

**Fach- und Kommissionstagung der  
KBK  
zu den nationalen Bildungsstandards**

**23. Oktober 2006**

Teilnehmerliste der Fach- und Kommissionstagung am 23.10.2006

Baumann, Urs Prof. Dr.	Tübingen
Ehrlich, Abraham	Jüdische Oberschule, Berlin
Guggenheim, Tamara M.A.	Assistentin am Lehrstuhl für Jüdische Religionspädagogik, HfJS Heidelberg
Haß, Esther	Kassel
Katz, Daniel Rabbiner Dr.	Duisburg
Krochmalnik, Daniel Prof. Dr.	Lehrstuhlinhaber Religionspädagogik, HfJS Heidelberg
Minden, Phillip	Oberrat Baden
Noa, Elvira	Bremen
Öhming, Manfred Prof. Dr.	HfJS, Heidelberg
Paweleyk-Kissin, Janusz	Heidelberg / Mannheim
Röcher, Ruth Dr.	LV Sachsen
Schmidt-Weil, Jessica	Lichtigfeldschule Frankfurt
Schönfeld-Amar, Nurith	Lichtigfeldschule Frankfurt
Schröder, Bernd Prof. Dr.	Saarbrücken
Schroll, Marcus M.A.	München
Soussan, Julien Rabbiner	Düsseldorf
Stein-Krochmalnik, Dororthea	Seminar für Lehrerausbildung, Heidelberg
Verhülsdonk, Andreas Dr.	Deutsche Bischofskonferenz, Bonn
Yehoud-Desel, Ephraim	Münster
Zwergel, Herbert Prof. Dr.	Kassel

**Programm für die Fach- und Kommissionstagung: Nationale Bildungsstandards  
für den Jüdischen Religionsunterricht  
Montag, den 23.10.2006, 9.30 - 18.00 Uhr, HfJS**

9.30 Uhr		<i>Begrüßung der Referenten und Teilnehmer, Prof. Dr. Krochmalnik</i>
	<b>Expertenvorträge zu den Bildungsstandards</b>	
10.00 Uhr		<i>Prof. Dr. Zwergel Probleme der nationalen Bildungsstandards für den Religionsunterricht</i>
10.45 Uhr		<i>Dr. Verhülsdonk, Die institutionell-kirchliche Perspektive auf die nationalen Bildungsstandards und die Diversität des Religionsunterrichts</i>
11.30 Uhr		<i>Prof. Dr. Schroeder Erfahrungsbericht aus der Arbeitsgruppe Bildungsstandards im Religionsunterricht in der KMK</i>
12.15 Uhr		<i>Prof. Dr. Baumann Modellkonzeptionen des islamischen Religionsunterrichts, Entwicklungen und Umsetzungen in der Bundesrepublik Deutschland.</i>
13.00 Uhr		<i>Mittag</i>
	<b>Kommissionstagung</b>	
14.30 Uhr		<i>Frau Schmidt-Weil Warum brauchen wir Bildungsstandards? Jüdischer Religionsunterricht am Beispiel einer mittelgroßen jüdischen Gemeinde</i>
15.15 Uhr		<i>Prof. Dr. Krochmalnik Entwurf nationaler Bildungsstandards für den Jüdischen Religionsunterricht</i>
16.00 Uhr		<i>Offene Aussprache über den Entwurf und Vorbereitung der nächsten KBK, Februar 2007</i>
18.00 Uhr		<i>Ende der Veranstaltung</i>

## Fachtagung der KBK zu den Bildungsstandards für den Jüdischen Religionsunterricht

„Zeit ist's ...“ - unter diesem Motto haben der *Zentralrat der Juden in Deutschland* und die *Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg* am 23. Oktober 2006 zur ersten Fachtagung der KBK eingeladen. Thema waren nationale Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Namhafte Fachleute, Prof. Zwergel (Universität Kassel), Dr. Verhülsdonk (Deutsche Bischofskonferenz), Prof. Schröder (Saarland-Universität), Prof. Baumann (Universität Tübingen) referierten bei der Anhörung am Vormittag über die Bildungsstandards für den evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterricht. Prof. Zwergel, Mitbegründer des Vereins für Fachdidaktik ging auf die Chancen und Probleme der Bildungsstandards für den Religionsunterricht ein. Er hob positiv hervor, daß ein Kompetenzmodell die Bildungsplaner dazu zwingt, die Umsetzbarkeit, Anschlussfähigkeit und Verbindlichkeit der Bildungsinhalte stärker als bisher in Rechnung zu stellen. Der Geschäftsführer der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule, Dr. Verhülsdonk, beschrieb dann das Gefälle zwischen der kirchenamtlich erwünschten Traditionswahrung und dem schulisch erreichbaren Niveau. Auf starkes Echo stieß sein engagiertes Plädoyer für die Verbindung von kognitiven und performativen Lernzielen, die die Schüler/innen auf das Gemeindeleben vorbereiten sollen. Prof. Schröder, Mitglied der Expertengruppe für die Bildungsstandards am Comenius-Institut und Verfasser der Studie *Jüdische Erziehung im modernen Israel* (2000) hat noch einmal die allgemeinen Richtlinien für die Bildungsstandards dargelegt und im Vergleich zur Inputorientierung der früheren Curricula die Outputorientierung der zukünftigen Kompetenzmodelle betont. Prof. Baumann führte uns mit schweizerischer Eindringlichkeit die Schwierigkeiten von gemeinsamen Bildungsstandards für die extrem disparate islamische Religionsgemeinschaft vor Augen, deren Probleme an den Beginn der Judenemanzipation erinnern.

Die KBK-Kommission befasste sich in der Nachmittagssitzung mit den jüdischen Bildungsstandards. Zunächst berichtete Frau Jessica Schmidt-Weil, die an der Lichtigfeld-Schule (Frankfurt) unterrichtet und bei Prof. Brumlik (Universität Frankfurt) über die jüdische Identitätsbildung im Jüdischen Religionsunterricht promoviert, aus ihrer Feldforschung und zeigte an der Misere des RU in einer mittelgroßen jüdischen Gemeinde, wie dringend die Formulierung und Überprüfung von Bildungsstandards ist. Die Vorüberlegungen von Prof. Krochmalnik (HfJS) zu jüdischen Bildungsstandards hoben vor allem vier Imperative hervor. 1. Stoffreduzierung: der Religionsunterricht ist Religionsunterricht, kein Sprach- und Geschichtsunterricht; 2. Innenorientierung: der jüdische RU muß eine Innensicht des

Judentums vermitteln; 3. Kalenderorientierung: der jüdische RU soll im Takt zum gelebten jüdischen Leben in Familie und der Gemeinde stattfinden und so seinen Beitrag zur Rekonstruktion der Milieufrömmigkeit liefern; 4. *Lernorientierung*: Der jüdische RU muß sich bemühen, an traditionelle Lernformen anzuknüpfen, weil sie der Schlüssel zu den jüdischen Quellen sind.

An der abschließenden Diskussion nahmen viele aktive jüdische Religionslehrer aus allen Bundesländern teil. Für eine ganze Reihe von ihnen war es auch ein Wiedersehen mit ihrer Hochschule. Dabei ging es vor allem um zwei Themen: Vor- und Nachteile jüdischer Bildungsstandards und den Stellenwert der Jüdischen Geschichte im RU. Gegen die naheliegende Kritik einer zentralistischen Reglementierung wurde die Chance nationaler Bildungsstandards hervorgehoben. Da sie nur die Unterrichtsziele fest schreiben, lassen sie Spielraum für religiöse Vielfalt und schulspezifische Profile. Zugleich setzen sie überprüfbare Mindestwartungen, die auf Dauer die großen Leistungsdiskrepanzen aufheben und ein einheitlicheres jüdisches Bildungsniveau garantieren können. Außerdem eignen sie sich als Grundlage zur Erstellung von Lehrmaterialien und die Durchführung von Lehrerfortbildungen. Offen blieb bis zuletzt, ob die Bildungsstandards nur ein kalenderorientiertes Spiralcurriculum favorisieren oder auch konsekutive Elemente, wie die Geschichte des jüdischen Volkes berücksichtigen soll.

Heftig wurde die Stellung der jüdischen Geschichte im RU und die Anknüpfung an weltliche Gedenktage, wie dem 9. November debattiert. Als konsensfähig erwies sich schließlich die Formel: Nicht die Religion solle historisch aufgearbeitet, sondern die religiöse Bedeutung der Geschichte hervorgehoben werden. Ein Phänomen wie der Chassidismus sollte, so führte Prof. Krochmalnik aus, im jüdischen RU nicht sozialgeschichtlich abgeleitet und erklärt, sondern von seinen inneren religiösen Voraussetzungen und aus den chassidischen Quellen verständlich gemacht werden. Eine Arbeitsgruppe wird Anfang nächsten Jahres einen konkreten Entwurf jüdischer Bildungsstandards vorbereiten, der der nächsten Versammlung der KBK unterbreitet werden soll.

(Die einzelnen Beiträge zur Fach- und Kommissionstagung sind in der beiliegenden Broschüre dokumentiert).



### Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Fachtagung:



Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Kommissionssitzung (von links nach rechts): Dorothea Stein-Krochmalnik (Dozentin für Jüdische Fachdidaktik am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung an Gymnasien in Heidelberg), Dr. Awi Ehrlich (Fachleiter für Jüdische Religionslehre an der Jüdischen Oberschule in Berlin), Prof. Dr. Zwergel (Universität Kassel), Dr. Verhülsdonk (Deutsche Bischofskonferenz), R. Julien Soussan (Jüdische Gemeinde in Düsseldorf), Prof. Dr. Schröder (Universität Saarbrücken), Prof. Dr. Baumann (Universität Minden (Religionslehrerbeauftragter des IRG-Baden), Jessica Schmidt-Weil (Lichtigfeldschule Frankfurt /Main), Janusz Pawelczyk-Kissin (Religionslehrer in Mannheim und Heidelberg), Markus Schroll (Religionslehrer in München), Elvira Noa unterrichtet in der Jüdischen Gemeinde Bremen, Dr. Ruth Röcher (Religionslehrerin in Sachsen), Esther Hass unterrichtet in der Jüdischen Gemeinde Kassel, Nurith Schönfeld-Amar (Religionslehrerin an der Lichtigfeld-Schule in Frankfurt am Main), R. Dr. Katz (Duisburg), Tamara Guggenheim (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik der HfJS), Prof. Dr. Krochmalnik Lehrstuhlinhaber Religionspädagogik an der HfJS), Efraim Yehoud-Desel (Religionslehrer in Westfalen-Lippe).

## Bildungsstandards für Religionsunterricht

Der Titel meines Referats lautet gegenüber der ursprünglichen Vorgabe „nationale Bildungsstandards“ nun schlicht „Bildungsstandards für Religionsunterricht“. Damit bringe ich zum Ausdruck, dass es zwar nationale Vorgaben<sup>1</sup> gibt, diese aber auf Länderebene umgesetzt werden müssen, so dass man darauf gespannt sein darf, was am Ende von diesen einheitlichen Vorgaben noch erkennbar übrig bleibt. Allerdings wird die angezielte normierte Evaluationspraxis in den KMK-Fächern wohl dafür sorgen, dass eine gemeinsame „Klammer“ erhalten bleibt.

Nach einigen Vorbemerkungen behandle ich das Thema in zwei Durchgängen: Zuerst zeige ich Zusammenhänge bei den von mir so genannten „KMK-Fächern“ auf, um die Anfragen an Bildungsstandards (BS) für Religionsunterricht (RU) klarer in den Blick zu bekommen. Danach befrage ich die nicht von der KMK für BS vorgesehenen Fächer, hier RU, im Blick auf Chancen und Grenzen von BS. Dabei geht es vor allem um Bedingungen der Qualitätssicherung auch von RU und besonders um eine Kurzanalyse von bisher vorliegenden Modellen religiöser Kompetenz und deren religionsdidaktische Einordnung. Ein Fazit schließt meine Überlegungen ab. – Ich hoffe, so einen Beitrag für einen Orientierungsrahmen Ihrer Arbeit an „Bildungsstandards für Jüdischen Religionsunterricht“ zu liefern.

### 1 Allgemeine Vorbemerkungen

#### 1.1 Modi der Welterschließung

Ich setze in diesem Referat voraus, was im Zusammenhang von PISA, D. Benner, Oberliesen/Zwergel und anderen anerkannt ist: Es gibt unterschiedliche Weltzugänge und unterschiedliche Horizonte der Welterschließung, die wechselseitig nicht substituierbar sind. Geltungsansprüche, wie der Vorrang des szientifischen Weltzugriffs, sind zu revidieren; Orientierungswissen braucht kognitive, moralisch-evaluative, ästhetisch-expressive und religiös-konstitutive Rationalität.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Für den Religionsunterricht liegen bisher vor: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) (2004; Die deutschen Bischöfe, Nr. 78); Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grunschule/Primarstufe (2006; Die deutschen Bischöfe Nr. 85); D. Fischer/V. Eisenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut (Münster) Juli 2006; Hinzu kommen unterschiedliche Vorgaben einzelner Bundesländer, unter denen, da vor den kirchlichen Rahmenvorgaben veröffentlicht, besonders die von Baden-Württemberg zu beachten sind.

<sup>2</sup> Vgl. *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)*, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21; vgl. auch B. Dressler, Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, in: *theo-web* 1/2005, 50-63, 53, der zusammenfasst: kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, Probleme konstitutiver Rationalität; D. Benner, Die Struktur von Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, H.48 (2002), 68-90; R. Oberliesen/H.A. Zwergel, Konsequenzen aus PISA – Fachdidaktiken der Gesellschafts- und Humanwissenschaften zu Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrerbildung, in: H. Bayrhuber/B. Ralle/K. Reiss/L.-H. Schön/h.J. Vollmer (Hrsg.), Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken, Innsbruck/Wien/Bozen 2004, 221-256.

## 1.2 Müssen Bildungsstandards Religionsunterricht sein?

M. Schambeck vermutet, dass sich RU ins Abseits katapultiert, wenn er nicht an der Umorientierung Richtung BS teilnimmt.<sup>3</sup> Ähnlich A. Verhülsdonk, der einen Verdrängungswettbewerb zwischen „harten“ und „weichen Fächern“ befürchtet.<sup>4</sup> Dagegen wirke sich die Einführung von BS auf die Stellung des Fachs im Fächerkanon der Schule und auf seine didaktisch-methodische Konzeption (positiv) aus. Da mittlerweile die Fachdidaktiken aller Schulfächer, die nicht von der KMK für BS vorgeschlagen sind, an BS arbeiten, ist die Entscheidung für BS RU zu bejahen und pragmatisch zu gewichten. Es soll aber die grundsätzliche Frage zumindest erwähnt werden: „Warum kann der Religionsunterricht in einem zunehmend durchregulierten Raum von Schule nicht auch das abbilden, was das Unverfügbare in Bildungs- und Entwicklungsprozessen ist?“<sup>5</sup> Vielleicht dämpft das die Euphorie und nutzt Nüchternheit für Gelingen von Reformbemühungen, so dass BS zu einer produktiven Herausforderung auch für die Religionsdidaktik werden können.<sup>6</sup>

## 1.3 RU gem. Art. 7 (3) GG

Die Diskussion um BS verortet RU in einem schulpädagogischen Rahmen. Auch der jüdische Religionsunterricht wird, auch wenn er nicht in den Räumen der Schule stattfindet, nach 7 (3) GG erteilt. RU nach 7 (3) GG geht es im Kontext einer nicht nur theologisch, sondern auch schulpädagogisch verankerten Konzeption auch und vor allem um die unterrichtliche Erschließung reflexiv vermittelter Religion im Rahmen von Bildungsprozessen<sup>7</sup> und nicht von Glaubensakten. Für eine Konzeption Jüdischer RU muss seine Religionspädagogik dann, ähnlich den christlichen Religionspädagogiken, auch die Frage beantworten, wie RU sich verhält zum Führen „an den Sabbat-Tisch“ oder „in die Synagoge“. Hier kommen möglicherweise unterschiedliche Selbstverständnisse der „Religionsgemeinschaften“ zum Tragen.<sup>8</sup>

<sup>3</sup> M. Schambeck, Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards, in: RpB 55/2005, 37-50, 42.

<sup>4</sup> Vgl. A. Verhülsdonk, Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht, in: rhs 48 (2005), 216-222, 217.

<sup>5</sup> H.A. Zwergel, Bildungsstandards – eine Orientierung, in: rhs 48 (2005), 206-215, 213.

<sup>6</sup> Vgl. auch Fischer/Elsenbast, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, 9.

<sup>7</sup> Vgl. J. Heumann, Religiöse Grundbildung in der öffentlichen Schule, in: M. Rothgangel/D. Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2005, 68-81, 70f., der beim Islam solche reflexive Vermittlung vermisst.

<sup>8</sup> Auch für katholischen RU ist die Erschließung gelebter Religion unverzichtbar, gepaart mit ökumenischer Perspektive, interreligiösem Anliegen und Umgang mit Pluralität; vgl. Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005). Bereits im kath. Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) wurden als Adressaten des RU angesprochen: gläubige, suchende, dem Glauben kritisch bzw. ablehnend gegenüber stehende Schüler. Für den evangelischen RU, der an der Trias Konfessionalität von Lehrer, Schüler und Inhalt nicht mehr festhält, gilt nach der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) eine noch größere Offenheit: Am ev. RU kann jeder teilnehmen, der will. Damit wird deutlich, dass je nach dem, wie die Teilnahmebedingungen für den RU abgegrenzt werden, sich unmittelbare Folgen für das Geschehen in diesem Unterricht, insbesondere den Rekurs auf gelebte Glaubenspraxis ergeben. – B. Schröder formuliert für den jüdischen Religionsunterricht: Es zeigen sich „vergleichsweise klare Vorstellungen von religiöser Grundbildung ... Diese haben ein eigentümliches Profil: Sie umfassen den Erwerb von Kenntnissen – durchaus im Sinne des Aus- und Inwendiglernens –, daneben gleichwertig auch die Einführung in eine bestimmte Praxis und das Aneignen einer eigenen adäquaten Sprache, damit im Kern also die Übernahme eines bestimmten Selbst-, Welt- und Gottesverständnisses. Religiöse Grundbildung ist hier zudem eindeutig nur auf die jeweils eigene Religion bezogen.“ B. Schröder, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Rothgangel/Fischer, Standards für religiöse Bildung, 13-33, 13f.



Mit diesen Fragen werden Perspektiven eröffnet, die weit über Bildungsstandards hinausreichen: Fragen nach dem Selbstverständnis der Religionen, nach Vermittlungsmöglichkeiten in postmodernen Lebenskontexten, nach Lesarten von Eigenem und Fremdem im Horizont von *Dialog* einerseits und *clash of cultures* andererseits. Was das für die performative Dimension des RU bedeutet, wird weiter unten gesondert angesprochen.

## 2 Rahmenbedingungen und Standards<sup>9</sup>

Bei den gegenwärtigen Reformbemühungen und auch bei unserer Frage ist zu beachten, dass das eigentliche Ziel die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht<sup>10</sup> ist. Die Entwicklung von Bildungsstandards ist nur ein Moment in einem Bündel von Maßnahmen zur Erreichung dieses Zieles. Eine Kommission zur Erarbeitung von BS tut gut daran, auch im Sinne bildungspolitischer Wirksamkeit das gesamte Bedingungsgefüge im Blick zu halten.

