

## **„Devaluation“ oder „Wertschätzung“? Der Beitrag des Berufsschulreligionsunterrichts zur Integration**

Was die Integration von Menschen anderer Herkunft – ob ethnisch, national, sozial oder religiös – in eine Gesellschaft am stärksten verhindert, ist das gruppenspezifische und sozialpsychologisch beobachtbare und beschreibbare Phänomen der „Devaluation“, das in diesem Beitrag vorgestellt und im Kontext des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen diskutiert wird.

Während der Begriff der „Evaluation“ in der bildungspolitischen Landschaft Europas bis hin zur einzelnen Bildungsinstitution, ob allgemeinbildende oder berufsbildende Schule, ob Kindertageseinrichtung oder Hochschule, Universität, Erwachsenenbildungseinrichtung etc., bisweilen bis zum Überdruß bekannt ist und praktiziert werden muss, stellt das ähnlich klingende Wort der „Devaluation“ ein völlig anderes Konzept dar, ist aber für all diese Institutionen von höchster Relevanz. Devaluation lässt sich soziologisch und sozialpsychologisch analysieren, gleichzeitig hat sie enorme Bedeutung für die in diesem Band behandelte Thematik der Integration im Zusammenhang mit berufsorientierter Bildung, insbesondere der religiösen.

Im Zuge der Klärung dieses Terminus und dessen Relevanz für konkreten Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen können Qualitätsmerkmale für das Unterrichten in Sachen Religion an Berufsschulen erarbeitet werden, was den Begriff, wie am Ende deutlich werden wird, doch wieder mit dem der „Evaluation“ verbindet. Die theoretische Arbeit – die sozialwissenschaftliche ebenso wie die theologische Klärung – wird an empirischen Studien mit konkreten Beispielen und O-Tönen aus dem „Berufsschulreligionsunterricht“ (BRU)<sup>1</sup> überprüft und schließlich ins Gespräch mit praktischen Konzeptualisierungen gebracht. So erweist sich universitäre Religionspädagogik einmal mehr als „Pendelwissenschaft“, die zwischen theoretischen Überlegungen, empirischen Überprüfungen und dem Dialog mit Praxisrealisationen und Praxiserfahrungen hin und her schwingt. Religionspädagogik reflektiert in dieser Pendelbewegung gleichermaßen Theorie, Empirie und Praxis, die ihrerseits komplementär aufeinander verwiesen sind. Daraus können neue Konzeptualisierungen generiert werden, wie die drei Teile dieses Beitrags aufzeigen werden.

---

1 Ich verwende im Folgenden die Abkürzung BRU als Sammelbezeichnung für Religionsunterricht an den verschiedenen berufsbildenden Schulen, da sich dieses Kürzel eingebürgert hat und (noch) allgemeine Verwendung findet. Siehe BRU-Handbuch (2006), sowie die Zeitschrift: BRU. Magazin für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen.

## 1. „Devaluation“ – eine Signatur unserer Zeit

Devaluation, wörtlich: Abwertung, Abschätzung, Gering-Achtung, ist ein Konzept, das aus der Sozialpsychologie stammt und die Abwertung der Außengruppe, der „Out-group“ im Vergleich zur „In-group“ bezeichnet. Die Innengruppe wird stets höher bewertet, das Verhalten, der Status der Innen-Gruppe, mit der sich ein Individuum identifiziert, so dass diese Gruppe ein Teil seiner sozialen Identität darstellt, wird tendenziell aufgewertet. Während dieses Phänomen in der Sozialpsychologie bereits seit den 1950er Jahren bekannt ist und intensiv erforscht wird (Tajfel, 1984; Allport, 1958) und insbesondere in der Vorurteilsforschung eine große Rolle spielt (Stroebe, Jonas & Hewstone, 2002, S. 541–576), ist das Prinzip der Devaluation in aktueller Zeit zum Gegenstand der Analyse bundesdeutscher Verhältnisse und zum Zustand europäischer Gesellschaften geworden (s.u.). Dadurch wird es bildungspolitisch relevant, da Bildungspolitik und Bildungskonzepte immer nur vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Kontexts verstanden und realisiert werden können.

„Devaluation“ gehört zur gesellschaftlichen Wirklichkeit unseres Landes. Sie stellt ein vielfältiges und vielschichtiges Phänomen dar, das im individuellen Bereich ebenso wie im Verhalten zwischen Gruppen beobachtbar ist. Es kann in kleinen sprachlichen Äußerungen und Gesten zum Ausdruck kommen, die eine Abwertung anderer implizieren, manchmal ist es schon im Tonfall erkennbar. Einige Beispiele:

- Da würgt eine Person an einer jetzt grün geschalteten Ampel ihren Motor ab und kann nicht sekundenschnell losfahren: Schon verdrehen die vorbeigehenden Männer die Augen und sagen: „Wieder mal Frauen!“
- Da steht ein Obdachloser an der Straßenecke, spricht die Passanten an, um eine Obdachlosenzeitung zu verkaufen, und wird von den meisten links liegen gelassen, man antwortet ihm nicht einmal, er wird nicht beachtet, als sei er nicht da.
- Oder es handelt sich um einen Arbeitskollegen, der morgens um 8 Uhr schon wieder aussieht, als sei er überfordert, gestresst und ausgepowert, den man innerlich kopfschüttelnd ignoriert.
- Auch die Gruppe ausländisch aussehender Männer auf dem Bahnhofsvorplatz gehören dazu, die den einen oder anderen Kommentar mit despektierlicher Miene ertragen müssen, ob sie denn nichts zu tun hätten, während man selbst auf dem Weg zur Arbeit sei.

In diesem Sinne ließen sich zahlreiche weitere Beispiele aufführen, die zeigen, wo und wie Devaluation im alltäglichen Umgang von Menschen vorkommt. Immer dann, wenn jemand als Mitglied einer Gruppe von „Anderen“ wahrgenommen wird, der tendenziell eine geringere Achtung zugeschrieben wird, werden er oder sie nicht mehr als Individuum beachtet, sondern unter die Masse der Zugehörigen zu dieser Gruppe verrechnet und entsprechend „behandelt“, was auch bedeuten kann, dass sie nicht „behandelt“ bzw. einfach nicht beachtet werden. Vor dem Hintergrund von Watzlawicks Kommunikationstheorem, wonach man nicht nicht

kommunizieren kann, ist auch die Nichtbeachtung eine intensive Form der Kommunikation.

