bildung. Soll diese im beruflichen Religionsunterricht gefördert werden, ist eine Orientierung an den vielfältigen Beziehungen der Lernenden unerlässlich.

Beziehungen müssen in den Mittelpunkt der didaktischen Entscheidungen gestellt werden, wenn es nicht nur um Vermittlung bestimmter Inhalte gehen soll, sondern wenn die gesamte Persönlichkeit der Lernenden angesprochen werden soll. *Didaktische Leitfragen* für den BRU wären für eine beziehungsorientierte Ausrichtung des Lehr-Lernprozesses folgende:

- An welchen Stellen des Lehr-Lernprozesses werden die Beziehungen der Lernenden *zu sich selbst* thematisiert, involviert und evoziert? Wie können die Inhalte so aufbereitet werden, dass die Schülerinnen und Schüler etwas über sich selbst lernen, über sich selbst ins Nachdenken kommen können, also Selbstreflexion und Selbsteinschätzung im Blick auf ihre persönliche und berufliche Situation erlernen? Wie können sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden?
- Wie können die *Beziehungen der Lernenden zu anderen Menschen* im BRU thematisiert, involviert und evoziert werden? An welchen Stellen können die beruflichen Alltagssituationen und deren Beziehungsgeflechte thematisiert und reflektiert wer-

den (Mitschülern, Arbeitskollegen, Kunden etc.)? Und wie kann die Beziehung zum größeren Kontext im Unterricht behandelt werden (Institutionen, Betriebe, Firmen, gesellschaftliche Situation etc.)?

- Können Lernende in beruflichen Schulen angeregt werden, über ihre Beziehung zur Zeit nachzudenken? Können Zeitstress, Zeitknappheit, beschleunigte Arbeitsabläufe und Möglichkeiten der Unterbrechung hektischer Zeitstrukturen thematisiert werden?
- Wie kann die Beziehung zu Gott vor dem Hintergrund der Alltagssituation in Beruf und Freizeit so eingebracht werden, dass sie Anregung bietet, die Persönlichkeit der Lernenden zu entwickeln und zu bilden?

Für didaktische Entscheidungen ist es für Lehrende an beruflichen Schulen hilfreich, sich eine beziehungsorientierte Sicht des gesamten Unterrichtsgeschehens zu eigen zu machen und als professionelle Kompetenz auszubilden (Walitschek, 2013). Dabei stehen die Selbstbeziehungen der Akteure im Klassenzimmer – die Einzelnen, Lehrkräfte, Lernende, aber auch die Gruppe als Ganze – im Fokus, wobei die Situation des (angestrebten und teilweise schon erfahrenen) Berufs der Lernenden die Matrix darstellt. Eine Hermeneutik der Anerkennung und Wertschätzung (ebd., S. 70–136) ist in diesem Zusammenhang von handlungsleitender Bedeutung für das ganze Unterrichtsgeschehen: Anerkennung und Wertschätzung für sich selbst und für andere haben persönlichkeitsbildende Relevanz. Hier kann der BRU der Maxime gerecht werden, die Bernd Schröder für religiöse Bildung in allen Lernorten folgendermaßen formuliert hat: „Trage dazu bei, dass die Personen mit denen Du in Lehr-Lern-Prozessen zu tun hast, Subjekte werden“ (Schröder, 2012, S. 241). Subjektwerdung fördern heißt immer: Persönlichkeits-Bildung in Beziehungen ermöglichen.

Literatur

- Altmeyer, S. (2016). Art. Religiöse Identität. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* (www.wirelex.de) [15.09.2016].
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Bauman, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2010). Bildsamkeit/Bildung. In dies. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Biesinger, A., Kießling, K., Jakobi, J. & Schmidt, J. (Hrsg.) (2011). *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*. Münster: Lit.
- Biewald, R. & Obermann, A. (2013). Empirische Studie zum BRU in der Pluralität: Wie erleben muslimische und atheistische Schülerinnen und Schüler den evangelischen BRU? In A. Biesinger, M. Gronover, M. Meyer-Blanck, A. Obermann, J. Ruopp & F. Schweitzer (Hrsg.), *Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts* (S. 131–142). Münster: Waxmann.
- Boschki, R. (2003). ‚Beziehung‘ als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Boschki, R. (2016). Zeiten der Ambivalenz. Religiöse Bildung zwischen Unterbrechung und Erneuerung. *Theologische Quartalsschrift* 196 (3), 195–212.

- Boschki, R. (2017). Subjekt – Subjektorientierung – Subjektwerdung. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* (www.wirelex.de).
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton
- Erpenbeck, J. (2010). Art. Erfahrung. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie*, Bd. 2 (S. 564–571). Hamburg: Felix Meiner.
- Geulen, D. (2005). *Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (1999). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes* (2. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (12. Auflage). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Humboldt, W. von (1980). Theorie der Bildung des Menschen [1792/93]. In ders., *Werke in fünf Bänden* (hg. von A. Flitner & K. Giel), Band I (S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Junge, M. (2014). Ambivalenz: Eine Schlüsselkategorie der Soziologie von Zygmunt Bauman. In M. Junge & T. Kron, (Hrsg.), *Zygmunt Bauman: Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose* (S. 69–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, H. (2011). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (3. Auflage). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Kießling, K. (2004). *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Koch, L. (2011). Lernen und Erfahrung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 371–379). Paderborn: Schöningh.
- Krautz, J. & Schieren, J. (Hrsg.) (2012). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: Transcript.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Individuum. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 455–481). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mieth, D. (1998). *Moral und Erfahrung II. Entfaltung einer theologisch-ethischen Hermeneutik*. Fribourg (Schweiz): Universitäts-Verlag.
- Morasch, G. (2014). Erfahrung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 549–558). Heidelberg: Springer.
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Schöningh.
- Pirker, V. (2013). *Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Ricken, N. (2014). Individualität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 559–566). Heidelberg: Springer.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Roth, G. (2015). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt* (3. Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (2015). Bildung und Person. Ist der Personbegriff für ein evangelisches Bildungsverständnis unverzichtbar? In E. Gräb-Schmidt, M. Heesch, F. Lohmann, D. Schlenke & C. Seibert (Hrsg.), *Leibhaftes Personsein. Theologische und interdisziplinäre Perspektiven* (S. 369–380). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Sturma, D. (2010). Art. Person. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie*, Bd. 2 (S. 1922–1925). Hamburg: Felix Meiner.

- Walitschek, A. (2013): *BeziehungsWeise. Die Gestaltung von Beziehungen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Eine religionspädagogische Wahrnehmung der Kompetenzorientierung aus der Sicht der Themenzentrierten Interaktion*. Münster, Berlin: Lit.
- Wulf, C. & J. Zierfas (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In dies. (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 9–26). Heidelberg: Springer.