### 2.1 Standards und Entstandardisierung<sup>11</sup>

Wie S. Blömeke berichtet, gibt es in den USA eine Kontroverse zur Lehrerbildung zwischen Professionalisierern und Deregulierern<sup>12</sup>, wonach nicht sicher ist, was zu mehr Qualität von Unterricht führt. Vergleichbar heißt es von Schülern bei B. Dressler mit einem Zitat von Jan Ross: „Kinder und Jugendliche dagegen, 'die nach freier Wahl harte Nüsse knacken, werden ihr Land schon voranbringen, ganz gleich, welche Nüsse sie sich ausgesucht haben'.“<sup>13</sup> Man weiss allerdings aus der psychologischen Leistungsforschung oder aus Beobachtungen zu offenen Lernsituationen, dass solches nur für die Leistungsstarken gilt; für die ist es egal, an welchen Problemen sie arbeiten; Leistungsschwache hingegen brauchen konkret-orientierende Aufgaben und Hilfestellungen. Für die Fachdidaktiken der Religionsunterrichte bedeutet das: Statt sich auf allgemeine bildungspolitische Debatten zu kaprizieren, sind die schulpädagogisch und fachdidaktisch-unterrichtlichen Rahmenbedingungen und Begleitprozesse zu sichern, soll das mit BS angestrebte Ziel der Qualitätssicherung erreicht werden.

### 2.2 Verbindlichkeit der Vorgaben (Oelkers)

Zumindest für den RU gibt es seit dem problemorientierten RU (mit seiner notwendigen Hinwendung zu den Interessen seiner Schüler und Schülerinnen) und der curricularen Lernzielbestimmung (die Ziele sind wichtig, weniger die Inhalte) nur noch sehr begrenzt aufbauendes und kumulatives Lernen, also verlässliche Lernvoraussetzungen aus vorangegangenem RU. Jürgen Oelkers formuliert im Blick auf diese Beobachtung: Bildungsstandards „sind deswegen so attraktiv, weil sie die Lösung eines zentralen Problems versprechen, nämlich das der Beliebigkeit. 'Bildungsstandards' sind ins Spiel gebracht worden, weil hinter dem Ergebnis der PISA-Lesestudie die Willkürlichkeit sowohl des

<sup>9</sup> In Ergänzung zu meinem Beitrag in rhs 4/2005 sind weitere Publikationen zu nennen: V. Elsenbast/D. Fischer/P. Schreiner, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Comenius-Institut 2004; auszugsweise abgedruckt in: M. Rothgangel/D. Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung, 221-247; Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT), Themenschwerpunkt: Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung: Heft 3/2004; unterschiedliche Beiträge unter [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de).

<sup>10</sup> Vgl. hierzu etwa auch zur Reform der Lehrerbildung: E. Terhart, Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000.

<sup>11</sup> Dressler, Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung, in: 50: „Jede Diskussion um die Standardisierbarkeit von Bildungsprozessen ist gleichzeitig eine Diskussion um ihre Entstandardisierung.“

<sup>12</sup> S. Blömeke, Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: S. Blömeke/P. Reinhold/G. Tulodziecki/J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung, o.O. 2004 (Westermann u. Klinkhardt), 59-91; zur Kontroverse zwischen Deregulierern und Professionalisierern: 66-76.

<sup>13</sup> B. Dressler, Bildung – Religion – Kompetenz, in: ZPT 3/04, 258-263, 263; Zitat aus: Jan Ross, Was ist Bildung?, in: „Die Zeit“ Nr. 5, 22.01.2004, 37.

Angebots der Schulen als auch der Bewertungen der Leistungen vermutet wird.“<sup>14</sup> Man will von Lehrplänen als „Wunschprosa“<sup>15</sup> zu verlässlichen Lernergebnissen kommen!

Die neuen Instrumente wirken aber, ganz abgesehen davon, dass sich die Schule flächendeckenden Effekten<sup>16</sup> entzieht, keineswegs von selbst; es braucht auch hier Abstimmungs- und Kontrollprozesse, wenn es um „Evaluation und Präzisierung der Leistungserwartungen“ geht: „Die Präzisierung und Überprüfung der Erwartungen *ist* die angestrebte Standardisierung.“<sup>17</sup> Die Verbindlichkeit der Inhalte führt über die Verbindlichkeit der Lehrpersonen; das geht nicht allein durch Kontrolle, sondern durch Herausbildung eines professionellen Selbstverständnisses der Lehrpersonen<sup>18</sup> in einem Bündel von Massnahmen: Lehreraus- und -fortbildung, Kollegien als Lerngemeinschaften, kompetente Schulleitungen etc.

### 2.3 Kompetenzen der Schüler

Standardisierungen finden auch in unterschiedlichen Kompetenzen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ihre Grenzen, die nicht durch verordnete Standards, sondern nur durch Fördermassnahmen korrigiert werden können. Bereits für die Grundschule gilt, „dass Kinder mit Erfahrungs- und Kompetenzunterschieden von drei bis vier Entwicklungsjahren in die Grundschule kommen. Dieser Abstand bleibt über die Schulzeit hinweg erhalten. ‘Karawaneneffekt’ ... Alle Kinder lernen erheblich dazu! Aber wer als Erster ins Rennen gegangen ist, kommt eben häufig als Erster im Ziel an.“<sup>19</sup> Das ist der logische pädagogische Ort, an dem Standards sowie Diagnostizieren und Fördern notwendig zusammen gehören, und zwar nicht nur als Absichtserklärung, sondern in einem entschieden bildungs- und schulpolitischen Sinne als Sicherung auch der materiellen Bedingungen.

### 2.4 Materielle Bedingungen

In der bildungspolitischen Debatte spielen im wesentlichen *content-standards* über die Definition von Kompetenzen und Inhalten (Kerncurricula) eine Rolle; die *opportunity to learn-standards*, wozu auch die materiellen Bedingungen von Schule und Unterricht (Stichwort: Wohlfühlschulen) gehören, werden, auch unter finanziellen Gesichtspunkten, eher unterbelichtet. Dabei ist aber deutlich, dass Qualitätssicherung von Schule und Unterricht die materielle Sicherung unverzichtbar einschließt. An der Aufgabe, *performance-standards* zu sichern, „mogelt“ sich die KMK vorbei, wenn sie Regel- statt Mindeststandards anzielt und dabei die Wirkungen des differenzierenden Schulsystems mit seinen spezifischen Benachteiligungen eher verstärkt, wogegen auch Forderungen nach Diagnostizieren und Fördern dann nur sehr bedingt etwas ausrichten.

Die Einbindung von BS in die Aufgabe von Qualitätssicherung von Schule und Unterricht, zeigt durchaus, worauf es ankommt: Verbesserung von *Strukturqualität*, *Prozessqualität* und

<sup>14</sup> J. Oelkers, Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Schulgeschichte, ZPT 3/2004, 195-205, 201.

<sup>15</sup> J. Oelkers, Von den Zielen zu Standards. Ein Fortschritt? in: Friedrich Jahresheft 23/2005, 18f., 18; vgl. auch: ders., Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Weinheim/Basel/Berlin 2003.

<sup>16</sup> Vgl. Oelkers, Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Schulgeschichte, 198.

<sup>17</sup> Ebd., 202.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., 203, wo Oelkers dafür plädiert, dass ein „Systemideal“ verschwindet: „das der unvergleichlichen Einzelpersönlichkeit ‘Lehrerin’ und ‘Lehrer’, die nur sich selbst gegenüber rechenschaftspflichtig ist“.

<sup>19</sup> U. Hecker, Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Grundschulverband-Expertise löst öffentliche Debatte um Noten aus, in: Grundschule aktuell, Heft 95/2006, 26f, 27; Zitat aus: Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernsensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich, Frankfurt/M 2006.

*Ergebnisqualität* von Unterricht<sup>20</sup>; die Orientierung an dem, was *output* oder *outcome* genannt wird, lässt aber die Orientierung an Ergebnisqualität überwiegen.

Für RU – mit wenigen Stundenzahlen – sind materielle Bedingungen zur Sicherung des Lernergebnisses nicht zu unterschätzen: regelmäßige Erteilung des Unterrichts, keine Stundenkürzung, kein Ausfall, fachbezogene Vertretung, personale Kontinuität. Im Blick auf die Schüler des RU, die sich ja auch ab- und wieder anmelden können, ist aufbauendes Lernen eine besondere fachdidaktische Herausforderung (Umgang mit interner Heterogenität im RU).

Qualitätssicherung hängt auch mit *Lehrerversorgung*,<sup>21</sup> hier: für den RU mit Religionslehrern und -lehrerinnen mit qualifizierter Ausbildung zusammen. bzw. mit qualifiziertem Kontakt zum Kollegium: – Die Frage der Lehrerversorgung wird tangiert, wenn in Bayern nach Schätzungen derzeit ca. 60 % des RU im sog. Gestellungsvertrag unterrichtet werden oder in Niedersachsen<sup>22</sup> die meisten ev. Religionslehrer keine Fachausbildung haben. Unbeschadet der häufig guten Qualifikation nebenamtlicher Lehrpersonen können diese, verursacht durch Zusatzbelastungen (wenige Stunden an unterschiedlichen Schulorten), sich oft nicht in die notwendige Kommunikation im Kollegium, Voraussetzung für Schulentwicklung, einbringen.