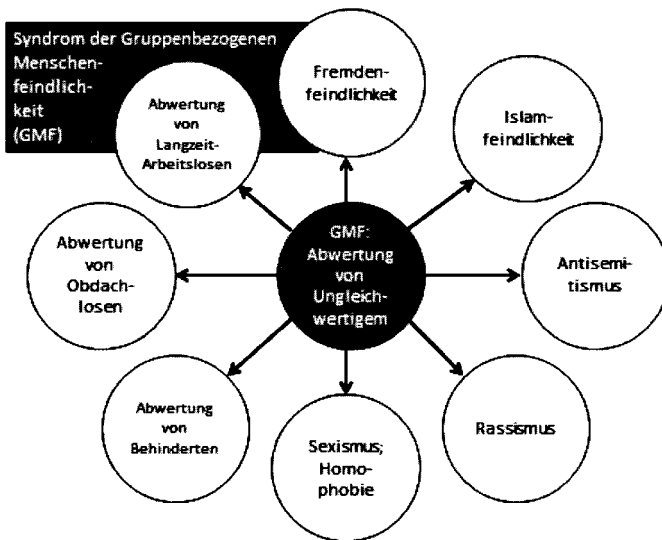
In der Sozialpsychologie und Gesellschaftsanalyse werden Mechanismen der Devaluation als Ursache für eine Vielzahl gravierender Konflikte des Zusammenlebens in der Gesellschaft entlarvt. Devaluation – soziale Abwertung und Geringsachtung – entsteht dort, wo Menschen als ungleich eingestuft werden. Das „Konzept der sozialen Ungleichwertigkeit“ (Heitmeyer, 2012, S. 179) geht zurück auf die Etablierung von Differenz: Differenzen werden im Blick auf das Verhältnis von Eigengruppe und Fremdgruppe interpretiert und aufgebaut. Dabei kommt es zur systematischen „Abwertung von Ungleichwertigem“ (Heitmeyer, 2012, S. 64), nämlich immer dann, wenn Abwertung bzw. Devaluation von Menschen anderer Gruppenzugehörigkeiten erfolgt, welche als ungleichwertig, nicht auf der gleichen Stufe stehend gedeutet werden. Zu diesen Gruppen gehören in unserer Gesellschaft u.a. Obdachlose, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen muslimischen oder jüdischen Glaubens, Homosexuelle, Asylbewerber, Roma und Sinti, leider sogar Behinderte und Langzeitarbeitslose. Auch die *gender*-Thematik spielt eine gravierende Rolle, wenn in bestimmten Zusammenhängen Frauen – explizit oder implizit – abgewertet werden. Letzten Endes geht es bei den Prozessen der Devaluation immer um den eigenen Status *in Relation* zum Status anderer: Andere werden geringer geachtet, damit man sich selbst, seine Gruppe, seinen Status als höher erachten kann.

Die Bielefelder sozialpsychologische Forschergruppe um Wilhelm Heitmeyer sieht in diesem Mechanismus aufgrund ihrer empirischen Ergebnisse ein ganzes Syndrom, das als sogenannte „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ in der empirischen Forschung diskutiert wird: „Das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit umfasst die Abwertung unterschiedlicher Gruppen, die als ungleichwertig gekennzeichnet und wahrgenommen werden.“ (Heitmeyer, 2012, S. 65). Heitmeyer und sein Team haben in einer zehnjährigen Studie, die 2012 zu ihrem Abschluss kam, die „deutschen Zustände“ bezüglich des sozialen Zusammenlebens und Zusammenhalts analysiert (Heitmeyer, 2002–2012). Dabei standen Fragen der Fremdenfeindlichkeit, der Vorurteile gegenüber (vermeintlich oder real) schwächeren Gruppen, der individuellen und sozialen Auswirkungen von Krisenerfahrungen (Finanzkrise, Undurchschaubarkeit und Unkalkulierbarkeit der Weltmärkte), die Unkontrollierbarkeit islamistischen Terrors und deren Auswirkungen auf die Mentalität der Bürger und der Verlust des gesellschaftlichen Zusammenhalts im Mittelpunkt der Analysen. Das Gefühl von Richtungs- und Orientierungslosigkeit scheint die Folge dieser und ähnlicher Prozesse zu sein. „Der permanente Krisendruck erzeugt eine Sehnsucht nach Beruhigung, die von der herrschenden politischen Verschleierungspsychologie bedient – und vom Publikum angenommen wird.“ (Heitmeyer, 2012, S. 24).

Für das soziale Zusammenleben sind derlei Mechanismen gefährlich, da sie ein Denken fördern, durch das Gruppen von Menschen, die scheinbar oder real weniger für die Gesellschaft leisten, abgewertet werden. Solche Vorgänge sind längst

nicht auf die bundesdeutsche Gesellschaft beschränkt, sondern wurden in europaweiten Vergleichsstudien in zahlreichen anderen Ländern nachgewiesen: „Group-focused enmity describes a generalized devaluation of outgroups. At its core is an ideology of unequal status.“ (Zick, Küpper & Höverman, 2011, S. 37).

Indes, Prozesse wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, Sexismus, Homophobie, Abwertung von Asylbewerbern, Obdachlosen, Sinti und Roma, Behinderten und Langzeitarbeitslosen stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern bilden ein Syndrom zwar unterschiedlicher Abwertungsprozesse, die jedoch in engem Zusammenhang miteinander gesehen werden müssen.



(Schema: nach Heitmeyer, 2012, S. 17, 69)

Das Diagramm illustriert den Konnex verschiedener Formen sozialer Abwertung. Wer dazu neigt, Menschen muslimischen Glaubens abzuwerten, achtet auch Juden tendenziell geringer, ebenso andere soziale Gruppen mit vermeintlich geringerem Status. Das Syndrom kann als private Alltagseinstellung vorkommen, die allenfalls im Freundeskreis, am Stammtisch oder bei Familienfesten Ausdruck gewinnt, aber ansonsten in der Öffentlichkeit keine Rolle spielt. Es kann sich aber auch in gefährlichen politischen Settings Raum verschaffen, von populistischen Strömungen bis hin zu manifest rechtsextremen oder rechtsradikalen Varianten. Letztere zeigen sich bei Demonstrationen auch von ihrer gewaltbereiten Seite, wobei die Übergänge zu terroristischen Aktionen einschließlich Mord (Stichwort Nationalsozialistischer Untergrund: „NSU“) zwar undefinierbare, aber nicht unüberbrückbare Möglichkeiten darstellen, wie die jüngste Vergangenheit in der Bundesrepublik auf schreckliche Weise belegt.

Diese Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist das Extrem eines Mechanismus der Devaluation, die einen alltäglich sich vollziehenden und beobachtbaren

Vorgang im Zusammenleben von Menschen darstellt. Die Liste der Gruppen, die devaluiert werden, kann ergänzt werden durch Gruppen, die insbesondere im Berufsschulsystem auftauchen: Hauptschulabgänger, Menschen ohne Schulabschluss, Schüler/innen im Übergangssystem. Diese erscheinen in der Öffentlichkeit zwar nicht so markant als Gruppe; man sieht es einem Jugendlichen in der Stadt nicht auf Anhieb an, ob er seinen Hauptschulabschluss geschafft hat oder nicht, dennoch werden diese Gruppen im konkreten Kontakt tendenziell fortlaufend devaluiert.

