



Kath. Institut für berufsorientierte Religionspädagogik
Liebermeisterstr. 12 / Raum 120, D-72076 Tübingen

Liebermeisterstr. 12 / Raum 120
D-72076 Tübingen
Telefon: 49 - 70 71 - 29-74049
Telefax: 49 - 70 71 - 29-5181
www.ibor-tuebingen.de

info@ibor-tuebingen.de

Prof. Dr. theol. habil. Dipl. Päd. Albert Biesinger,
Leiter *albert.biesinger@uni-tuebingen.de*

Dr. theol. Joachim Schmidt,
Stellvertretender Leiter *joachim.schmidt@uni-tuebingen.de*

OStD Josef Jakobi,
Fachdidaktischer Berater *jakobi.josef@web.de*

OStR Michael Boenke,
Autor Unterrichtswerke *m.boenke@t-online.de*

Tübingen, den 10. März 2009

„Braucht die berufliche Bildung religiöse Kompetenz?“

Thesen zur berufs- und religionspädagogischen Ortsbestimmung der religiösen Bildung innerhalb der modernen Berufsbildungstheorie.

Vorlage für die Diskussion mit dem Wissenschaftlichen Beirat des Katholischen Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR)

Einführung: Kompetenzbegriff, Bildungstheorie und der Streit um eine berufsorientierte religiöse Bildung

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff hat in der religionspädagogischen Diskussion der letzten Jahre tiefe Spuren hinterlassen. Selten zuvor ist über die schulpädagogischen und bildungstheoretischen Implikationen eines Bildungskonzeptes – und über seine Rückwirkungen auf die religionspädagogische Theoriebildung – so intensiv diskutiert und gestritten worden wie auf diesem Feld. Diametral stehen sich Meinungen gegenüber, die die Kompetenzdebatte für ein „Trojanisches Pferd“ halten, über das eindimensionales und zweckrationales Effektivitätsdenken in Schule Einzug halten und den humanistischen Anspruch einer allgemeinen Bildung verdrängen soll. Andere dagegen erachten die Kompetenzdebatte als Chance und Möglichkeit für den Religionsunterricht, seinen Beitrag zu schulischer Bildung endlich einmal offen legen zu können und damit anschlussfähig zu werden respektive zu bleiben für eine moderne schulpädagogische Grundlagendiskussion.

Schnell wird innerhalb dieser Diskussionen deutlich, dass die Kompetenzdebatte (also mit der Frage, was Kompetenzen eigentlich sind, ob und wie diese im Kontext von Schule erwerbbar sind und wie sie kontrolliert werden können) eine vorgängige bildungstheoretische Grundlagenreflexion braucht. Dabei haben sich im Bereich der allgemeinbildenden Schulen Klärungen ergeben, die sowohl für die Religions- als auch für die Schulpädagogik hilfreich waren. Das Klieme-Gutachten¹ greift, um die Beiträge unterschiedlicher Fächer für die Allgemeinbildung der Schüler zu klären, auf die Kategorie der „Weltzugänge“ zurück. Diese Kategorie beschreibt schon die PISA-Studie als zentrale bildungstheoretische Kategorie und betont in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit einer „Orientierungswissen vermittelnden Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“² Greift man mit R. Englert als wesentliche Charakteristika eines „Weltzugangs“ die vier Elemente:

- Gebrauch eigenständiger Fundamentalkategorien – z.B. die Kategorie „Gott“
- Einführung bestimmter Erklärungs- und Deutungsmuster – z.B. die Deutungsmuster Schöpfung, Gnade, Heil usw.
- Entwicklung bestimmter kausaler oder interpretativer Zusammenhänge – z.B. „Gott als Vater aller Menschen impliziert auch die Anerkennung des Fremden und Anderen als Bruder und Schwester“
- Integration der verschiedenen Kategorien, Deutungsmuster und Zusammenhänge in ein konsistentes System

heraus, dann wird deutlich, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Erschließung eines religiösen Weltzugangs leisten kann und wie er das tut. Aus dieser Argumentation heraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, dass das Fach Religionsunterricht seinen rechtmäßigen Ort an der Bildungsinstitution hat, an der die Schülerinnen und Schüler sich konstruktiv und kritisch mit solchen Weltzugängen auseinandersetzen – und sich mithin allgemeine Bildung erwerben.

Sehr viel kritischer verhält sich dieselbe Frage im Bereich der beruflichen Bildung insofern sich diese ja gerade nicht auf eine „allgemeine Bildung“ beruft, sondern spezifische, berufsorientierte Bildung sein will.³ Kompetenzen im berufsbildenden Bereich sollen wesentlich für die Herausforderungen rüsten, die dem Auszubildenden und späteren Facharbeiter im beruflichen Kontext begegnen. Ein religiöser Zugang ist daher „Luxus“ in der Ausbildung, ein Luxus, den man sich in der Zeit knapper Zeitressourcen während der Ausbildung nicht mehr leisten kann und sollte.

¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn/Berlin.

² PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hg. vom Deutschen PISA-Konsortium. Opladen 2001. S. 21.

³ Vgl. zur Diskussion um die Vergleichbarkeit der Kompetenzbegriffe aus dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Bereich: P. F. E. Sloane (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des <Konzepts der nationalen Bildungsstandards> auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Nr. 8 (09.03.2009)

Wie nirgendwo sonst im bundesdeutschen Schulwesen steht daher der Religionsunterricht in der beruflichen Schule auf dem Prüfstand. Akzeptiert man die Bedeutung religiöser Weltzugänge für den allgemeinbildenden Schulbereich noch weitgehend fraglos, so erhält die Debatte darum, ob der Religionsunterricht für die Berufsbildung etwas beizutragen habe – ohnehin schon keine einfache Frage – durch die Kompetenzdiskussion einen verschärften Unterton.