### 3 Bildungsstandards und KMK-Fächer

#### 3.1 Zusammenhang BS – Kompetenzen – Aufgaben – Evaluation

Die KMK hat mit Gründen die Einführung von Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Erste Fremdsprache, und nicht für die kleinen Fächer beschlossen. Solche Gründe sind: Transformation von Bildungsstandards im Kontext von Kompetenzmodellen in normierte Aufgaben zum Zweck verlässlicher, d.h. reliabler und valider Überprüfung/Evaluation, unterstützt durch das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (IQB). Dass mittlerweile alle Fächer an BS arbeiten, darf nicht verdecken, dass zwischen den KMK-Fächern und den kleinen Fächern Unterschiede bestehen, die vor allem aus der Verknüpfung mit der Arbeit des IQB resultieren. Diese Unterschiede zu benennen, soll Reflexionen der kleinen Fächer anstossen, darüber nachzudenken, ob sie „nicht zu weit springen“, wenn sie den Gesamtzusammenhang von „BS – Kompetenzmodell – Aufgaben – Evaluation“ restlos aufnehmen wollen.

Im diesem Zusammenhang kommt der Aufgabenentwicklung eine Schlüsselstellung zu, sind diese doch für eine, auch testtheoretisch verlässliche Überprüfung der Lernergebnisse unverzichtbar; dies gilt, auch wenn das Problem der Aufgabenformate damit nicht gelöst ist. Der Prozess der Testaufgaben-Generierung ist langwierig, personal- und zeitaufwändig und vor allem teuer. Es braucht eine umfassende Infrastruktur, was am Beispiel der Mathematik gezeigt werden kann: Die Koordinationsorganisation Mathematik nach Aufgabenkommissionen Nord, Ost, Süd, West mit Federführung, Kommissionsmitgliedern und wissenschaftlicher

<sup>20</sup> Vgl. M. Rothgangel, Qualitätskriterien „guten“ Religionsunterrichts, in: Rothgangel/Fischer, Standards für religiöse Bildung, 104-118, 105.

<sup>21</sup> Blömeke, Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, 85f.: „Unterschwellig gibt es auch in der Bundesrepublik gegenwärtig das Problem, dass nicht in allen Fächern und Stufen formal ausgebildete Lehrpersonen unterrichten (vgl. Döbrich u.a. 2003), und zwar v.a. in Grund-, Haupt- und Sonderschulen, wo aus pädagogischen Gründen das Klassenlehrerprinzip vorherrscht, sowie z.T. in einzelnen Fächern der Sekundarstufe I, für die aufgrund von Bewerbermangel bzw. ausbleibenden Neueinstellungen nicht hinreichend fachlich ausgebildete Lehrpersonen zur Verfügung stehen, so dass Unterricht 'fachfremd' erfolgt. Darüber hinaus verfügen nur wenige Lehrpersonen über spezifische Qualifikationen, Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.“

<sup>22</sup> Vgl. A. Feige/B. Dressler/W. Lukatis/A. Schöll, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen Münster/Hamburg/London 2000.

Beratung lässt erkennen, welcher Arbeitsaufwand für die Aufgabenformulierung auf den Ebenen darunter erforderlich ist.

Aufgabenformulierung mit Normierung für Testzwecke ist auch ein permanenter Prozess, damit immer frische Aufgaben im pool sind: Für die Normierung von ca. 400 Aufgaben, die im Verlauf von 3 Jahren auszutauschen sind, braucht es im Vorlauf mehr als das Dreifache an Aufgaben für die Endauswahl. Das IQB ist mit Millionenaufwand noch für zwei Jahre mit dem ersten Durchgang Mathematik beschäftigt, danach kommen erst die Aufgaben für Deutsch. Für kleine Fächer ist der Aufwand absolut illusorisch; sie kämen beim IQB auch erst ca. 2015 dran.

Die Empfehlung des Leiters des IQB, Prof. Köller, an unsere Fächer lautet deshalb: „*Kompetenzorientiert unterrichten statt standardorientiert evaluieren!*“<sup>23</sup> Die kleinen Fächer sollten aber nicht darauf verzichten, die für Qualitätssicherung hilfreiche orientierende Funktion von *Beispielaufgaben* zu nutzen und *best-practice* zur Unterstützung dieses kompetenzorientierten Unterrichts zu dokumentieren. Die Empfehlung für kompetenzorientiertes Unterrichten läuft somit gleichsam auf eine „abgespeckte Version von BS“ hinaus.

Die Kritik von *K.H. Spinner* an einem der KMK-Fächer sollten die kleinen Fächer ebenfalls ernst nehmen: Im Fach Deutsch S I sind im Kernbereich 112 komplexe Standards formuliert; angesichts dieser Fülle bleibt nach Spinner kaum Zeit, für die Einzelschule eigene Zielsetzungen im Unterricht zu verfolgen, obgleich auch für den Deutschunterricht gilt, dass durch BS nur 60 % des Unterrichts strukturiert werden sollen. Umgekehrt decken einzelne Aufgaben im Fach Deutsch in der Regel gleich ein Dutzend Standards ab, worin er eine Reduktion und Trivialisierung der BS sieht.<sup>24</sup> – Für die Formulierung von umfangreichen BS-Katalogen empfiehlt sich von daher Zurückhaltung.

### 3.2 Überschreitung traditionell zugewiesener Grenzen: Beispiel Biologie

Ein Blick in die Arbeit an Aufgaben für das Fach Biologie macht deutlich, dass die Naturwissenschaften in Folge der Bestimmung von BS Kompetenzen anstreben, die bisher eher weniger mit naturwissenschaftlichem Unterricht verknüpft worden sind: „Förderung kommunikativer Kompetenzen“, „Bewertung von Sachverhalten“ und „Förderung von Kreativität und divergentem Denken“.<sup>25</sup> Diese Erkenntnis könnte auch die Religionsdidaktik ermutigen, deutlicher den Bewertungshorizont im Kontext ihrer BS auszuarbeiten.

## 4 Nicht-KMK-Fächer

Mittlerweile arbeiten die Fachdidaktiken fast aller Schulfächer an BS.<sup>26</sup> Wenn diese Fächer „kürzer springen“ müssen als die KMK-Fächer, ist zu fragen, warum sie überhaupt BS formulieren sollen, welchen Gewinn sie von dieser Reformarbeit haben können.

### 4.1 BS legen nicht fest, was guter Unterricht ist, beeinflussen aber Unterricht

BS werden nicht in einem freien Raum formuliert, sondern setzen ein pädagogisch-fachdidaktische Rahmung voraus, innerhalb derer auch die angezielten Kompetenzen zu begründen sind. BS unterliegen damit Realisierungsbedingungen von Unterricht. Wer sich als Lehrperson mit ihnen auseinandersetzt, kann, wenn keine Abwehrhaltungen eingenommen werden, darin notwendige Anregungen für die Reflexion eigener Unterrichtspraxis

<sup>23</sup> Äusserung bei einer Tagung der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) am 5. Mai 2006 in Berlin.

<sup>24</sup> *K.H. Spinner*, Der standardisierte Schüler. Wider den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen, in: Friedrich Jahresheft 23/2005, 88-91.

<sup>25</sup> *M. Hamann*, Kompetenzförderung und Aufgabenentwicklung, in: MNU 59/2, 85-95; Hervorh. H.Z.

<sup>26</sup> Vgl. Tagung der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) 24.-25.11.2005 in Salza; Dokumentation unter [www.fachdidaktik.net](http://www.fachdidaktik.net)

bekommen, insbesondere hinsichtlich der Zielsetzung: verlässliche Erreichung von Lern- und Unterrichtsergebnissen.

## 4.2 Qualitätssicherung

Die Einführung von BS ist nur ein Moment der Qualitätssicherung von Schule und Unterricht. Auch für den RU und seine Religionslehrerinnen und -lehrer gilt, dass das mit BS Intendierte pädagogisch und professionsbezogen vermittelt werden muss. Denn die Lehrpersonen haben in ihrer (zu entwickelnden) Professionalität Verantwortung für Schule und Unterricht; nur transparente Modelle können das Handeln der Handelnden im Feld von Schule und Unterricht anregen und strukturieren. „Für *Lehrpersonen* sind Bildungsstandards vor allem ein Referenzsystem für professionelles Handeln, das nicht wie eine Vorschrift umgesetzt werden kann, sondern die Verantwortung für die Lernprozess-Gestaltung bei den Lehrenden belässt. Insgesamt fordern die Bildungsstandards Lehrkräfte dazu auf, fachbezogene (und fächerübergreifende) Lehr- und Lernprozesse in Hinblick auf klare Zielstellungen neu zu durchdenken, das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen, und an der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und der der eigenen Schule (mit) zu arbeiten.“<sup>27</sup>

### 4.2.1 Bedeutung subjektiver Theorien

Pädagogische und fachdidaktische Theorien werden nie als solche wirksam, sondern in der spezifischen „Abschattierung“ und subjektiven Rezeption bzw. Verarbeitung und Einpassung in die eigenen handlungsleitenden Schemata von Lehrerinnen und Lehrern – den „subjektiven Theorien“. Um mit diesen in Kontakt kommen zu können, brauchen pädagogische Innovationen, um die es sich bei den BS handelt, Transparenz, Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit nicht nur für künftiges Handeln, sondern auch für bisherige Konzepte. Hierzu ist Lehrerfortbildung ein unverzichtbares Moment.