Nach den Gesellschaftsanalysen des Soziologen und Sozialphilosophen Zygmunt Bauman erfolgen derartige soziale Prozesse überall in unserer Gesellschaft, die sich momentan dramatisch wandelt, immer schnelllebigter wird und immer weniger auf Dauer gestellt ist (Bauman, 2003). Die radikale Durchsetzung der Leistungs- und Konsumgesellschaft, in der der Mensch zum *homo consumens* definiert und damit auch degradiert, also devaluiert wird, bringt es mit sich, dass Menschen mehr und mehr über ihr Konsumverhalten bewertet werden. Der Mensch ist Mensch, wenn er konsumiert. „Hier bin ich Mensch – hier kauf ich ein“, wirbt eine Drogeriemarktkette. Wer nicht mithalten kann, ist draußen.

Doch, wie oben erwähnt, sind diese Prozesse nicht nur im Großen, auf der gesellschaftlichen Ebene erkennbar, sie lassen sich auch im alltäglichen, zwischenmenschlichen Bereich, in der Peer-Group, auf dem Pausenhof, im Klassenzimmer beobachten. Auch auf dieser individuellen Ebene werden Menschen abgewertet, devaluiert. Das, was er/sie tut, was er/sie kann, wie er/sie aussieht, was er/sie ist, wird als weniger wert eingestuft und geringer geachtet. Vielleicht hat der/die Einzelne dies bereits in der jeweiligen Familienbiografie erlebt. Durch Erfahrungen auf dem Schulhof, in der Schulklasse, durch Prozesse der Abwertung, Ausgrenzung und des Mobbing sowie durch Erfahrungen in der Schullaufbahn, besonders durch Misserfolge, verstärkt sich der Kreislauf: Man hetzt von Misserfolg zu Misserfolg.

Devaluation, so meine These, ist eine Signatur unserer Zeit. Sie lässt sich in der Politik, in der Zivilgesellschaft, im Gruppenverhalten, am Arbeitsplatz, im Schulsystem und eben auch im beruflichen Schulwesen bis hin zum individuellen Verhalten zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern feststellen. Mit diesen Mechanismen hat sich der BRU zu beschäftigen.

Als Beispiel sei das Übergangssystem angeführt (vgl. BRU 54, 2011). Im Übergangssystem sind bekanntlich viele junge Menschen in einer Art „Warteschleife“ zwischen Schule und Berufsausbildung, in der sie hoffen, ihre Bildungsdefizite durch berufsvorbereitende Qualifikation ausgleichen zu können. Die Klientel ist sehr heterogen: Teilweise sind Lernbehinderte in den Klassen, teilweise Abiturientinnen und Abiturienten. Berufsschullehrerinnen und -lehrer berichten immer wieder, dass diese jungen Leute meist ein sehr negatives Selbstbild mitbringen: Ihre Selbstwahrnehmung, ihre Selbsteinschätzung, ihre Selbstwertschätzung sind extrem negativ. Oft ist dies ein Ergebnis der abwertenden Wahrnehmung, negativen Zuschreibung und Einschätzung von anderen („Du bist nichts, du kannst nichts, du bringst es zu nichts.“), die internalisiert werden und schließlich das Bild prägen,

das diese jungen Menschen von sich selbst haben. Hier erfolgt eine permanente Devaluation, die für den weiteren Werdegang der jungen Berufsanwärter verheerend sein kann.

Doch nicht nur das Übergangssystem, auch bestimmte Berufsgruppen sind von Devaluationsprozessen betroffen, z.B. haben es Auszubildende als Fleischer, Verkäufer/innen im Lebensmittelhandel, Friseurinnen oder Gebäudereiniger äußerst schwer, soziale Anerkennung zu erhalten.

Überblickt man aufgrund dieser Befunde nicht nur das Übergangssystem, sondern das gesamte weitverzweigte Netz der beruflichen Bildung, und fragt nach dem Ort und Proprium des Religionsunterrichts im beruflichen Schulwesen, kann die deskriptive, analytische These (Devaluation – eine Signatur unserer Zeit) normativ reformuliert werden: BRU hat genau hier seine grundlegende Aufgabe, sein Proprium und seine Berechtigung, weil er dieser gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Situation der permanenten Devaluation entgegensteuert und den Menschen in seiner Persönlichkeit „valuiert“, also wertschätzt, anerkennt, ihm Achtung und Respekt entgegenbringt. BRU eröffnet einen Raum der Wertschätzung – und zwar nicht nur aus allgemein menschlichen Motivationen heraus, nicht allein aus demokratischer Pflicht, die eine Gleichbehandlung aller im Bildungssystem verlangt, sondern aufgrund seines innersten Kerns, der von einer theologischen Anthropologie bestimmt ist.

Bevor diese These weiter entfaltet und begründet wird, sollen Schüler/innen und Lehrer/innen im beruflichen Schulwesen selbst zu Wort kommen, indem einige der empirischen BRU-Studien der vergangenen Jahre exemplarisch und cursorisch mit Blick auf unser Thema analysiert werden.

## **2. Empirische Hinweise aus BRU-Studien**

Die Forschungslage zum BRU ist bekanntlich nicht besonders üppig (Überblick: Kießling, 2011). Dies wird sich auch in den nächsten Jahren – dem Trend religionspädagogischer Forschung nach – kaum ändern, auch wenn die katholischen und evangelischen Institute für berufsorientierte Religionspädagogik (Tübingen und Bonn) nun massiv nacharbeiten. Die meisten religionspädagogischen Studien sind nach wie vor im Feld der allgemeinbildenden Schulen platziert. Im Folgenden greife ich auf drei besondere Ausnahmen zurück und untersuche sie mit Blick auf die aufgeworfene Thematik der Devaluation, oder anders ausgedrückt: der (mangelnden bzw. erwünschten) Achtung bzw. Wertschätzung, die den Beteiligten entgegengebracht wird. Es geht nicht um eine systematische Zweitauswertung der vorliegenden Studien, also um ein Ausleuchten des ganzen Raumes, sondern vielmehr um eine blitzlichtartige Vergewisserung, die gegebenenfalls Folgestudien provozieren kann. In den Untersuchungen werden teils beiläufig, teils explizit Fragen der Devaluation und – ihr entgegengesetzt – die Suche nach Wertschätzung auf Seiten der Lehrenden und Lernenden im BRU angesprochen.