Ist im Kontext der Berufsbildungstheorien, die dem berufspädagogischen Kompetenzbegriff zugrunde liegen, überhaupt noch Platz für adäquate und argumentativ begründete religiöse Bildungsprozesse – oder ist die Berufsbildung nicht vielmehr ein Konzept „sui generis“, das die allgemeinbildenden Lernprozesse hinter sich lässt bzw. auf sie aufbaut, das aber in sich rein berufsorientiert ist. Lässt berufliche Bildung, so ist noch schärfer zu fragen, Raum für genuin religiöse Lernprozesse (wie religiöse Sprachkompetenz, christlichen Werten verpflichtete Urteilsfähigkeit, interkulturelle und interreligiöse Kompetenz) oder genügt es nicht, arbeits- und wirtschaftsethische Reflexionsmöglichkeiten bspw. in einer allgemeinen Wirtschaftslehre zu schaffen?

Die Diskussion rührt an das Mark einer berufsorientierten Religionspädagogik und muss geführt werden, zum einen um die bildungstheoretische Reflexion auf den Stellenwert religiöser Bildung im Rahmen beruflicher Kompetenzentwicklung klarer zu fassen, zum andern aber auch im Sinne einer Selbstvergewisserung der Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen und um sie zu ermutigen, religiöse Bildung - im Blick auf die Kompetenzbildung der Auszubildenden - nicht aufzugeben zugunsten einer allgemeinen ethischen Orientierung.

Die Behandlung des Problemkomplexes legt drei Zugänge nahe:

1. Zum einen ist zu hinterfragen, wie sich im Kontext der Berufsbildungstheorie die Zuordnung von allgemeiner und beruflicher Bildung gestaltet, d.h. konkreter in welcher Beziehung das dem allgemeinbildenden Bereich zugeordnete Fach Religion zu den beruflichen Fächer steht.
2. Des weiteren sind die bildungstheoretischen Implikationen des Kompetenzbegriffs zu klären, um zu verstehen, welches grundlegende Paradigma hier zugrunde liegt, in das sich religiöse Bildung einfügen oder dem sie widerstehen muss.
3. Schließlich ist zu fragen, ob die theologischen Fachdisziplinen und religionspädagogische Didaktik anschlussfähige Konzepte bietet, die die Arbeit insgesamt und die berufliche Bildung im besonderen in ihrem Eigenwert sieht und für die sie einen eigenständigen, kompetenzorientierten Beitrag leisten kann.

Im Rahmen dieser drei Zugänge sollen im folgenden thesenartig zugespitzte Perspektiven entwickelt werden, wo sich religiöse Bildung im Kontext beruflicher Bildung verortet. Damit verbinden sich auch Leitlinien für den weiteren Diskussionsprozess zwischen Berufs- und Religionspädagogik.

1. Die Zuordnung von allgemeiner und beruflicher Bildung in „klassischen“ und aktuellen Berufsbildungstheorien und die Stellung des Religionsunterrichts im allgemeinbildenden Fächerkanon

Die Verhältnisbestimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist der Kern einer langen und mühevoll geführten Debatte, die nunmehr seit Jahrzehnten andauert. Zu einer solchen Unterscheidung beider Felder *„wäre es im 19.Jahrhundert wohl nicht gekommen, wenn der Kernbegriff*

„Bildung“ – vor allem in der durch Wilhelm von Humboldt erfahrenen Prägung – den Beruf des Menschen hinreichend berücksichtigt hätte.“⁴

Humbolds Überzeugung, man müsse die allgemeine Bildung gleichsam von jeder praktischen „Verunreinigung“ frei halten, führte ihn zu der Überzeugung, die praktisch-berufsorientierte Tätigkeit als nachrangig zu betrachten.

In den letzten Jahren ist eine zunehmende Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu konstatieren. Man respektiert zum einen, dass eine (wie immer geartete) Auseinandersetzung mit der beruflichen Lebenswelt und Praxis zur allgemeinen Bildung dazu gehört: in diesem Sinne absolvieren Schüler aller allgemeinbildenden Schularten heute auch Berufspraktika, die nicht in erster Linie dem Finden eines konkreten Berufszieles dienen, sondern auf die Dimension von Arbeit als Teil menschlichen Lebens reflektieren helfen. Man respektiert andererseits aber auch, dass in der beruflichen Bildung Allgemeinbildung in einer spezifischen Dimension realisiert und vermittelt wird.

a. Die Wurzeln der Debatte um allgemeine und berufliche Bildung in der klassischen Berufspädagogik

Das Ziel religiöser Kompetenzentwicklung im Rahmen beruflicher Bildung knüpft an die Vorstellungen einer „Menschenbildung durch Berufsbildung“ der klassischen Vertreter der Berufsbildungstheorie (Kerschensteiner, Spranger) an. Religiöse Bildung ist demnach nicht mit dem Besuch „allgemeinbildender“ Schulen abgeschlossen, sondern erhält „im Medium des Berufs“ noch einmal eine ganz neue Qualität.

b. Allgemeine und berufliche Bildung in den Aussagen der Kultusministerkonferenz (KMK)

Durch die bildungspolitischen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz kann sich die religiöse Bildung innerhalb der beruflichen Bildung auf dreifache Weise verorten:

Erstens in der Betonung der Wichtigkeit einer „umfassenden Ausbildung“: Auch wenn die Kultusministerkonferenz nicht genau definiert, was sie unter „Umfassend“ versteht, wird doch deutlich, dass hier neben berufsfachlichen Inhalten auch Elemente der Gestaltung des eigenen wie auch des gesellschaftlichen Lebens gemeint sind, für die eine religiöse Bildung spezifische, aber bedeutsame Lernwege anbieten kann.

Zweitens in der Bedeutung die die KMK der Behandlung von „Kernproblemen unserer Zeit“ beimisst. Nimmt man hier alleine die aktuellen wirtschaftspolitischen Debatten um die „Neue Armut“ oder die Gründe für die globale Finanzkrise, dann wird deutlich, dass wirtschaftsethische und sozialetische Fragestellungen, wie sie bspw. in der Katholischen Soziallehre verhandelt werden, von enormer Bedeutung sind.