### 4.2.2 Pädagogische Orientierungen und fachdidaktischer Horizont

Der Vorschlag der Kommission des Comenius-Instituts zu Bildungsstandards ev. RU legt *Beispielaufgaben* vor, die Lehrpersonen im Blick auf RU orientieren sollen: Die Beispielaufgaben „sollen eine Orientierung des Religionsunterrichts auf zu erreichende Lernergebnisse der Schüler/innen unterstützen, das fachliche Profil schärfen und nachvollziehbar machen, was es in diesem Unterrichtsfach zu lernen gibt. Wenn Lehrende auch Verantwortung dafür übernehmen sollen, was in ihrem Unterricht gelernt werden kann, müssen sie auf orientierende und handhabbare Unterstützungsangebote zurückgreifen können. Die Beispielaufgaben sind ein Vorschlag zur Unterstützung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts.“<sup>28</sup>

An welchen Inhalten Schüler die in BS formulierten Kompetenzen erwerben sollen, entscheidet künftig nicht nur die einzelne Lehrperson, sondern die Fachkonferenz der Einzelschule: mit den *Fachkollegien als professionelle Lerngemeinschaften* verändert sich das Selbstverständnis von Lehrpersonen grundlegend in Richtung *Kommunikation und geteilte Kompetenzen und Verantwortung*. Vorgaben für ein Kerncurriculum, wie sie in den genannten Vorlagen zum RU enthalten sind, verknüpfen die Verpflichtung auf Vorgaben und die Ausgestaltung der Schule miteinander.

Dass Lehrpersonen solche Freiräume auch didaktisch verantwortet wirklich ausfüllen können, setzt auf der Ebene der BS- und Kompetenzformulierer voraus, dass diese auch die richtige

---

<sup>27</sup> Deutsches Institut für pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise (vorgestellt von E. Bulmahn/K. Wolf/E. Klieme, Berlin 2003 (zitiert: Klieme, Expertise; liegt in unterschiedlichen Veröffentlichungsformen vor; hier Seitenzahlen nach Erstveröffentlichung als PDF-Dokument), 41.

<sup>28</sup> Fischer/Elsenbast, Grundlegende Kompetenzen, 24.



Ebene treffen. „Eine Kompetenzformulierung (die Schülerinnen und Schüler) 'kennen (das Schöpfungslob der Bibel' oder 'wissen, dass Jesus Christus sich für Kinder einsetzt' (Klasse 2) ist so weit heruntergebrochen, dass der Unterrichtsinhalt praktisch vorgegeben ist. Kompetenz als komplexe Leistungsdisposition ist zugunsten eines von Lerninhalten abgeleiteten Kompetenzverständnisses reduziert worden. Die Frage bleibt, ob an dieser Stelle wirklich noch von Bildungsstandards gesprochen werden kann oder nicht – wie bisher – Unterrichtsziele in sprachlich leicht veränderter Form vorgegeben werden.“<sup>29</sup>

Ähnlich formuliert *F. Schweitzer* für die BS ev. Rel. Baden-Württemberg: „Die Ebene von 'Kompetenzen und Inhalten' wirft besonders weit reichende Rückfragen auf. Für Klasse 6 beispielsweise werden für das Gymnasium fast dreißig Einzelkompetenzen bzw. Inhalte aufgezählt. Das ist nicht zu leisten und wird vor allem nicht den grundsätzlichen Zielen eines kompetenzorientierten Ansatzes gerecht, den Unterrichtenden mehr Freiheit zu geben. Weiterhin herrscht hier die alte Terminologie der Lernziele vor. Vieles bleibt höchst unklar. Wann etwa kann gesagt werden: 'Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Evangelischen und Katholischen Kirche erläutern'? Können dies Theologiestudierende? Was genau ist hier im Blick auf 12-jährige Kinder bzw. Jugendliche gemeint.“<sup>30</sup>

Daraus ist zu folgern: Religionslehrerinnen und -lehrer können aus BS RU nicht mehr didaktische Herausforderungen erfahren, als in ihnen an pädagogisch-theologisch-fachdidaktischen Orientierungen enthalten ist.<sup>31</sup>

Orientierung von Lehrpersonen setzt weiter voraus, dass sich Erwartungen an BS erfüllen: Reduzierung der administrativen Regelungsdichte von Unterricht, Schaffung von Freiräumen für pädagogische Vielfalt von Schule und Unterricht und Profilentwicklung von Einzelschulen. Das ist gegenüber früherer Curriculumrevision neu.<sup>32</sup> Unverzichtbar für Qualitätssicherung ist auch, was in diesem Beitrag aber nicht weiter verfolgt werden kann, die „systematische Verbindung von Kompetenzmodellen“, die den BS zugrunde liegen, „und kerncurricularer Arbeit“.<sup>33</sup>

### 4.3 BS Religion

#### 4.3.1 Mindest- oder Regelstandards

Entgegen der Empfehlung der Klieme-Expertise, die sich für Mindeststandards ausgesprochen hat, hat sich die KMK und haben sich auch BW, die Katholischen Bischöfe und die Kommission des Comenius-Instituts für Regelstandards entschieden. Nach Dressler entscheidet sich die „Frage, ob Mindeststandards oder Regelstandards gelten sollen, ... nicht bildungstheoretisch ..., sondern nur pädagogisch-pragmatisch bzw. bildungspolitisch“.<sup>34</sup> Mit Regelstandards wird aber in Kauf genommen, dass es auch Schülerinnen und Schüler gibt, die die Standards nicht erreichen – es gibt also per definitionem auch im RU „Verlierer“ und „Gewinner“. Da die Forschungs-Frage der Niveau-Stufen religiöser Kompetenz nicht geklärt ist – wann erreicht jemand die Mindeststufe, wann eine mittlere und wann eine exzellente Ausprägung? Ist dies überhaupt mit religiöser Kompetenz durchgängig verträglich? –, stellt die Formulierung von Regelstandards gleichsam eine Verlegenheitslösung dar. Wo „Mindeststandards“ formuliert werden, wie von B. Schröder, der 8 Mindeststandards

<sup>29</sup> *F. Kraft*, Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung, in: *theo- web* 1/2005, 5-19, 16f.

<sup>30</sup> *F. Schweitzer*, Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?, in: *ZPT* 3/2004, 236-241, 238.

<sup>31</sup> Zur Rückbindung an fachdidaktische Unterrichts-Forschung – an der es weitgehend noch mangelt – vgl. *H.A. Zwergel*, Zum Stand der Forschung in der Fachdidaktik Religion, in: *H. Bayrhuber/C. Finkbeiner/K.H. Spinner/H.A. Zwergel (Hrsg.)*, Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken, Innsbruck u.a. 2001, 321-329.

<sup>32</sup> Vgl. *Fischer/Elsenbast*, Grundlegende Kompetenzen, 9.

<sup>33</sup> *Klieme*, Expertise, 47.

<sup>34</sup> *Dressler*, Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung, 62.

vorschlägt, lesen sich aber auch diese als sehr komplex, kaum in einzelnen Aufgabenstellungen abbildbar, eher als Horizont für die *Ableitung* von BS.<sup>35</sup>

Berücksichtigt man, dass das Stufungsproblem sich vorwiegend im Kontext von Evaluation ergibt, für den RU aber, wie oben bereits ausgeführt, eher kompetenzorientiert unterrichtet statt standardorientiert evaluiert werden soll, könnte sich dieses Problem relativieren.

Allerdings sollte bei BS Religion besonders beachtet werden, dass sie für die verschiedenen Schularten kompatibel sein müssen, da viele RU-Gruppen aus unterschiedlichen Klassen und Schularten zusammengesetzt sind.

## 5 Kompetenzen

Nach F.E. Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“<sup>36</sup>

Dieses integriert-personverankerte Kompetenz-Verständnis von Weinert liegt den bisher vorgelegten BS durchgängig zugrunde.<sup>37</sup> Kompetenzen sind damit nicht einfach Fähigkeiten zur Aufgabenbewältigung, sondern situativ-kontextverankert und komplex und damit nicht durch schlichte Aufgabenbewältigung zu überprüfen. Im Bemühen um leistungsbezogene Erfassung von Kompetenzen in konkreten Anforderungssituationen bzw. konkreten Aufgabenstellungen muss damit dieser integrative Bezug notwendig zu kurz kommen; Aufgabenstellungen können nur heruntergebrochene Kompetenzaspekte erfassen. Es gilt, diesen integrativen Zusammenhang von Kompetenzen in einer Bildungstheorie – denn immerhin heißen die Standards ja „*Bildungsstandards*“ – nicht aus dem Auge zu verlieren. Da der Kompetenzbegriff als wissenschaftliches Konstrukt keineswegs eindeutig ist und auch bei Weinert auf, freilich tragfähigen Voraussetzungen beruht, empfiehlt es sich, genau hinzusehen: Es handelt sich um kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem motivational-volitionalen Kontext, die zur Lösung *bestimmter*, man könnte sagen: umschreibbarer Probleme befähigen, Voraussetzung für Operationalisierung von Kompetenzen. Es gibt aber auch Anforderungen zur Bewältigung umfassender Herausforderungen, z.B. der Orientierung auf Ziele auf lange Sicht, der Arbeitshaltung, der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und deren Verwirklichung, des Bedürfnisaufschubs oder der Selbstverpflichtung auf Werte, die ebenfalls Kompetenzen mit kognitiven Strategien und motivational-volitionaler Einbettung erfordern. Diese Kompetenzen möchte ich im Unterschied zu den *enger* umschriebenen *erweiterte* Kompetenzen nennen.<sup>38</sup> Beide, engere und erweiterte gehören unverzichtbar in den gleichen Zusammenhang von Bildung und Erziehung, von Schule und Unterricht.<sup>39</sup> Beide müssen erworben werden, weil sie nicht naturwüchsig gegeben sind; Ph. Lersch spricht hier von Arbeit am Charakter. Für beide braucht es entwicklungs- und lernförderliche Bedingungen und Kompetenzen der Lernbegleiter. Wenn beide in einem gemeinsamen

---

<sup>35</sup> Schröder, Mindeststandards religiöser Bildung, 27f. und Kasten 33. – Wegen der Komplexität und der einfließenden differenzierten Kenntnis- und Reflexionsleistungen, werden diese vorgeschlagenen Mindeststandards von mir eher als Exzellenz-Standards eingeschätzt.