Die bundesweite qualitative Studie von Klaus Kießling (2004) hat das Feld subjektiver Theorien von Lernenden und Lehrenden im BRU grundsätzlich vermessen. Bereits Kapitel 1 macht im Titel deutlich, was viele Schülerinnen und Schüler empfinden: Sie spüren „kaum Anerkennung, weder im Betrieb noch in der Familie“ (Kießling, 2004 S. 30–167). Einer der befragten Religionslehrer „spürt eine große Not unter seinen Jugendlichen, weil *wir doch viele Schüler haben, die meiner Meinung nach sehr stark leiden, auch wenn sie es versuchen zu verdecken: ein sehr negatives Selbstbild, kaum Anerkennung, weder im Betrieb noch in der Familie. Von Lehrern auch nicht, von den meisten zumindest nicht.* Hinzu kommt, dass *die meisten, besonders die Mädchen, gar nicht den Job machen wollten, den sie jetzt machen. Die hatten ganz andere Träume und Vorstellungen und hatten niemals vor, Bäckereiverkäuferinnen zu werden*“ (Kießling, 2004, S. 104). Er ist überzeugt, dass viele Schülerinnen und Schüler in dieser Situation eine „*Identitätskrise*“ haben, ein „*mangelhaft ausgeprägtes Selbstwertgefühl*“ (Kießling, 2004, S. 104). Kießling zufolge fühlen sich viele der jungen Menschen im beruflichen Schulwesen „*von Gott und der Welt verlassen, auch von ihrer eigenen Familie, sind ohne Perspektive im Beruf und überhaupt im Leben, ohne Hoffnung*“ (Kießling, 2004, S. 354).

Selbstwertgefühl, von anderen – gerade auch von Lehrkräften – entgegengebrachte Achtung sind jedoch, so Kießling, entscheidende Elemente der „*Beziehungsqualitäten*“ (Kießling, 2004, S. 416–418) des Religionsunterrichts. Die Studie belegt, wie zentral Wertschätzung, Empathie und Echtheit aus der Perspektive sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden für das Beziehungs- und Unterrichtsgeschehen an berufsbildenden Schulen sind. „*Schülerinnen und Schüler betonen, wie wichtig ihnen in der Beziehung zu ihren Lehrkräften und untereinander wechselseitige Wertschätzung, Toleranz und spürbarer Respekt sind, auch gegenüber Personen, die man nicht mag. Jugendliche brauchen die Erfahrung, dass Erwachsene sie ernst nehmen, dass eine Lehrerin ihnen Partnerin sein will.*“ (Kießling, 2004, S. 417)

Viele der befragten Lehrkräfte ringen in diesem Zusammenhang um ein authentisches Zeugnis als Kundschafter, als Kundschafterin ihres Glaubens. Authentizität erscheint ihnen als ein besonders hohes Gut. Was sie im Unterricht lehren und sagen, soll stimmig sein, soll keine Diskrepanz zwischen Lehre und Tun vorweisen, kurz: Lehrende wollen „*glaubwürdig unterrichten*“ (vgl. die Studie aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schule: Biesinger, Münch & Schweitzer, 2008).

Ein interessantes Detail im Blick auf integratives Unterrichten kommt im Zusammenhang von Glaubwürdigkeit ebenfalls zutage: Lehrkräfte sorgen in aller Regel im Unterricht dafür, dass muslimische Jugendliche ihr Leben im Islam authentisch darstellen können (Kießling, 2004, S. 417). Sie lassen sie erzählen, religiöse Gegenstände mitbringen, Gesten und Gebete ihres Glaubens vorstellen. Auch Formen des „*Teamteaching*“ zweier Lehrkräfte mit unterschiedlichen konfessionellen oder religiösen Herkunftsn werden ausprobiert, was bei den Lernenden üblicherweise auf große Zustimmung stößt, da auf diese Weise authentische Glaubenszeugnisse zum Leuchten kommen.

Lehrkräfte im Fach Religion werden von den Schülerinnen und Schülern nicht nur als Lehrende, sondern auch als Ansprechpartner für Lebens- und Orientierungsfragen wahrgenommen. Man traut ihnen die Kompetenz zu, zu über den Unterricht hinausgehenden Themen, die die jungen Menschen betreffen – beispielsweise beim Tod von Familienangehörigen oder bei Krisen, etwa der Magersucht einer Freundin –, etwas Hilfreiches und Weiterführendes beisteuern zu können. Religionslehrende sind mehr als Informationslieferanten, sie werden auch als „Vertrauenspersonen mit offenem Ohr“ (Kießling, 2004, S. 148) erfahren.

Resümee: „Dieser empirische Befund, der Wertschätzung, Empathie und Authentizität als zentrale Wirkfaktoren gelingenden Beziehungsgeschehens ausmacht, erweist sich schon insofern als plausibel, als sich damit nicht drei separierbare Größen zeigen, sondern ein Dreiklang, der zusammenklingt: Wertschätzung erweist sich als Bedingung dafür, dass eine Beziehung überhaupt in Gang kommt.“ (Kießling, 2004, S. 417)

Auch die quantitative Untersuchung von Andreas Feige und Carsten Gennerich (2008) zur „Lebensorientierung Jugendlicher“ im beruflichen Schulwesen hält Indizien dafür bereit, dass für Schülerinnen und Schüler das Akzeptiertsein, die Wertschätzung – also das Gegenteil von Devaluation – eine besondere Qualität des BRU darstellt, die sie angesichts alltagskommunikativer Devaluationsprozesse in Familie, Peer-Group und Betrieb dringend brauchen. Als Fragebogenstudie kommt die Untersuchung zwar nur sehr indirekt an die Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen heran, dennoch gibt sie Hinweise für ihre subjektiven Theorien, insbesondere deshalb, weil sie – was sie von anderen Studien grundlegend unterscheidet – in besonderem Maße nach den *Gefühlen* fragt. Es wird nicht nur gefragt „Was denkst Du im Blick auf dies und das ...?“, sondern auch: „Was fühlst Du?“.

Ein Beispiel: Eine der Fragen auf dem vorgelegten Bogen lautet: „Was für Gefühle hast Du, wenn Du an Gemeinschaft denkst?“ Sind es eher einschränkende Gefühle der Unterordnung, der Vereinnahmung, der Einschränkung von Freiheit oder – und das haben die Jugendlichen mehrheitlich geantwortet – eher Sicherheit, „Beherbergung“, Sich-wohl-Fühlen? Feige & Gennerich (2008) interpretieren diesen Befund dahingehend, dass die Jugendlichen bzw. die jungen Erwachsenen als ein zentrales Element ihrer Gemeinschaftserfahrung die Möglichkeit einer authentischen, ehrlichen Selbstdarstellung sehen (S. 61). Es geht ihnen um die Möglichkeit des Sich-Zeigens, wie man wirklich ist. Ein solches Verhalten macht verletzlich und kann von anderen ausgenutzt werden, denn die „dafür notwendige Akzeptanzkultur in den jugendlichen Peer-Groups [wird] nicht immer auch gelebt...“ (Feige & Gennerich, 2008, S. 61).