Drittens spricht sich die KMK auch in der Formulierung der Lernfelder im berufsbildenden Bereich für „die Wahrung eines eigenständigen, nicht vom Primat der Ökonomie beherrschten Aufgabenbereichs“⁵ aus. Hier verorten sich auch die Ansätze einer berufsorientierten religiösen Bildung.

c. Die Debatte um allgemeine und berufliche Bildung in der aktuellen Berufspädagogik

In der modernen Berufsbildungstheorie wird von einer engen Verschränkung von Allgemeinbildung und Berufsbildung ausgegangen. „Berufsbildung ist Allgemeinbildung oder Allgemeinbildung ist Berufsbildung“ (Schelten). Von daher verbieten sich auch für die religiöse Bildung „Stufenmodelle“ des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung, die darauf abzielen, dass religiöse Lernprozesse der beruflichen Bildung vorgängig sind, innerhalb der beruflichen Bildung aber keinen

⁴ F. Pöggeler (2004): Zum Wandel des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland. In: E. Lechner / F. Pöggeler (Hg.): Allgemeinbildung und Berufsbildung. Konkurrenz und Kongruenz im Europa des 20. Jahrhunderts (Bildungsgeschichte und Europäische Identität, Bd. 4). Frankfurt am Main. S. 209-223. S. 209.

⁵ P. Gerds (2001): Der Lernfeldansatz – ein Weg aus der Krise der Berufsschule? In: P. Gerds/A. Zöller (Hg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 4). Bielefeld 2001. S. 20-51. S. 32f.

Ort hätten. Religiöse Bildung im Kontext von Beruf und Arbeit geschieht wesentlich in der Reflexion auf die von Ausbildung und Arbeit geprägte Lebenswelt.

Religiöse Bildung besitzt innerhalb der beruflichen Bildung zwei wesentliche Grundfunktionen⁶:

Sie besitzt einerseits Verstärkungsfunktion: Religiöse Kompetenzentwicklung innerhalb der beruflichen Bildung geschieht wesentlich durch die Prüfung der theologischen Valenz⁷ von im Beruf gemachten Erfahrungen und in der Ausbildung erworbenen Wissens.

Sie besitzt andererseits Ausgleichsfunktion: Religiöse Bildung widersetzt sich einer einseitigen Verzweckung beruflicher Bildung und setzt in diesem Sinne durchaus auch gegenläufige Kontrapunkte, indem sie die Ganzheit menschlichen Lebens und Erlebens betont und ihn auf Lebens- und Sinnperspektiven hin ausrichtet, die weit über eine einseitige Lebensausrichtung auf berufliche Zwecke hinausreichen.

2. **Bildungstheoretische Implikationen des Kompetenzbegriffs als Leitbegriff moderner Berufspädagogik und ihre Bedeutung für die religiöse Bildung**

Die Argumentationslinie, die versucht, religiöse Bildung aus der beruflichen Bildung herauszuhalten oder vielmehr hinauszudrängen, lässt sich kurz gefasst so nachvollziehen: religiöse Bildung habe ihren Platz in der allgemeinbildenden Schule. Dort wird er auch nicht bestritten. Mit dem Übergang in das System beruflicher Bildung hingegen stünden andere Schwerpunkte im Vordergrund.

Kompetenzentwicklung, so die Kritiker des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen, sei in erster Linie Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, d.h. sie verfolge das Ziel, den Auszubildenden in die Lage zu versetzen, berufliche (und d.h. in der Regel: betriebliche) Problemstellungen lösen zu können und diejenigen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen „Skills“ vermittelt zu bekommen, die er zur Lösung der betrieblich-beruflichen Handlungsprobleme braucht.

Um dieser Argumentation entgegentreten zu können, muss zweierlei nachgewiesen werden:

1. „Berufliche Handlungskompetenz“, „Berufskompetenz“ und allgemeine „Handlungskompetenz“ können als Ausbildungsziele im dualen System der Berufsausbildung in der BRD beschrieben werden und beinhalten nicht nur die Lösung enger beruflicher (betrieblicher) Aufgabenstellungen, sondern beinhalten auch die Herausforderung, Auszubildende in die Lage zu versetzen, neben den beruflichen auch persönliche und gesellschaftliche Herausforderungen handelnd zu bewältigen. Hierfür bietet das Deutungsangebot der Religion(en) einen zentralen Zugang.
2. Der Kompetenzbegriff selbst ist kein Reduktionsbegriff, sondern beinhaltet Dimensionen, die seine Verengung auf eine reine Anpassungsqualifikation sprengen und Raum lassen für Bildungsprozesse mit religiösen Fragestellungen und Argumentationswegen.

2.1 **„Berufskompetenz“ – „Handlungskompetenz“ – „Berufliche Handlungskompetenz“ als Zieldimensionen von Ausbildung und die möglichen Beiträge einer berufsorientierten Religionspädagogik**

⁶ Vgl. hierzu A. Schelten (2008): Bildungsauftrag der Berufsschule – Traditionelle und neue Aufgaben. In: Die berufsbildende Schule 60(2008)7/8. S. 207-208.