<sup>36</sup> F.E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001, 27; vgl. den Bezug darauf bei: Klieme, Expertise, 14f.; vgl. auch: F.E. Weinert, Concept of Competence: A conceptual clarification, in: D.S. Rychen/L.H. Salganik (Ed.), Defining and Selecting Key Competencies, Seattle 2001, 45-65.

<sup>37</sup> Vgl. z.B. Fischer/Elsenbast, Grundlegende Kompetenzen, 11.

<sup>38</sup> Vgl. auch Schweitzer, Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?, 236: „Auf jeden Fall ist von vornherein festzuhalten, dass nur ein sehr weit gefasster und offener Begriff der Kompetenz aus der Perspektive einer Bildungstheorie akzeptabel sein kann.“

<sup>39</sup> Dies wird anerkannt von Klieme: „Es gibt Bildungsziele im weiteren Sinne, die nicht empirisch überprüfbar sind. Z.B. die Idee von Mündigkeit, von Kreativität, von Entwicklung individueller Persönlichkeit. Das sind sehr wichtige Bildungsziele, aber Standards sollen ja nicht die gesamte Breite der Bildungsziele abdecken. Die Standards sollen sich lediglich auf einen zentralen Kern schulischer Bildung beziehen. Darüber hinaus gehört natürlich viel mehr zur Schule.“ (E. Klieme, GEW-Interview, 11.3.03).

Horizont reflektiert werden, kann vermieden werden, dass das Kompetenzverständnis im Interesse von Überprüfbarkeit funktional reduziert wird.

Als Reflexionshilfe bietet sich an, was in der Theologie vom Zum-Glauben-Kommen gesagt wird: Wie man den Glauben nicht machen kann, kann man auch das Mensch-Werden nicht machen; versucht man es, kann es nur verderben. Man kann, ja muss begleiten, förderliche Bedingungen schaffen, ermutigen, einladen. Niemand wird dies aus den Aufgaben von Schule und Unterricht ausklammern, auch wenn es nicht an Aufgabenstellungen überprüft werden kann. Die Erkenntnisse über Kompetenz- und Selbstwerterfahrungen (A.H. Maslow; G.W. Allport) zeigen, dass diese sich im Kontext von Sacherfahrungen herausbilden.<sup>40</sup> Dies ist denn auch der sachliche Grund, weshalb z.B. die Richtlinien zu Bildungsstandards die Kompetenzen mit Inhalten verknüpfen: Selbstwissen und Weltwissen sind unverzichtbar miteinander verschränkt. Auch braucht es für gelingende Kommunikation im RU die Auseinandersetzung mit Inhalten als Drittes; in sich selbst kreisende Kommunikation ist nur für therapeutisch-gruppenspezifische Prozesse hilfreich. – Diese Einsichten können die Religionsdidaktik ermutigen, Aspekte persönlicher Entscheidungshilfen im RU fachdidaktisch-pädagogisch reflektiert anzugehen, statt diese unter einem falsch verstandenen Manipulationsverdacht ängstlich zu umgehen oder auch in einem performativen Konzept allzu sehr anzuzielen.

Von daher hat die Entwicklung von Bildungsstandards nicht nur den Zusammenhang: *BS – konkretisierende Kompetenzen – Aufgaben – Evaluation* zu beachten, sondern auch den Zusammenhang: *Kompetenzen von Personsein und Identität – Bildungsprozesse in Schule und Unterricht*, um von daher notwendige Evaluationserfordernisse zu kontextualisieren und auch zu relativieren. Ein Konzept, das beide Zusammenhangsebenen miteinander verknüpft und transparent macht, ist pädagogisch-anthropologisch gehaltvoller, als ein Konzept, das zwar auf die Grenzen von Evaluation verweist, sich im Wesentlichen aber doch auf die Überprüfung konzentriert.

## 6 Modelle religiöser Kompetenz

Die Auseinandersetzung mit dem Religionsbegriff hat die Religionspädagogik besonders in den 1970er Jahren bestimmt.<sup>41</sup> Dabei hat die Religionspädagogik weitgehend akademische Diskurse geführt. Die heutige Frage nach religiöser Kompetenz hingegen reicht konkret in den Raum von Schule und Unterricht hinein und ist darin fachdidaktisch konturiert. Darin liegt auch, gegenüber manch fruchtloser Begriffs-Debatte, der konstruktive Beitrag von Kompetenz-Modellen für eine Religionsdidaktik, insofern darin begründet werden soll, was es im RU im weit gefassten Sinn zu lernen gibt.

Im gegebenen Zusammenhang können die vorliegenden Modelle religiöser Kompetenz nicht umfassend dargestellt, geschweige denn gewürdigt werden. Es kann hier nur darum gehen, unter Berücksichtigung einiger wesentlicher Kriterien einen Überblick über Reichweite und Grenzen der Modelle zu geben. Dabei klammere ich die Frage nach Niveaustufen aus; denn diese braucht vor allem eine Verankerung in entsprechender Forschung, von der derzeit aber kaum tragfähige Ergebnisse vorliegen. Deshalb spiegeln z.B. die Versuche einer Stufung in

---

<sup>40</sup> Vgl. hierzu auch *Elsenbast/Fischer/Schreiner*, 231, die ebenfalls „Kompetenzen als integrierte Dispositionen“ begreifen; auch sie verweisen auf „so komplexen Dispositionen wie Vertrauen und Hoffnung: Beides ist eine fundamentale anthropologische Voraussetzung für das Zusammenleben der Verschiedenen in der gesellschaftlichen Pluralität. Man lernt Vertrauen zu fassen weder allein durch frühkindliche Geborgenheitsgefühle noch durch lehrgangsartige Vermittlungsprozesse; das ‚Gefühl‘ des Zutrauens und Vertrauens hat immer auch mit Sachwissen über das Leben der Anderen, mit Kompetenzen der Verarbeitung von Erfahrungen zu Erkenntnissen und mit der Fähigkeit zur Anwendung des Wissens auf neue Situationen zu tun.“ ebd. Anm. 34.

<sup>41</sup> Vgl. zur aktuellen Rekonstruktion: *H.-G. Ziebertz*, Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen? in: *theo-web* 1/2002, 46-63.

den Vorgaben Baden-Württembergs<sup>42</sup> nur erste, aber auch problematische Gehversuche auf der Basis von Praktikerwissen wieder. Die Stufung im Comenius-Vorschlag verknüpft Stufung wenigstens mit Aufgabenbewältigung; aber auch dieser ist nicht zureichend, da die Stufen sich nicht an der Bearbeitung einer Aufgabe für alle erweisen muss, sondern sich aus der Bearbeitung unterschiedlicher, bereits niveauspezifisch gefassten Aufgaben ergibt.<sup>43</sup>

### 6.1 Kriterien für Kompetenzmodelle und -dimensionen

Nach allgemeinen Standards wissenschaftlicher Theoriebildung sollten auch Kompetenzmodelle folgenden Kriterien genügen: Transparente Herleitung, für die Religionspädagogik neben theologischer auch psychologische Fundierung; Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit vor und zurück; domänenspezifische (vs. domänenübergreifende) Kompetenzen; Dimensionentrennung; unterrichtliche Realisierbarkeit, fachdidaktischer Anregungsgehalt. Insbesondere im Blick auf wie auch immer gefasste Überprüfung der Verfügung über Kompetenzen durch Aufgabenstellungen kommt der Dimensionentrennung besonderes Gewicht zu; eine Vermischung von Dimensionen lässt eine Umsetzung in trennende Aufgabenstellungen von vornherein als problematisch erscheinen.<sup>44</sup>

### 6.2 Dimensionen der Religiosität

#### 6.2.1 Das Modell von U. Hemel

Das älteste Modell von *U. Hemel* von 1988<sup>45</sup> hat dieser 2002<sup>46</sup> hinsichtlich der Dimensionen von Religiosität so zusammengefasst:

*religiöse Sensibilität* – mit der Lernaufgabe: Entfaltung religiöser Wahrnehmungsfähigkeit;  
*religiöse Inhaltlichkeit* – mit der Kernaufgabe der religiösen Bildung im Sinn der (kognitiven) Differenzierung religiöser Vorstellungen;

*religiöse Kommunikation* – mit der Kernaufgabe der religiösen Sprach- und Dialogfähigkeit;  
*religiöses Ausdrucksverhalten* – mit der Kernaufgabe der Ausbildung der Fähigkeit zur Übernahme religiöser Rollen;

die „grundlegende – fünfte – Dimension“ nennt Hemel „den Horizont *religiös motivierter Lebensgestaltung*“, die „messbar wird ... im Blick auf die Relevanz von Religiosität für den einzelnen Menschen“ nach dem Stellenwert, der „religiösen Themen im eigenen Leben“ eingeräumt wird.

Die Dimensionen Sensibilität, Inhaltlichkeit, Kommunikation und Ausdrucksverhalten sind unstrittig für BS relevant und entsprechen auch weitgehend den zuvor genannten Trennungskriterien. Ein Problem stellt die fünfte Dimension dar, welcher schon 1988 eine Sonderstellung eingeräumt worden ist. Sie „bringt den ganzheitlichen und umfassenden

---

<sup>42</sup> Vgl. Baden-Württemberg Bildungsplan 2004, Bildungsstandards für Katholische Religionslehre, Realschule – Klasse 6, Niveaunkretisierung.