Junge Menschen sehnen sich nach einer Gemeinschaft, in der sie akzeptiert werden, wie sie sind. Eine solche Gemeinschaft wird zum geschätzten Ideal, zum ersehnten Erfahrungsbereich. Feige & Gennerich (2008) fassen die verschiedenen Ergebnisse ihrer Studie zu diesem Thema folgendermaßen zusammen: „So indizieren die Reaktionen der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf das

Wort ‚Gemeinschaft‘ das *Bedürfnis* und die *Suche* nach solchen lebensweltlichen Gesellungsmustern, die nicht durch ökonomische und auf Leistungsprinzipien beruhende Codes determiniert sind, sondern Raum geben für gegenseitige Anteilnahme und Solidarität. [...] ‚Ich konnte einmal sagen, was ich wirklich denke in dieser Gruppe.‘“ (Feige & Gennerich, 2008, S. 194–195)

Wer als Schülerin oder Schüler eine solche Aussage macht, hat gegenteilige Erfahrungen hinter sich. Hier schwingt die Angst mit, dass ich oft nicht akzeptiert werde, so wie ich bin und in dem, was ich denke. Echte Gemeinschaft hingegen ist ein Erfahrungsraum, in dem man *nicht* für eine bestimmte Meinung verurteilt wird, ein Raum, in dem die anderen die eigenen Erfahrungen teilen. BRU kann zu einem solchen „Ort der Erfahrung von *akzeptierter Individualität*“ werden (Feige & Gennerich, 2008, S. 195).

Dabei spielt Wertschätzung, das Gegenteil von Devaluation, eine zentrale Rolle. Wertschätzung kann zum Charakteristikum eines Unterrichts werden, der von seinem Wesen her einerseits theologisch, andererseits bildungstheoretisch grundgelegt ist, was ich im dritten Teil andeuten werde.

Zuvor möchte ich einen weiteren, kurzen Blick in eine empirische Studie werfen, die in den Bereich des interreligiösen bzw. interkulturellen Lernens führt. Die Studie „Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung“, die 2011 von Albert Biesinger, Klaus Kießling, Josef Jakobi und Joachim Schmidt herausgegeben wurde, versteht sich als „Pilotstudie zur Unterrichtsforschung“. Sie kann hier nicht im Einzelnen vorgestellt, sondern soll wiederum nur im Hinblick auf einige Aspekte des abwertenden bzw. – gegenteilig – des wertschätzenden Umgangs miteinander beleuchtet werden. Die Basisthese, zurückgehend auf Kießling, lautet: „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“ (Biesinger et al., 2011, S. 32). Josef Jakobi greift diese These in seinem Beitrag auf und entwickelt theoretisch und an konkreten Unterrichtssequenzen wesentliche Voraussetzungen für interreligiöses Lernen, insbesondere Selbstdistanzierung, Ambiguitätstoleranz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. In der Analyse konkreter Unterrichtsbeispiele kann er im Blick auf Zeugnisse fremder Religionen (z.B. dem Koran oder anderer Selbstzeugnisse von muslimischen Mitschülern) zeigen, „dass Schüler in Distanz zu ihrer eigenen Sozialisation treten und anderen Religionen und religiösen Überzeugungen wertschätzend begegnen“ können (Jakobi, 2011, S. 84). Die Schülerinnen und Schüler, konstatiert Jakobi, sind am Gespräch über die unterschiedlichen Religionen keineswegs uninteressiert, sie zeigen sich offen und lernbereit, was ihre differenzierten, auch emotional gefärbten Nachfragen deutlich machen. „Durch alle analysierten Unterrichtssequenzen hindurch zeigt sich ein enormer Respekt der Schüler vor den Glaubensüberzeugungen der Mitschüler – auch in Klassen, wo die Lehrkraft dies nicht unbedingt erwartet hätte (Gewerbliche Berufsschule in Frankfurt-Mitte)“ (Jakobi, 2011, S. 90). Indes, hierbei wird nicht

nur Harmonie verbreitet, auch konflikthafte Themen interessieren die Mitschüler, etwa der Streit um das Kopftuch oder Moscheen in Deutschland.

Eine Unterrichtssequenz macht dies besonders deutlich: Ein muslimischer Mitschüler erklärt, dass man den Koran als Buch im Islam besonders ehrfürchtig behandelt, also nicht, wie er es bei Christen gesehen habe, durch Hineinschreiben, Kapitel anstreichen, Klebezettelchen verunstaltet. Man müsse, sagt er, sich sogar vorher waschen, wenn man ihn in die Hand nimmt, man wickle den Koran in ein Tuch, wenn man ihn transportiert, um ihn nicht zu beschmutzen. Darauf antwortet eine christliche Schülerin: „Also, wie ihr das erzählt, finde ich auch gut, wie ihr das macht. Weil das soll eigentlich was total Bedeutsames sein, von Gott, und man muss total ... mit Respekt damit umgehen. So habe ich das nie betrachtet“ (Jakobi, 2011, S. 96; Unterrichtstranskript aus NRW).

Der Respekt gegenüber seiner religiösen Tradition, den der muslimische Schüler zum Ausdruck bringt, springt über und beeindruckt die christliche Schülerin, so dass auch sie etwas von der Bedeutung erfährt, die man dem Heiligen Buch entgegen bringt, und ihren Respekt gegenüber einer solchen Form gelebter Religion im Unterricht in Worte fasst.

Dieser Respekt, der hier gezeigt wird, ist in der Tat erstaunlich. Jakobi resümiert, dass Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme gegenseitigen Respekt und Wertschätzung hervorbringen können (Jakobi, 2011, S. 107).

Voraussetzung dafür ist, dass der BRU selbst ein Raum für wertschätzende Kommunikation darstellt. Aus diesem Grund möchte ich im dritten und letzten Teil drei Thesen für den BRU formulieren, die die Eingangsthese – Devaluation als Signatur unserer Zeit – und die empirischen Schlaglichter bündeln.

### 3. BRU als Raum der Wertschätzung

Wertet man die konzeptionellen Überlegungen zum BRU aus, die in den vergangenen Jahren gemacht wurden, beispielsweise das BRU Handbuch (2006), diverse Beiträge in religionspädagogischen Zeitschriften (allgemein religionspädagogische Zeitschriften wie die Zeitschrift für Theologie und Pädagogik (58, 2006), wie auch speziell zum BRU die Zeitschriften BRU oder rabs), sowie Beiträge in den Publikationen des KIBOR, EIBOR oder bivor<sup>2</sup> (z.B. Kießling, 2010; Biesinger, Jakobi, Kießling & Schmidt, 2008; Schweitzer, 2006; Biesinger, Jakobi, Kießling & Schmidt, 2005; Verhülsdonk, 2005), stellt man fest, dass an verschiedenen Stellen Fragen nach dem Ziel, der Berechtigung und dem Spezifikum des BRU im beruflichen Schulwesen gestellt werden: Was will BRU nach seinem eigenen Selbstverständnis? Worin besteht die Identität des Faches? Was trägt religiöse Bildung zur beruflichen Bildung und zur Allgemeinbildung bei? Wie kann man Tendenzen

2 Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik, Tübingen (KIBOR); Evangelisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik, Tübingen (EIBOR); Bonner Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (bivor).

begegnen, die den BRU für wirtschaftlichen und betrieblichen Nutzen verzwecken wollen?