⁷ Vgl. hierzu M. Striet (2007): Theologie als dialogische Lebenswissenschaft. In: H. Hopping: Universität ohne Gott? Theologie im Haus der Wissenschaften. Freiburg i.B. 2007. S. 111-126. S. 118.: „Theologie ist Offenbarungswissenschaft. Sie unterstellt sich der überlieferten Glaubensüberzeugung, dass sich der freie Gott in die Geschichte hinein ausgesagt hat – und zwar in einer menschlich verstehbaren Weise. Ihre Aufgabe besteht nicht nur darin, diesen Glauben in allen Wissenskontexten Anfragen auszusetzen und dann zu bewähren. Sondern ihr obliegt es auch, das durch die nichttheologischen Wissenschaften generierte Wissen in sich zu integrieren, in seiner theologischen Valenz zu bedenken, um so überhaupt einen adäquaten Begriff des Glaubens zu bilden. So bewährt sie nicht nur den Glauben an freien, menschenzugewandten Gott, sondern erschließt ihn zugleich als den schöpferischen Ursprung aller Wirklichkeit.“

a. „Berufskompetenz“ als Zieldimension beruflicher Bildung

Mit dem Leitbegriff der „**Berufskompetenz**“ hat die Berufspädagogik einen Zielbegriff gefunden, der „die integrierende Mitte zwischen Kopplung und Entkopplung im Spannungsverhältnis zwischen Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem“⁸ sucht. Eine parallele Spannung ist für eine „berufsorientierte Religionspädagogik“ anzustreben. Auch sie muss das Beschäftigungssystem zentral im Blick behalten – ohne sich an es zu „verkaufen“, um nur noch als Medium der Anpassung an das herrschende Beschäftigungssystem zu fungieren, sondern helfen, kritisch zu unterscheiden zwischen Lebens- und Toteskultur (Johannes XXIII).

b. „Handlungskompetenz“ als Zieldimension beruflicher Bildung

Noch umfassender als der Begriff der „Berufskompetenz“ argumentiert der Terminus „**Handlungskompetenz**“ als Zielformulierung für berufliche Bildung. Handlungskompetenz wird von der KMK 1995 – in Anlehnung an ähnliche Formulierungen von R. Bader – definiert als „Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen, sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu handeln“.⁹ Diese Erweiterung des Zielspektrums erhöht auch die Notwendigkeit religiöser Kompetenzentwicklung im beruflichen Bildungsbereich: Jugendliche müssen neben einer theologischen Reflexion beruflicher Schlüsselprobleme (Ökologie, Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit) auch ihr eigenes Leben im Umbruch von Berufsfindung und Ausbildung bewältigen lernen (Sinnfragen, Krisenbewältigung, Partnerschaft, Verantwortung) und ihren sozialen Ort in der Gesellschaft finden (Wofür lohnt mein Engagement).

c. „Schlüsselqualifikationen“ als Zieldimension beruflicher Bildung

Die Diskussion um „Schlüsselqualifikationen“ in der beruflichen Bildung verdeutlichen noch einmal die oben angezeigten Perspektiven einer Verbindung von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung mit dem dreifachen Ziel:

- Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit,
- Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz,
- Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten. (S. 31)¹⁰

Hier kann eine berufsorientierte Religionspädagogik die Dimension der Gottesbeziehung einführen, die für alle drei Bereiche eine je eigene, nicht durch andere Fächer ersetzbare Perspektive ermöglicht.

Gleichzeitig kann und sollte die Perspektive der Gottesbeziehung eigene Schlüsselqualifikationen eröffnen, die bspw. im Anschluss an O. Negt folgende Bereiche umfassen können.

- Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität
- Kritischer Umgang mit bestehenden Konzepten von Arbeit und Beruf
- Ökologische Kompetenz
- Herstellung geschichtlicher Kompetenz

2.2 Dimensionen des Kompetenzbegriffs in der beruflichen Bildung und Ansatzpunkte für eine berufsorientierte Religionspädagogik

Die Genese des Kompetenzbegriffs und –paradigmas vereinigt (nach R. Arnold) verschiedene Diskussionsstränge: Der Begriff „Bildung“ erhält in den 70er und 80er Jahren eine doppelte Zuspitzung erfahren: zum einen durch die Qualifizierungsdebatte

⁸ A. Schelten (1997): Aspekte des Bildungsauftrages der Berufsschule: Ein Beitrag zu einer modernen Theorie der Berufsschule. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997) 5, S. 601 – 615.

⁹ Sekretariat der KMK (1995): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

¹⁰ H. Siebert (2006): Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht, in: R. Arnold / H.-J. Müller (Hg.), Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 19), Baltmannsweiler. S. 31-38. S. 31.

einen Impuls in Richtung Berufsbezug (und damit auch „Verwertbarkeit“) und – fast gegenläufig – eine erneute Besinnung auf die Notwendigkeit der Identitätsbildung. Der berufsbezogene Strang sei – so Arnold – seinerseits wiederum vertieft worden durch eine sich vollziehende Wende zur ganzheitlichen Betrachtung in der Berufspädagogik (Baders Begriff der „Handlungskompetenz“).¹¹ Der identitätsbezogene Strang auf der anderen Seite hätte eine zweckorientierte, „utilitaristische“ Wende erfahren, die Berufsbezogenheit und Identitätsbezogenheit nicht mehr als reines Gegensatzpaar identifiziere. Ein Konvergenzbegriff beider Stränge bildet der richtig verstandene (und nicht zweckbezogen verkürzte) Begriff der „Kompetenz“.

Berufspädagogisch anschlussfähig und religionspädagogisch relevant ist der Kompetenzbegriff von J. Erpenbeck¹². Erpenbeck geht in seiner Begriffsbeschreibung von Handlungen aus, die ein Mensch in persönlichen und beruflichen Zusammenhängen bewältigen können muss.¹³ Dies sind:

- Geistige Handlungen (Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Wertungsprozesse).
- Instrumentelle Handlungen (manuelle Verrichtungen, Arbeitstätigkeiten, Produktionsaufgaben).
- Kommunikative Handlungen (Gespräche, Verkaufstätigkeiten, Selbstdarstellungen).
- Reflexive Handlungen (Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen, neue Selbstkonzeptbildungen).
- Handlungsgesamtheiten (z.B. gesamte Handlungsspektren kreativer Mitarbeiter).

Für die Bewältigung dieser Aufgaben stehen dem Einzelnen Dispositionen zur Verfügung, d.h. innere Voraussetzungen: Kenntnisse, Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften. Als Kompetenzen bezeichnet Erpenbeck dann diejenigen Dispositionen, die es einer Person ermöglichen, die genannten Handlungen selbstorganisiert auszuführen. Kompetenzen sind demnach: „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“¹⁴.