<sup>43</sup> „Es wurde bei der Aufgabenstellung versucht, *drei unterschiedliche Stufen* bzw. Niveaus der Leistung bei der Aufgabenlösung anzusprechen bzw. nach der Aufgabenschwierigkeit zu unterscheiden: Aufgabe 1 entspricht der Anforderung auf einem einfachen, reproduktiven Niveau, Aufgabe 2 erfordert in der Regel Erklärungen und Deutungen sowie die Anwendung der gelernten Inhalte, Aufgabe 3 erfordert meist den Transfer auf andere Situationen sowie eine eigene Urteilsfindung bzw. komplexe Problemlösung. Die Unterscheidung nach Aufgabentyp und Aufgabenschwierigkeit ist in diesen Fällen nach der subjektiven Einschätzung der Experten gesetzt, nicht jedoch auf Validität geprüft.“ (*Fischer/Elsenbast*, Grundlegende Kompetenzen, 24f., Hervorh. HZ)

<sup>44</sup> Vgl. hierzu etwa *J. Friedrichs*, Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen <sup>13</sup>1980, 85-92; vgl. auch die Anforderungen an BS bei: *Klieme*, Expertise, 18.

<sup>45</sup> *U. Hemel*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, (Regensburger Studien zur Theologie, Bd. 38), Frankfurt/M u.a. 1988.

<sup>46</sup> *U. Hemel*, Glaube und Religiosität: eine theologische Reflexion, in: *theo-web* 2/2002, 32-41, 34, Hervorh. H.Z.

Charakter von Religiosität zum Ausdruck und kann gewissermaßen als 'Horizont' verstanden werden.“ Sie ist „... integrierender Horizont aller anderen Dimensionen ... Sonderstellung ..., als sie religiöse Identifikationsprozesse bereits voraussetzt und nicht erst anstrebt“. <sup>47</sup> Diese Dimension ist als eine Ziel-Dimension religiösen Lernens sicher unverzichtbar, kann aber als Meta-Dimension nicht wie die anderen vier für die Dimensionierung religiöser Kompetenzen für RU herangezogen werden, zumal sie auch religiöse Identifikationsprozesse bereits voraussetzt. Dieser Horizont bildet sich erst im Zueinander aller anderen Dimensionen heraus und entspringt den freien Konstitutionsleistungen beteiligter Subjekte. In unserer obigen Terminologie: Die Dimensionen 1 bis 4 wären dem enger umschriebenen, die Dimension 5 dem weiteren Kompetenzverständnis zuzuordnen. <sup>48</sup>

Diese „subjektive Aneignung einer Religion als eine bestimmte Weise des Umgangs mit der menschlichen Weltdeutungskompetenz“ <sup>49</sup> wird für christliche Religion auch für Hemel an spezifischen Inhalten deutlich: Gottebenbildlichkeit, Nachfolge Christi, in Liebe wirksamer Glaube und christliche Persönlichkeit. <sup>50</sup> Diese Verknüpfung der Kompetenzdimensionen mit konkreten, bestimmten Traditionen verpflichteten Inhaltsbereichen ist durchgängiges Moment in den vorgelegten BS-Entwürfen, in denen für den RU die „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu sichern versucht wird.

### 6.2.2 Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards (S I)

Auch den *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards SI* liegt ein Kompetenzmodell zugrunde. „Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die *Fähigkeiten* und die ihnen zugrunde liegenden *Wissensbestände* bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem *christlichen Glauben*, anderen *Religionen* und der eigenen *Religiosität* notwendig sind. Sie dienen *gemeinsam* dem Erwerb *persönlicher Orientierungsfähigkeit*.“ <sup>51</sup> Demnach wird auch hier zwischen Inhaltsbereichen und der aus der Auseinandersetzung damit erwachsenden Orientierungsfähigkeit unterschieden. Die Kompetenzen selbst arbeiten die Dimensionen von Hemel <sup>52</sup> differenzierter aus:

religiöse Phänomene wahrnehmen; religiöse Sprache verstehen und verwenden; religiöse Zeugnisse verstehen; religiöses Wissen darstellen; <sup>53</sup> in religiösen Fragen begründet urteilen; sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen; aus religiöser Motivation handeln. <sup>54</sup> Diese Kompetenzen werden in Auseinandersetzung mit „Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen erworben“. <sup>55</sup>

### 6.2.3 Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung

Vergleichbares findet sich im Vorschlag des Comenius-Instituts zu *grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung*, wo im Anschluss an Hemel modifiziert wird: „religiöse Inhaltlichkeit“ als „Verfügung über Wissen und bereichsspezifische Orientierungs- und Deutungsmuster“, und „religiöse motivierte Lebensgestaltung“ gefasst wird als „*integrierende Fähigkeit* zu einem an religiösen Überzeugungen orientierten Handeln“. <sup>56</sup> Neu ist, dass die

<sup>47</sup> Hemel, 1988, 686.

<sup>48</sup> Deshalb kann das Wort „messbar“ weder in unserem noch in Hemels Kontext nachvollzogen werden.

<sup>49</sup> Ebd., 552.

<sup>50</sup> Vgl. ebd. 657ff.

<sup>51</sup> Kirchliche Richtlinien ... SI, 13. Hervorh. H.Z.

<sup>52</sup> In den „Richtlinien“ der Bischöfe selbst ohne expliziten Bezug auf Hemel; vgl. aber: *Verhiltsdonk*, Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards, 219.

<sup>53</sup> Hier sind formale Fähigkeiten aufgelistet, die RU mit anderen Fächern teilt.

<sup>54</sup> Hier könnte eine Vermischung von moralischen und religiösen Aspekten vorliegen; beides hängt zwar zusammen, sollte aber wegen der Autonomie-Verankerung von moralischen und religiösen Entscheidungen getrennt benannt werden (Dimensionen-Differenzierung). Spiritualität greift eher in den ausserunterrichtlichen Lebensbereich. Vgl. Kirchliche Richtlinien SI, 13 in Verbindung mit den Konkretisierungen 14f.

<sup>55</sup> Ebd., 16-29; der Umfang belegt, dass es hier eigentlich um die Umschreibung eines Kerncurriculums geht.

<sup>56</sup> Grundlegende Kompetenzen, 17. Hervorh. H.Z. Die Expertengruppe differenziert „*Dimensionen der Erschließung von Religion*“, die als fachspezifische Methoden bzw. Handlungsformen gelten können: -



Bezugsgröße Religion nicht nach Inhalten, sondern nach Ausdrucksformen von Religion bestimmt wird<sup>57</sup> und dass 12 Kompetenzen formuliert<sup>58</sup> und Beispielaufgaben<sup>59</sup> beigegeben werden.

### 6.3 Weitere Modelle

*W. Tzscheetzsch* schlägt vor, sich im Hinblick auf schulpädagogische Realisierungsbedingungen auf religiöse Inhaltlichkeit und religiöse Sensibilität zu beschränken.<sup>60</sup> Er lenkt damit den Blick auf das schulpädagogisch-fachdidaktische Bedingungsgeflecht von *RU in der Schule*. – *B. Schröder* unterscheidet folgende Kompetenzen: Deutungskompetenz – Ausdruckskompetenz – Kommunikationskompetenz – Reflexionskompetenz – (ethisch/soziale) Handlungskompetenz.<sup>61</sup> Er unschreibt damit aber Kompetenzen, die nicht nur im RU, sondern für verantwortliches Leben insgesamt von Bedeutung, also nicht „domänenspezifisch“ sind. Die spezifische Ausprägung für den RU muss sich dann an den bearbeiteten Inhaltsbereichen zeigen.

*Monika Jakobs* legt ein Misch-Modell vor. Die Kompetenzen (Religiöse Sachkompetenz, Religiöse Selbstkompetenz und Religiöse Sozialkompetenz) erschließen die Inhaltsbereiche: Religiöse Sprache – Religiöse Texte und Traditionen im Kontext – Zusammenleben: Ethos, Menschenbilder, Werte und Normen – Letzte Fragen: Über das Fassbare hinaus.<sup>62</sup> Ob dieser Ansatz einen Zugang zu „letzten Fragen: Über das Fassbare hinaus“ erschließt, darf im Blick auf spezifische Bewältigungsformen von Grenzsituationen zumindest angefragt werden.

### 6.4 Anschlussfragen

Welchem Modell sich eine Kommission für BS anschließt, hängt letztlich neben theologischen, pädagogischen und fachdidaktischen Entscheidungen auch an pragmatischen. Zu deren Abklärungen seien noch drei Überlegungen angestellt:

#### 6.4.1 Die reflexive Dimension des RU

R. Englert unterbreitet ein Modell, das in der Lage ist, den bisher eher additiv gefassten Bezug von BS und Inhalten integriert zu fassen. Kernpunkt ist für ihn „religiöse Orientierungsfähigkeit“ als komplexe religiöse Kompetenz, die erst dann erschlossen ist, wenn sie zweierlei umfasst: „Erstens die Verfügung über ‚konfiguriertes‘ religiöses Wissen

---

Perzeption: *wahrnehmen und beschreiben* religiös bedeutsamer Phänomene; - Kognition: *verstehen und deuten* religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse; - Performanz: *gestalten und handeln* in religiösen und ethischen Fragen; - Interaktion: *kommunizieren und beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog; - Partizipation: *teilhaben und entscheiden*: begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis.“ (17)

<sup>57</sup> „- die *subjektive Religion der Schüler/innen*, die sich in einem individuellen Selbstverständnis ausdrückt, als persönliche Überzeugung und Wertorientierung; - die *Bezugsreligion des Religionsunterrichts*, die sich nach der Religion des Lehrers/der Lehrerin richtet und in den grundlegenden Überzeugungen, Traditionen und Grundsätzen der den Religionsunterricht (mit)verantwortenden Religionsgemeinschaft (Art. 7 III GG) begründet ist, d.h. hier konkret das Christentum evangelischer Prägung; - *andere Religionen und Weltanschauungen*, die in der religiös pluriformen Gesellschaft relevant sind und in der Lebenswelt der Schüler/innen vorkommen; - Religion als *gesellschaftliches und kulturelles Phänomen* in Bildender Kunst, Literatur, Musik und als Begründungszusammenhang für ethisch-moralisches Verhalten und politisches Handeln.“ (18)

<sup>58</sup> Ebd. 19 f.; zu den Beispielaufgaben s. 26-72.