Insgesamt bewegen sich die Begründungsversuche auf der schwierigen Gratwanderung zwischen zwei Polen: *Einerseits* hat der BRU die Aufgabe der Partizipation an den beruflichen Lernfeldern und der Affirmation des wirtschaftlichen und betrieblichen Systems. Er leistet seinen Beitrag zur Ausbildung von jungen Menschen in ihrer beruflichen Handlungskompetenz. Hier ist die *funktionale Komponente* des BRU gefragt. *Andererseits* kommt dem BRU eine genuine Identität zu, die aus seiner spezifisch religiösen und theologischen Begründung resultiert. Beispielsweise lassen sich biblische Themen und Fragen der Glaubenspraxis nicht affirmativ und utilitaristisch für das gesellschaftliche und ökonomische Leistungssystem verrechnen. Hier zeigt sich die *sperrige, unterbrechende, kritisch-kontrafaktische Funktion* des BRU.

Zusammenfassend sind drei Grundorientierungen des BRU erkennbar, die in der Fachliteratur mehrfach genannt und begründet werden: BRU ist *berufsorientiert, persönlichkeitsorientiert, gesellschaftsorientiert*. Damit sind drei Handlungsfelder eröffnet, die in der allgemeinen Berufsschulpädagogik und damit auch in der berufsorientierten Religionspädagogik zusammen wirken: das berufsorientierte, subjektorientierte bzw. individuumsorientierte und das gesellschaftliche Handlungsfeld. Die drei Grundorientierungen bzw. Handlungsfelder überlappen sich und greifen ineinander, sind aber nicht identisch und dürfen nicht aufeinander reduziert werden. Würde beispielsweise die persönlichkeitsorientierte Aufgabe des BRU auf die Berufsorientierung reduziert, entspräche dies einer vehementen Verkürzung des Bildungsbegriffs, wobei eine umfassende Persönlichkeitsbildung (die die religiöse, ethische, ästhetische, emotionale Bildung einschließt) auf Ausbildung verkürzt würde, die dann nur den Erwerb von beruflichen „skills“ zum Ziel hätte. Bildung aber ist mehr als Ausbildung.

Entlang dieser Dreigestalt des BRU werden im Folgenden – aufgrund der Ergebnisse der ersten zwei Abschnitte – drei Qualitätsmerkmale für BRU entwickelt:

a) BRU eröffnet einen Raum, in dem ein wertschätzendes Menschenbild zum Tragen kommt.

Religionsunterricht allgemein, insofern auch BRU, ist durch eine bestimmte theologische Anthropologie grundiert, die den innersten Kern seiner theologischen Begründung darstellt. Wie sehen wir den Menschen? Welche Qualität messen wir ihm zu? Welche Kompetenzen, Begabungen und welche existentiellen Charakteristika hat der Mensch? RU geht von der grundsätzlichen „Gottesbegabung“ (Metz, 2006, S. 93–107) des Menschen aus: Der Mensch ist Mensch, weil er fähig ist, jederzeit mit Gott in Kontakt zu treten. Metz greift in seiner Argumentation auf die anthropologisch gewendete Theologie bzw. theologisch buchstabierte Anthropologie zurück, wie sie etwa im Werk von Karl Rahner zum Ausdruck kommt. Der Mensch als ganzer, in seiner seelisch-leiblichen Verfasstheit, ist

transzendentaltheologisch gesehen auf Gott verwiesen. Kompetenzorientiert formuliert lautet dies: Der Mensch ist „gottkompetent“ (Metz, 2006, S. 108–122). Religionsunterricht – und so auch der BRU – setzen auf diese Gotteskompetenz der Schülerinnen und Schüler, und zwar aller, gleich woher sie kommen, welche familiären, sozialen, ethnischen, religiösen Voraussetzungen sie mitbringen.

Diese anthropologisch-theologische Grundlegung religiöser Bildung wurde neuerdings ausgehend von einer alteritäts- und beziehungstheoretisch fundierten theologischen Anthropologie neu reflektiert (Grümme, 2012), was auch für BRU zu einer vertieften Begründungsdiskussion führen kann. Dimensionen theologischer Anthropologie, die für religiöse Bildung relevant sind, können mit Grümme (2012) folgendermaßen bestimmt werden: Körper – Leib – Geist, Endlichkeit, Identität, Sozialität, Freiheit, Versagen, Schuld, Sünde, Zeit, Rationalität, Religion und Religiosität als Gottesbegabung des Menschen. Alle diese Dimensionen sind für BRU höchst relevant. Etwa spielen Fragen der Identität, Identitätssuche und Persönlichkeitsbildung für Schülerinnen und Schüler in der Berufsvorbereitungs- oder Ausbildungsphase eine zentrale Rolle. Identität aber kann in der nachmodernen Gesellschaft nicht mehr als geschlossene, feststehende Größe beschrieben werden, sondern ist radikal fragmentierte Identität, die sich als „Patchwork-Identität“ in jeder Lebensphase neu konstituieren muss und doch nie vollständig gefunden werden kann (Keupp, 2008). Identität ist von Scheitern, Brüchigkeit und Verletzlichkeit gekennzeichnet.

Diese anthropologischen Voraussetzungen sind kennzeichnend für einen persönlichkeitsorientierten BRU, der den Blick nicht nur auf Schönheiten und die Möglichkeiten menschlichen Lebens richtet, sondern auch auf das Defekte, das Scheitern, die Verlierer, das Defizitäre und die Schwächen, ein BRU, der Menschen ermutigt, sich aktiv mit all diesen existentiellen Vollzügen auseinanderzusetzen und damit identitätsstärkend wirkt. BRU zielt auf Selbstwahrnehmung, auf Stärkung des Selbstwertgefühls, auf Selbstwertschätzung, auf ein positives Bild von sich selbst, auf Selbstvertrauen, Selbststand, Selbstreflexion – beziehungstheoretisch formuliert: BRU zielt auf eine positive Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst (Boschki, 2003). Die Quelle dieser Anerkennung des eigenen Selbst, der Selbstannahme, *kann* die Verwurzelung in der persönlichen Gottesbeziehung darstellen. Im BRU kommt der Gott der biblischen Tradition zur Sprache, ein Gott, der jede und jeden anerkennt, ohne Vorleistung, auch und gerade die Verlierer.

Gott ist das Gegenteil von Devaluation, von Abwertung und negativer Zuschreibung, Gott ist Aufwertung, Wertschätzung der individuellen Persönlichkeit, was gnantheologisch und rechtfertigungstheologisch ebenso wie biblisch-theologisch bzw. schöpfungstheologisch begründet werden kann. Die Wertschätzung, die jedem Menschen gebührt, gründet in der Gottebenbildlichkeit: In jedem Menschen spiegelt sich ein Funke der Herrlichkeit Gottes, weshalb er oder sie mit Achtung und Respekt gesehen und behandelt werden darf. Achtung und Wertschätzung von außen führen zur Selbstachtung und Selbstwertschätzung des Einzelnen.