Welche Aspekte dieses erwachsenen- und berufspädagogischen Kompetenzbegriffs lassen sich nun ausmachen, die einen Bezug zur religiösen Bildung besitzen? Folgende Elemente spielen dabei eine zentrale Rolle:

a. Kompetenzentwicklung und Identitätslernen

Die aktuelle Diskussion um die Kompetenzentwicklung wie sie sich didaktisch v.a. im Lernfeldansatz niederschlägt, unterstreicht die Persönlichkeitsentwicklung als zentrale Aufgabe beruflicher Bildung. Gerade im Bereich der Lernfelddidaktik wird deutlich, dass berufliche Bildung wesentlich auch als Persönlichkeitsbildung konzipiert wird. Gerade dieser Aspekt profiliert nachhaltig die Berufsschule als Partner im dualen System. Religiöse Kompetenzentwicklung im Rahmen beruflicher Bildung unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung von Auszubildenden im Hinblick auf die Bewältigung von Orientierungs- und Deutungsaufgaben beim Umbruch vom Jugend- zum Erwachsenenalter und zunehmend bedeutsam im Umgang mit „Fremdem“.

b. Kompetenzentwicklung und Deutungslernen

Berufliche Bildung steht als Bildung von (jungen) Erwachsenen vor der Aufgabe, sich als „Deutungslernen“ zu konzipieren, d.h. nach R. Arnold „als die systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Menschen mit eigenen und fremden Deutungen“. Diese Deutungen beziehen sich auch auf die Frage nach Weltdeutungen in

¹¹ R. Arnold (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49 (2002), S. 26-38. S. 31.

¹² In den folgenden Begriffsdefinitionen lehnen wir uns immer wieder an J. Erpenbeck an, um eine konsistente Basis für die Ausführungen zu erhalten, da der Kompetenzbegriff je nach Definition in seinen Bedeutungen und Implikationen stark oszilliert. J. Erpenbeck ist Mitglied der „Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung“ (ABWF) und wissenschaftlicher Mitarbeiter der QUEM (Qualitäts-Entwicklungs-Management), eines Projekts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Seine anerkannten Forschungsarbeiten besitzen von daher nationale und internationale Bedeutung.

¹³ Vgl. im folgenden: J. Erpenbeck/V. Heyse (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster / New York / München / Berlin, 1999.

¹⁴ Erpenbeck / Heyse 1999, S. 157.

religiöser Hinsicht. Besonders virulent wird diese Frage in der Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen, die die Fragen nach Gerechtigkeit, (Arbeits-)Ethos, Sinnggebung und Orientierung auf ihre Weise beantworten.

c. Kompetenzentwicklung und der Aufbau von Handlungswissen

Berufliche Bildung zielt auf den Aufbau von (beruflichem) Handlungswissen in Produktion, Konsum und Verwaltung. Dieses Handlungswissen lässt sich nach A. Riedl¹⁵ modellieren als „Anwendungswissen“, das sich selbst wiederum aufbaut aus Faktenwissen, Begründungswissen und Verfahrenswissen, und einem „Metawissen“, innerhalb dessen entschieden wird, welche Momente des Anwendungswissens für ein konkretes Handeln zum Einsatz kommen sollen. Religiöse Kompetenz lässt sich in einem solchen Modell auf verschiedenen Ebenen verorten. Als religiöses Faktenwissen bringt es für die Auszubildenden neue Aspekte der Wirklichkeit zum Tragen (z.B. Tiefenschicht der Welt als Schöpfung), als Begründungswissen werden Argumentationsstränge aktiviert, die deutlich machen, warum eine bestimmte ethische Durchdringung ökonomischer oder technischer Zusammenhänge von Bedeutung für das Handeln sein kann, als Prozesswissen kann das eigene Handeln im Hinblick auf bestimmte ethische oder religiöse Orientierungen aktiviert und die Frage gestellt werden, wie solches Handeln sich konkret gestalten kann. Als Metawissen kann religiöses Wissen schließlich in kognitiven und emotionalen Prozessen steuern, welche der genannten Aspekte handlungsrelevant sind und daher das konkrete Verhalten im Arbeitsprozess steuern.

d. Das Ziel der Kompetenzentwicklung: Bewältigung von Anforderungssituationen

Weil die Dimension des Religiösen eine Lebensäußerung ist, die auf nichts anderes zurückgeführt werden kann (so bspw. die Argumentation von D. Benner), ist sie auch Gegenstand pädagogischer Reflexionen. Für den Zusammenhang beruflicher Bildung bedeutet die Beschäftigung mit Religion einen Umgang mit beruflichen, gesellschaftlichen und persönlichen Anforderungssituationen, der geleistet werden muss, weil die Berufsschüler in der Zeit Ausbildung mit Phänomenen moralischer und rechtlicher Mündigkeit, gewachsener persönlicher Verantwortung und erlebter ökonomischer und technischer Handlungskompetenz zurecht kommen müssen. Weil es diese Phänomene gibt und weil die religiöse Sicht auf die Welt einen eigenständigen, nicht ersetzbaren Zugang zu diesen Phänomenen liefern kann – darum gehört Religionsunterricht auch in den Kontext beruflicher Bildung.

3. Religiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung – ein Anschlussversuch an die berufspädagogische Kompetenzdebatte

Können die Ausführungen von John Erpenbeck als anerkannte und konsensfähige Grundlage innerhalb der berufspädagogischen Diskussion gelten, so gilt es in einem weiteren Schritt religionspädagogisch danach zu fragen, wie sich religiöse Kompetenzorientierung und Kompetenzentwicklung innerhalb der beruflichen Bildung ausgestaltet. Auch hier ist davon auszugehen, dass jede Beschreibung von Kompetenzen ihren Ausgangspunkt an der Tatsache nimmt, dass Jugendliche in der beruflichen Ausbildung, aber auch in privaten und öffentlichen Lebensbereichen bestimmte Handlungssituationen bewältigen können müssen, die religiöse Dimensionen beinhalten. Für die Bewältigung dieser sinnorientierten und wertehaltigen Handlungssituationen brauchen sie bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und ein handlungsleitendes Wissen. Sie benötigen „Dispositionen“, um selbstorganisiert handeln zu können: Selbstorganisationsdispositionen:¹⁶ insofern diese religiöse Dimensionen besitzen (vgl. die unten stehende Matrix), kann man auch von religiösen Kompetenzen sprechen.