Nur kurz sei erwähnt, dass die hier gemachte schöpfungstheologische Begründung von Wertschätzung auch philosophisch-erkennungstheoretisch buchstabiert werden kann. Der Philosoph Axel Honneth arbeitet mit dem Begriff der Anerkennung, wobei er die Anerkennungstheorien des deutschen Idealismus (Fichte, Schleiermacher) aufnimmt und im Horizont einer Theorie der Intersubjektivität reformuliert (Honneth, 1994). Anerkennung ist für ihn „die expressive (und daher öffentlich zugängliche) Bekundung einer Wertschätzung“ (Honneth, 2003, S. 25), die sich in Gesten der Liebe, Achtung und Solidarität äußert (Honneth, 2003, S. 23). Dem Akt der Anerkennung entspricht eine positiv getönte Verhaltensweise des „Geltenlassens“ und der „Befürwortung“ (Honneth, 2003, S. 15). Honneth greift dazu u.a. auf den jüdischen Philosophen Avishai Margalit zurück, der Anerkennung und Achtung als Gegenüber von Demütigung, Verachtung und Devaluation begründet (Margalit, 1997).

Vom Menschen in seiner leiblichen, seelischen und sozialen Ganzheit zu reden, dem Menschen, dem Achtung, Respekt und Wertschätzung gebührt, und gleichzeitig von dem wertschätzenden Gott zu sprechen, der den Einzelnen in den Mittelpunkt seiner Offenbarung und seines Heilswillens stellt, ist eine der zentralen Aufgaben des BRU.

b) BRU ist ein Raum der wertschätzenden Kommunikation untereinander.

Religionsunterricht ist von seiner Bestimmung her immer ein Kommunikationsraum. Er eröffnet einen Raum zur Kommunikation der Lehrenden und Lernenden, der Schülerinnen und Schüler untereinander, der Lernenden mit Glaubens- und Sinnfragen. In besonderer Weise etabliert der BRU einen solchen Raum für Gespräche über Themen, die mit Beruf und Leben, Sinn und Scheitern, Leid und Tod, Verzweiflung und Hoffnung zu tun haben. Wo könnten junge Menschen in Berufsvorbereitung oder Ausbildung sonst ihre Lebensfragen in ernsthafter Weise thematisieren, wo würden sie sonst Impulse zum Weiterdenken bekommen und wo würden sie sonst eingeladen, in Kommunikation mit Gott zu treten?

Entscheidend nun ist *die Art und Weise* der Kommunikation, die mindestens ebenso wichtig ist wie die Inhalte der Kommunikation. Aus den Schlaglichtern der oben zitierten empirischen Studien, aber auch durch Aussagen vieler Religionslehrkräfte im beruflichen Schulwesen wird deutlich, dass BRU vom Bemühen um eine wertschätzende Kommunikation getragen ist und einen Raum bereitstellt, in dem Wertschätzung in alltäglichen Kommunikationsvorgängen eingeübt werden kann.

Pädagogisch und didaktisch kann das Konzept einer wertschätzenden Kommunikation u.a. von den Prinzipien der gewaltfreien Kommunikation hergeleitet werden (Rosenberg, 2011a; 2011b). Sie wurden bereits in den 1970er Jahren in der Friedens- und Antikonfliktpädagogik entwickelt, wobei z.B. auf die Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick, den Gesprächsführungsansatz von Carl Rogers und theoretisch auf die dialogische Philosophie Martin Bubers zurückgegriffen wurde. In Deutschland wird die weiterentwickelte Variante heute vielfach als „wertschätzende Kommunikation“ (Rosenberg, 2011a, S. 201–209) bezeichnet

und in zahlreichen Kursen, Workshops und Seminaren u.a. in der Lehreraus- und -fortbildung angeboten.

Das Einüben von Kommunikationstechniken, z.B. zur Konfliktlösung im Alltag, erfolgt nicht nur persönlichkeitsorientiert. Auf diesem Feld kann sich der BRU in seiner Berufsorientierung erweisen.<sup>3</sup> Wo Kommunikationskompetenz geschult werden kann, kann auch die *berufliche* Handlungskompetenz weiterentwickelt werden, denn Kommunikation ist Grundlage für jede Team-Arbeit (ob bei Kfz-Mechatronikern oder im gesamten technischen und produzierenden Bereich, im Handwerk und Gewerbe) ebenso wie für jede direkte Arbeit mit Menschen (etwa im kaufmännischen oder im Dienstleistungsbereich). BRU wird so zum Ort der Praxis und des Einübens wertschätzender Kommunikation.

c) BRU ist ein offener Raum des wertschätzenden Umgangs mit anderen Religionen und Kulturen.

Im Zusammenhang mit dieser dritten These wird die Gesellschaftsorientierung des BRU berührt. Interreligiöses und interkulturelles Lernen können wesentliche Bausteine der Integration von Menschen anderer Herkunft in unsere Gesellschaft darstellen.<sup>4</sup> Neben politischen Maßnahmen sind Anstrengungen im Bildungssektor entscheidende Faktoren, um mit kulturellen und religiösen Differenzen umzugehen zu lernen. Religionsunterricht kann dabei zum Katalysator und Promoter von Bildungsprozessen werden, die auf ein respektvolles und wertschätzendes Verhältnis der Kulturen und Religionen zielen.

In der katholischen Kirche und Theologie war die entscheidende Wende bekanntlich mit der bahnbrechenden Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils zum Verhältnis der Kirche zu den anderen Religionen gesetzt (Text in: Hünermann & Hilberath, 2004–2006, Bd.1, S. 355–362; Kommentar und Literatur: Siebenrock, 2006). Mit ihr hat die Kirche ein neues Kapitel in ihrer „Haltung“ („*habitus*“: *Nostra Aetate* 1) zu den Weltreligionen aufgeschlagen. Der Kern der Erklärung, der der Kirche eine neue Wertschätzung der jüdischen Wurzeln, der jüdischen Herkunft des christlichen Glaubens sowie des gegenwärtigen Judentums aufgibt, weitete sich im Konzilsgeschehen zu einer neuen Wertschätzung aller Weltreligionen aus. Die in Artikel 1 entfaltete Hermeneutik der Gemeinschaft und Gemeinsamkeit, die freilich immer eine Hermeneutik der Differenz einschließt, stellt die Menschen aller Religionen in eine gemeinsame existentielle Bewegung der Suche nach dem Sinn des Daseins, nach Antworten angesichts von Leid und Tod sowie nach Halt in der Bindung an Transzendenz, und sie führt die Erklärung zu einer, wie ich es nennen möchte, „Theologie der Wertschätzung“, die als epochaler Wandel gewertet werden darf: Die Haltung der Christen gegenüber Andersgläubigen wird nach Jahrhunderten der Devaluation gewandelt in eine Haltung der Wertschätzung, die in

3 Dies ist indes nur eine der vielen Möglichkeiten der Berufsorientierung des BRU. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Anknüpfungspunkte an das berufliche Handlungsfeld, etwa in der Lernfeldorientierung sowie in Fragen der Berufs- und Wirtschaftsethik.