¹⁵ A. Riedl (2004): Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart. S. 12-14.

¹⁶ Vgl. Erpenbeck / Heyse 1999, S. 157.

Für die Formulierung religiöser Kompetenzen braucht es also zwei Dimensionen, die miteinander in Verbindung gebracht werden müssen: zum einen eine Beschreibung von Handlungsfeldern, die Schülerinnen und Schüler innerhalb der beruflichen Ausbildung und ihrer Lebenswelt bewältigen müssen; zum anderen eine Beschreibung von Kompetenzdimensionen, die (um mit den bekannten Beschreibungen der berufspädagogischen Diskussion in Verbindung bleiben zu können) mindestens die vier Grunddimensionen von Handlungskompetenz umfassen müssen: personale Kompetenz, Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz sowie die Fach- und Methodenkompetenz. Für diese Dimensionen soll im Folgenden ein Vorschlag für eine Matrix gemacht werden, die ausdrücklich als Impuls und Anregung zu verstehen ist und nicht als endgültige Beschreibung religiöser Kompetenzen im berufsbildenden Bereich.

In allen Definitionen findet sich als Ausgangspunkt für die Kompetenzentwicklung die Tatsache, dass sich Menschen immer in Situationen befinden, die sie durchleben, gestalten und bewältigen müssen. Das angesprochene Umdenken im Bereich einer kompetenzorientierten Didaktik besteht genau in diesem Punkt: der **Ausgangspunkt** für alle Formen der Kompetenzentwicklung ist nicht ein bestimmter Inhalt, den es auf Lebenssituationen hin „anzuwenden“ gilt. In der Tat erweist sich das Anwendungsparadigma für berufliche, persönliche und gesellschaftliche Konstellationen als extrem problematisch, geht es doch davon aus, dass so zu sagen in der Theorie eine bestimmte Bewältigungsstrategie gelernt werden kann, die es im „richtigen Leben“ nur noch anzuwenden gilt.¹⁷ Ausgangspunkt einer kompetenzorientierten Didaktik sind vielmehr die „**Herausforderungen**“, die „**Probleme**“ sowie die „**anspruchsvollen Aufgaben**“ selbst. Für Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen können diese als Ausgangspunkte in dreifacher Hinsicht differenziert werden:

a) **Persönliche Lebenssituationen**

Die Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Schulen stehen aufgrund ihres Lebensalters und aufgrund ihrer Lebenssituation als Auszubildende vor elementaren persönlichen Herausforderungen. Die immer stärker werdende Übernahme von persönlicher Verantwortung, sowohl in Rechtsfragen als auch in Geldangelegenheiten, bestimmen das Leben der Schüler. Immer größer werdende Freiräume in privaten und sozialen Lebensbereichen müssen gestaltet werden: dies betrifft sowohl die Ablösung vom Elternhaus, das Eintreten in neue Gruppenbeziehungen als auch die wachsende Mobilität, besonders durch die Möglichkeit, den Führerschein zu erlangen. Fragen der Partnerschaft und Sexualität stellen sich in wachsendem Maße. Ebenso begegnen den Schülerinnen und Schüler aber auch Situationen von Lebenskrisen und der Begegnung mit dem Tod, beispielsweise angesichts von jugendlichen Suiziden oder den Gefahren durch Motorrad und Auto.

b) **Gesellschaftliche Herausforderungen**

Schülerinnen und Schüler stehen aufgrund ihrer Religions- und Wahlmündigkeit sowie ihrer Ausbildungssituation auch immer stärker im Schnittpunkt verschiedener gesellschaftlicher Herausforderungen. Sie fragen sich, wie sich ihre Wünsche nach Gerechtigkeit, auch nach gerechter Behandlung ihrer eigenen Person, mit den Anforderungen des modernen Wettbewerbs in einer globalisierten Welt vereinbaren lassen. Viele Jugendliche in der Berufsausbildung sind es noch nicht gewohnt, eigenständige Positionen zu beziehen, die es ihnen erlauben, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu analysieren und selbstbewusst und mutig zu ihnen Stellung zu nehmen. Es stellen sich Fragen nach den gesellschaftlichen Kontexten des eigenen beruflichen Erlebens, Fragen nach der Verteilung von Armut und Reichtum oder der sozialen Gleichbehandlung. Gesellschaftliche Herausforderungen haben auch Auswirkungen auf den unmittelbaren privaten Bereich. So lernen die Schüler in der Entwicklung ihrer eigenen Partnerschaften auch Fragen nach sexueller Orientierung oder der ethischen Brisanz, beispielsweise in Fragen der Gentechnik oder der pränatalen Diagnostik, neu zu stellen.

¹⁷ Vgl. hierzu F. Rauner/R. Bremer (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation, in: Zeitschrift für Pädagogik 50/2 (2004). S. 149-161. S. 151: „Ergebnisse der Expertiseforschung und der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung haben den Nachweis erbracht, dass berufliche Kompetenzen domänenspezifisch ausgeprägt sind und dass vor allem dem berufsspezifischen praktischen Können eine eigene Qualität zukommt. Das praktische Wissen entspringt danach nicht dem theoretischen Wissen, wie es in der objektivierten Form im System der Wissenschaften vorliegt.“

c) Berufliche Handlungsanforderungen

In besonderer Weise lernen Jugendliche in der Phase der Spätadoleszenz und Berufsausbildung aber auch Fragen ihrer Berufsethik und ihrer bisherigen Lebenseinstellungen neu kennen und gelangen damit vor völlig neue Problemstellungen bezogen auf Lohngerechtigkeit, Mitbeteiligung, Umgang mit Kollegen unterschiedlicher kultureller Prägungen und Vorgesetzten, Ehrlichkeit und Engagement, Diebstahl, Materialeinsatz oder –verschwendung, Koalitionsrecht, mögliche Arbeitslosigkeit, Unfallgefahren. So stellt sich beispielsweise die grundsätzliche Frage nach dem Umgang mit der Schöpfung, die im allgemeinbildenden Schulbereich noch relativ generell und inhaltsbezogen diskutiert werden konnte, sich im beruflichen Kontext neu stellt, wenn Auszubildende dazu aufgefordert werden, offensichtlich giftigen Restmüll unter der Terrasse eines Hauses zu lagern und zuzumauern.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in allen drei Dimensionen Jugendlichen in Spannungsverhältnissen leben. Diese lassen sich kennzeichnen¹⁸:

- Zwischen geschenkter und gemachter Lebenswelt
- Zwischen individuellem Freiheitsstreben und solidarischer Verantwortung
- Zwischen Scheitern, Versagen und Neubeginn
- Zwischen Begeisterung und Ablehnung
- Zwischen persönlicher Religiosität und kirchlichem Glauben
- Zwischen Verzweiflung und christlicher Hoffnung

Ein Religionsunterricht, der das Ziel hat, christlich-religiöse Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, wird von diesen zu bewältigenden Handlungssituationen seinen Ausgang nehmen müssen und sie darin begleiten wollen. Von ihnen aus zu denken (und nicht wie gewohnt von den inhaltlichen Strukturen und Vorgaben) bedeutet einen großen und wichtigen Schritt einer didaktischen Neugestaltung durch ein Kompetenzkonzept wie es in der unten stehenden Matrix dargestellt ist.

Die Handlungsformen, die notwendig sind, um verschiedenartige Herausforderungen und Probleme in den drei genannten Bereichen bewältigen zu können, lassen sich gut für die Jugendlichen näher beschreiben:¹⁹

- Geistige Handlungen: Jugendliche in der Berufsausbildung müssen zu verschiedenen Aspekten ihres beruflichen und privaten Lebens Stellung beziehen, müssen Handlungsalternativen bewerten, beurteilen und sich auch selbst immer wieder auf Veränderungsprozesse einstellen.
- Instrumentelle Handlungen: Jugendliche müssen immer wieder konkret handeln. Dazu brauchen sie Kenntnisse und Fähigkeiten über manuelle, verwaltungstechnische und mediale Verrichtungen und Arbeitsprozesse, die sie leisten müssen. Dieser Bereich gehört sicher vor allem in den Kontext des Lernortes Betrieb sowie in den Fach- und Werkstattbereich.
- Kommunikative Handlungen: Jugendliche müssen in immer stärkerem Maße auch kommunikatives Können entwickeln: in Verkaufs- und Reklamationsgesprächen, in Verwaltungs- und Organisationsabläufen aber auch im Umgang mit Konflikten oder in der Selbstdarstellung beim Bewerbungsverfahren.
- Reflexive Handlungen: Jugendliche Auszubildende brauchen in immer stärkerem Maße zur Bewältigung anstehender Herausforderungen auch die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen, das eigene Selbstkonzept (im Sinne eines Gesamtbildes über sich) immer wieder zu überprüfen und die Bereitschaft, die eigenen Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen und das eigene Reden und Handeln mit sich und der Erfahrung in der Berufs- und Lebenswelt in Übereinstimmung zu bringen.

¹⁸ Grundlagenplan 2002, S. 26.

¹⁹ Vgl. Erpenbeck / Heyse 1999, S.157.

Welche Rolle spielen dann die Inhalte eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts? Die Vorgaben der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz betonen einerseits die berufsorientierte Ausrichtung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen und zeigen andererseits thematische Schwerpunkte auf, die Leitfunktion haben: Der Religionsunterricht muss in diesem Sinne „genuin berufsausbildungsorientiert sein und sein Profil an der individuellen, sozialen und religiösen Lebenswelt der Schüler; am Leben in der Einen Welt und an sozialetischen Dimensionen von Arbeit, Wirtschaft und Technik; an der schöpfungstheologischen Orientierung der Weltgestaltung; an der lebendigen, befreienden Botschaft des Reiches Gottes in gegenwärtigen Lebenszusammenhängen und an der tröstenden, versöhnenden und heilenden Zusage Jesu Christi zu gewinnen suchen“²⁰.

Diese Inhalte aber sind in einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung nicht als „abzuarbeitende“ Lehrpläne zu verstehen, sondern als exemplarische Konkretionen. Kompetenzorientierte Unterrichtsvorbereitung fragt nicht so sehr: „Was muss ich den Schülern vermitteln und an welcher Stelle in ihrer Lebenswirklichkeit lässt sich ein bestimmter Inhalt <andocken>?“, sondern er fragt: „An welchen Inhalten lassen sich die angezielten Kompetenzen am besten entwickeln?“ Die Lehrkraft gewinnt so deutliche Freiheiten in der Unterrichtsplanung und –gestaltung, da die Schüler die selben Kompetenzen an verschiedenen Inhalten entwickeln können – ganz im Sinne der folgenden Gegenüberstellung von Kompetenzen in der allgemeinen und berufsbezogenen Pädagogik²¹:

<p>Kompetenzen in der allgemeinen Standarddiskussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokus auf kognitive Leistungsfähigkeit • Ausgangspunkt: Schulfächer • Problem: Situierung von Lerninhalten <p>Vom Inhalt über die Leistung zur Situierung</p>	<p>Kompetenzen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokus auf Orientierungs- und Handlungsfähigkeit • Ausgangspunkt: Handlungsfelder und berufliche Problemsituationen • Problem: Identifikation von kognitiven Leistungen und relevanter Wissensbasis <p>Von der Situation über die Leistung zum Inhalt</p>
---	--

Wird versucht diese Überlegungen zusammenzudenken, dann gilt es für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen folgende Aspekte in den Blick zu nehmen:

- Ein kompetenzorientierter RU an BBS geht aus von den Handlungsanforderungen im religiösen Kontext, denen Schüler an berufsbildenden Schulen begegnen (können). Diese Handlungsanforderungen sind:
 - biografischer/privater
 - gesellschaftlicher/sozialer
 - berufsbezogener Natur.
- Ein kompetenzorientierter RU an BBS fragt nach den (religiösen) Kompetenzen, die die Schüler brauchen, um diese Anforderungen handelnd bewältigen zu können. Diese Kompetenzen sind ausdifferenziert in
 - personale Kompetenzen
 - aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenzen
 - sozial-kommunikative Kompetenzen
 - fachlich-methodische Kompetenzen
- Ein kompetenzorientierter RU an BBS prüft Inhalte, die geeignet sind, damit Schüler an ihnen ihre Kompetenzentwicklung ausbauen und weiterentwickeln können. Diese Inhaltsauswahl orientiert sich bspw. an den Themen des Grundlagenplans Religionsunterricht für berufsbildende Schulen oder den Lehrplänen/Richtlinien der Bundesländer.

In einer Matrix können die entscheidenden Elemente des kompetenzorientierten Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen wie folgt deutlich gemacht werden²²:

²⁰ Die Deutschen Bischöfe Die deutschen Bischöfe - Kommission für Erziehung und Schule (1993): Bildung in Freiheit und Verantwortung. Hrsg. Vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, [Erklärung der Kommission, Bd. 13], Bonn 1993. S. 14.

²¹ Darstellung aus: W. Brand/W. Hofmeister/T. Tramm (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: bwp@ Nr. 8. S. 6.

²² Die folgenden zentralen religiösen Kompetenzen der Matrix sind auch aufgrund der Analyse vorliegender kompetenzorientierter Länderlehrpläne zum RU an BBS erarbeitet, vgl. Baden-Württemberg 2006, Nordrhein-Westfalen 2001.

Beispiel für Inhalte: Auf dem Hintergrund der Hiob-Figur das eigene Leben in seinen Brüchen und Schwierigkeiten kennen und deuten lernen.

Beispiel für Inhalte: Christliches Menschenbild und die Realität von Mobbing im Betrieb: Erlernen von Hintergründen und Einüben von konkretem Verhalten, das geprägt ist vom christlichen Doppelgebot.

<p>Grundlegende personale Kompetenz: „Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse Phänomene und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ihnen“</p>	<p>Biographische Dimension: „Bereitschaft und Wille, religiöse Spuren im eigenen Leben zu erkennen und das eigene Leben im Horizont der biblischen Zeugnisse zu deuten.“</p>	<p>Grundlegende Aktivitäts- und Handlungskompetenz: „Religiös motivierte Handlungsbereitschaft und Fähigkeit zum Handeln“</p>	<p>Biographische Dimension: „Bereitschaft und Wille zur Entwicklung einer erwachsenen Spiritualität und persönlicher religiöser Ausdrucksformen.“</p>
<p>Gesellschaftliche Dimension: „Fähigkeit, religiöse Dimensionen von Gesellschaft, Kunst, Medien und Politik wahrzunehmen, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu analysieren und sie mit den Forderungen nach Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung zu kontrastieren.“</p>	<p>Berufliche Dimension: „Fähigkeit, die erlebte berufliche Realität (Ausbildungsrealität) in ihrer theologischen Würde wahrzunehmen, und die Reich-Gottes-Botschaft als kritisches Korrektiv in die Arbeitswelt einzubringen.“</p>	<p>Gesellschaftliche Dimension: „Religiös motivierte Handlungsbereitschaft und Fähigkeit zum Handeln für Andere, insbesondere für die Armen und Marginalisierten der eigenen Gesellschaft und in der Welt.“</p>	<p>Berufliche Dimension: „Engagement zum religiös motivierten Handeln innerhalb der eigenen Arbeitsumwelt sowie in Strukturen der Mitbestimmung und Teilhabe.“</p>
<p>Grundlegende sozial-kommunikative Kompetenz: „Verständigungswille in religiös-ethischen Fragen und mit Menschen unterschiedlicher religiöser Prägungen“</p>	<p>Biographische Dimension: „Entwicklung eigener Standpunkte und Lebensprinzipien, an denen sich die Auseinandersetzung mit anderen ausrichten kann.“</p>	<p>Grundlegende Fach- und Methodenkompetenz: „Fähigkeit, religiöse Phänomene, religiöse Sprache und religiöse Zeugnisse zu reflektieren und zu deuten.“</p>	<p>Biographische Dimension: „Fähigkeiten im Umgang mit religiösen Texten, Riten und Traditionen, in denen die biographischen Herausforderungen des Lebens thematisiert und gedeutet werden.“</p>
<p>Gesellschaftliche Dimension: „Dialog- und Konfliktfähigkeit in der Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Grundüberzeugungen anderer Kulturen und Religionen.“</p>	<p>Berufliche Dimension: „Bereitschaft zur gleichwertigen Beachtung aller Menschen (Ebenbildlichkeit) und zur solidarischen Verständigung in der eigenen Berufsumgebung und Arbeitswelt.“</p>	<p>Gesellschaftliche Dimension: „Wissen und Kenntnisse über religiöse Wurzeln gesellschaftlich-politischer Phänomene und Entwicklungen sowie über religiöse Bilder und Traditionen in der Spiegelung und Brechung durch Kunst und Medien.“</p>	<p>Berufliche Dimension: „Fähigkeiten entwickeln, in die berufliche und betriebliche Arbeitswelt Grundprinzipien der christlichen Sozialethik einzubringen und deren Bedeutung für die Ausgestaltung beruflicher Praxis darzustellen.“</p>

Beispiel für Inhalte: Bedeutung des Schöpfungsgedankens in den verschiedenen Religionen und seine Auswirkungen für die Anerkennung

Beispiel für Inhalte: Sonntagsgebot in seiner christlichen Verortung kennen und im Hinblick auf die Forderung nach immer stärkerer Sonntagsarbeit