4 Siehe den Beitrag von Friedrich Schweitzer in diesem Band.

dem Satz gipfelt: „Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist“ (Nostra Aetate 2). Zahlreiche protestantische Kirchen haben in den vergangenen Jahrzehnten ähnliche Erklärungen promulgiert, weshalb die Religionspädagogik aller Konfessionen interreligiöses und interkulturelles Lernen als Zentralthema etabliert hat. Die in den Standardwerken (Engelbreton, De Souza, Durka & Gearon, 2010; Leimgruber, 2007; Schreiner, Elsenbast & Sieg, 2005) entwickelten Kompetenzlisten für interreligiöses Lernen wurden u.a. von Josef Jakobi für den BRU durchbuchstabiert (Jakobi, 2010): Neben den oben erwähnten Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, zur Selbstdistanzierung und zur Ambiguitätstoleranz geht es im Religionsunterricht des beruflichen Schulwesens v.a. um die Kompetenz, die religiöse und soziale Situation der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen zu können, religiöse und kulturelle Gemeinsamkeiten entdecken und Differenzen benennen, religiöse Konfliktpotentiale erkennen und bearbeiten, sowie eine religiöse Sprachfähigkeit im Austausch mit anderen Religionen entwickeln zu können. Diese interreligiöse Kommunikationsfähigkeit kann in erster Linie durch Begegnung erworben werden, etwa bei Erkundungsgängen, aber auch innerhalb des Klassenzimmers durch Austausch und gegenseitiges aufeinander Hören. Dies setzt Wertschätzung voraus, entwickelt aber auch gleichzeitig Wertschätzung des Anderen und des Fremden. Dass dies nicht reine Theorie, sondern in der Praxis durchaus möglich ist, wurde in der kurzen Beschäftigung mit dem empirischen Material sichtbar.

Zum Schluss noch ein Hinweis: Das Konzept der „Wertschätzung“ ist kein Harmoniemodell nach dem Motto ‘Wir liegen uns alle in den Armen, haben uns lieb und wertschätzen uns, dann wird die Welt besser’. „Wertschätzung“ ist die negativ gespiegelte Utopie der Devaluation, und darum eine positive Utopie, aber sie entspringt in unseren Überlegungen dem Defekten, dem Nicht-Harmonischen, dem Konfliktbeladenen. Beim Konzept des BRU geht es nicht um harmonisierende, idealisierende Pädagogik, nicht um Konfliktvermeidung oder naive Konfliktlösung. Nicht Konflikte zu verdrängen oder zu vermeiden ist die Alternative, sondern die Fragen: „Wie gehen wir mit Konflikten um?“, „Wie können wir konstruktiv mit Differenzen, unterschiedlichen Meinungen und Interessen umgehen?“. Dabei kann ein BRU, der sich als Raum der Wertschätzung versteht, eine Signalwirkung erzielen: für die Persönlichkeit, den Beruf und die Gesellschaft.

So gesehen hätte das Thema „Devaluation“ vielleicht doch etwas mit „Evaluation“ zu tun, denn „Wertschätzung“ könnte zu einem wesentlichen Qualitätsmerkmal für BRU werden. Der BRU kann nur evaluiert werden im Blick auf die Beziehungsqualität, die in ihm zum Ausdruck kommt, die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst, die Beziehung der Lehrenden und Lernenden untereinander – und dies alles eingebettet in den Kontext einer befreienden und lebendigen Beziehung zu Gott.

## Literatur

- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Biesinger, A., Jakobi, J., Kießling, K. & Schmidt, J. (Hrsg.) (2005). *Lernfelddidaktik als Herausforderung*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Biesinger, A., Jakobi, J., Kießling, K. & Schmidt, J. (Hrsg.) (2008). *Warum berufliche Bildung Religion braucht*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Biesinger, A., Kießling, K., Jakobi, J. & Schmidt, J. (Hrsg.) (2011). *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*. Münster: LIT.
- Biesinger, A., Münch, J. & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Boschki, R. (2003). *Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- BRU-Handbuch (2006). *Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (hrsg. von der Gesellschaft für Religionspädagogik und dem Deutschen Katechetenverein, 2. Aufl.). Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Engebretson, K., De Souza, M., Durka, G. & Gearon, L. (Hrsg.) (2010). *International Handbook of Inter-religious Education*. Dordrecht, New York: Springer.
- Feige, A. & Gennerich, C. (2008). *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002–2012). *Deutsche Zustände. Folge 1–10*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hünemann, P. & Hilberath, B. J. (Hrsg.) (2004–2006). *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil* (5 Bde.). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Jakobi, J. (2010). Interreligiöse Bildung. Kompetenzprofil für Unterrichtende. In *rabs. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, 3, 28–30.
- Jakobi, J. (2011). Perspektiven interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung. In A. Biesinger, K. Kießling, J. Jakobi & J. Schmidt (Hrsg.), *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung* (S. 71–117). Münster: Lit.
- Keupp, H. (2008). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kießling, K. (2004). *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Kießling, K. (2010). Arbeit und Menschenwürde. In *rabs. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, 3, 4–5.
- Kießling, K. (2011). Unterrichtsforschung an berufsbildenden Schulen. In A. Biesinger, K. Kießling, J. Jakobi & J. Schmidt (Hrsg.), *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung* (S. 11–35). Münster: LIT.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Margalit, A. (1997). *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung* (2. Aufl.). Berlin: Alexander Fest Verlag.
- Metz, J. B. (2006). *Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

- Rosenberg, M. B. (2011a). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, M. B. (2011b). *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schreiner, P., Elsenbast, V. & Sieg, U. (Hrsg.) (2005). *Handbuch interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2006). Die allgemeinbildenden Aufgaben des BRU. In *BRU-Handbuch. Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (hrsg. von der Gesellschaft für Religionspädagogik und dem Deutschen Katechetenverein, 2. Aufl., S. 132–138). Neukirchen: Neukirchener.
- Siebenrock, R. A. (2006). Nostra Aetate. Theologischer Kommentar. In P. Hünemann & B.J. Hilberath (Hrsg.), *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil* (Bd. 3, S. 591–693). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (Hrsg.) (2002). *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Tajfel, H. (1984). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Verhülsdonk, A. (2005). Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts im gegenwärtigen Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. In A. Biesinger, J. Jakobi, K. Kießling & J. Schmidt (Hrsg.), *Lernfelddidaktik als Herausforderung* (S. 8–22). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Zick, A., Küpper, B. & Hövermann, A. (Hrsg.) (2011). *Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.