<sup>59</sup> Diese Beispielaufgaben sind jedoch nicht als orientierende Lernaufgaben, sondern als Prüfaufgaben gedacht, „jedoch nicht in einer für empirische Lernstandserhebung nutzbaren Fassung“ (24). Wichtig ist, dass die Unterscheidung zwischen „Aufgaben zum Lernen und Erarbeiten“ und „Aufgaben zum Überprüfen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs“ (vgl. *Hamann*, Kompetenzförderung und Aufgabenentwicklung, 86) ausgewiesen wird.

<sup>60</sup> Vgl. *W. Tzscheetzsch*, Der Religionsunterricht in der „neuen“ Schule. Überlegungen zu „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“, in: *Kirche und Schule* 25/1999, Nr. 110, 11-21.

<sup>61</sup> *Schröder*, Mindeststandards religiöser Bildung, 29.

<sup>62</sup> Vgl. *M. Jakobs*, Religiöse Kompetenz als Ziel religiöser Grundbildung. Überlegungen aus dem Kontext Schweiz, in: *Rothgangel/Fischer*, Standards für religiöse Bildung? 179-188, 185ff.

(Faktor 'Konfiguration') sowie, zweitens, die Fähigkeit zur individuellen Aneignung religiöser Traditionen (Faktor 'Individualisierung').<sup>63</sup> Dabei markiert der erste Faktor, was im Kontext von BS eingefordert wird: Strukturen geordneten Wissens, Anschlussfähigkeit, aufbauendes und kumulatives Lernen, vor allem das bisher noch nicht durch Forschung aufgehellte Problem „kumulativer Sequenzierung“<sup>64</sup>.

(Religiöse) Kompetenzen und Inhalte (christliche Tradition) sind darin notwendig verschränkt, dass religiöse Orientierungsfähigkeit sich nicht anders ausbilden kann „als in der kritischen Auseinandersetzung mit einer gehaltvollen religiösen Tradition“, für deren „Gehalt“ ihre „Gestalt“ entscheidend ist. Für diese Gestalt unterscheidet Englert drei Dimensionen: *syntaktische* („besonderen 'Grammatik' des religiösen Sprachspiels“: „Unaufgebbbarkeit symbolischer Repräsentation und metaphorischer Rede“), *semantische* (innere „Kohärenz“ christlicher Tradition, „zusammenhängendes Text- und Diskursuniversum“) und *pragmatische* (christliche Tradition als „Kommunikationsraum und Wirkungszusammenhang“ mit „Impulscharakter für das eigene Leben“) *Dimension*.<sup>65</sup> Entscheidend scheint mir dabei, dass in den drei Dimensionen unterschiedliche Zugänge zu wählen sind. Syntax, Semantik und Pragmatik sind nach eigenen Regeln zu buchstabieren; es gibt kein vorab zu bestimmendes Kompetenz-Netz, das dann anschließend über alle drei Dimensionen auszuwerfen wäre.<sup>66</sup>

#### 6.4.2 Vorschlag Zwergel: Dimensionen

Im Bemühen um ein auch schulpädagogisch-fachdidaktisch verankertes Kompetenzmodell schlage ich in Modifikation von Englert (2002) eine Dimensionierung<sup>67</sup> vor, die in der Lage ist, die eigenständigen Zugangsformen in der entsprechenden Dimension herauszuarbeiten – ein Modell also, das davon ausgeht, dass es für die unterschiedlichen Dimensionen keineswegs ein gemeinsames Bewältigungs-Netz bzw. Zugangsformen gibt, die vorab für alle gemeinsam formuliert werden könnte.

Religiöse Kompetenz, wie sie im schulischen RU angestrebt werden kann, umfasst folgende dimensionenorientierte Kompetenzen:

Fähigkeit zum Umgang mit *religiösen Traditionen*;

Fähigkeit zum Umgang mit *ethischen Entscheidungssituationen*;

Fähigkeit zum Umgang mit *existentiellen Grenzsituationen*;

Fähigkeit zum Umgang mit *religiöser Pluralität*.

Durch die Differenzierung religiös, ethisch, existentiell sind die hervorgehobenen Dimensionen zureichend bestimmt und unterschieden, Voraussetzung für auf Dimensionentrennung basierende empirische Überprüfung. „Umgang“ ist dabei bewusst allgemein gefasst, gleichsam als Platzhalter für noch für die einzelnen Dimensionen durch Forschung zu bestimmende besondere, sich dimensionenspezifisch unterscheidende Auseinandersetzungsformen. Mit Traditionen ist unterrichtlich anders umzugehen als mit ethischen Entscheidungssituationen; wiederum anders mit existentiellen Grenzsituationen und religiöser Pluralität:

---

<sup>63</sup> R. Englert, Religion reflektieren – nötiger denn je. „Religion inszenieren“ und „Religion reflektieren“ – Eine Alternative? in: Kirche und Schule, 33. Jhr., Nr. 139/September 2006, 9-14. 11.

<sup>64</sup> Ebd., 11. Vgl. auch: Fischer/Elsenbast, Grundlegende Kompetenzen, 16; Schweitzer, Bildungsstandards auch für Evangelische Religion, 239.

<sup>65</sup> Englert, Religion reflektieren, 12.

<sup>66</sup> Darin sehe ich auch die Problematik der von Fischer/Elsenbast, Grundlegende Kompetenzen, 18, vorgelegten „Dimensionen der Erschließung von Religion“ als „fachspezifische Methoden bzw. Handlungsformen“.

<sup>67</sup> H.A. Zwergel, Bildungsstandards – eine Orientierung, 213; ders., Der bischöfliche Blick auf den Religionsunterricht, in: Kat.Bl. 131 (2006), 202-209, 209. Modifikation im Anschluss an: R. Englert, Ziele religionspädagogischen Handelns, in: G. Bitter u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 57f.

Die Möglichkeiten unterrichtlicher Planung und Realisierung, in Verbindung mit Überprüfung von Unterrichtsergebnissen, ineins mit Niveau-Stufungen unterscheiden sich in allen vier Dimensionen. Während für den Umgang mit religiösen Traditionen Wissen, Methodenkenntnisse, reflexive Zugänge unterrichtlich geplant und überprüft werden können und auch die Niveau-Stufungen z.B. von PISA und IGLU herangezogen werden können,<sup>68</sup> ergeben sich für die Planbarkeit im Umgang mit ethischen Entscheidungssituationen bereits Unterschiede. Zwar müssen auch hier in einem Prozessmodell ethischen Handelns z.B. Wahrnehmung der Situation, Erkunden von Handlungsalternativen, Abschätzen von Handlungsfolgen unterrichtlich gelernt werden, aber persönliches Betroffensein als sittliche Herausforderung und Entscheidung für einen persönlichen Handlungsplan sind dem entzogen; Niveau-Stufungen werden sich sicher anders ausprägen, als beim Umgang mit Traditionen. Auch der Umgang mit existentiellen Grenzsituationen muss schulisch-unterrichtlich gefördert werden, da die entsprechenden Fähigkeiten, wie oben für ein erweitertes Kompetenzverständnis bereits formuliert, nicht naturwüchsig gegeben sind. Hier gerät aber unterrichtliche Planung an ihre Grenzen, nicht aber die Notwendigkeit, diese Prozesse zu begleiten, und, wenn solche Situationen sich in der Kommunikation in Schule und Unterricht ergeben, die Erfahrungen der beteiligten Personen zuzulassen, zu klären und auch zu Ausdrucks- und vor allem Bewältigungsformen zu verhelfen. Zielorientiert-unterrichtlichem Handeln nicht entzogen ist z.B. die Förderung von Wahrnehmungsfähigkeit als Voraussetzung für Erfahrungsfähigkeit. Auch braucht es hier eine besondere Kompetenz der Lehrpersonen als Begleiter der Schülerinnen und Schüler. Bei dieser Dimension von Niveau-Stufungen zu reden, erscheint höchst problematisch. Der Umgang mit religiöser Pluralität zeigt über weite Strecken Ähnlichkeiten mit dem Umgang mit religiösen Traditionen, erweitert aber um spezifische Probleme von Vorurteil und Identität. Eine Trennung der Dimensionen vermag auch, in einer schulpädagogisch-fachdidaktisch stimmigen Form die Frage nach den performativen Anteilen des RU zu beantworten.

#### 6.4.3 Performativer RU

Wo der Bestand an religiöser Sozialisation und damit auch von Grundwissen über Religion immer weiter zurückgeht, muss nach diesem Ansatz der RU den SchülerInnen religiöse Phänomene als solche überhaupt erst erschließen, er muss ihnen Religion „zeigen“, was über Lehren als kognitive Vermittlung hinausgeht. Dabei geht es um die Wahrnehmung von Religion als Zeichenhandlungen, als kommunikative Akte, in denen Menschen ihre Grundbefindlichkeiten ausdrücken. Damit muss auch in den Gebrauch dieser Zeichensysteme eingeführt werden.<sup>69</sup> Dies kann für Religionen nicht nur von außen, sondern muss auch von innen geschehen.<sup>70</sup>

<sup>68</sup> Vgl. hierzu die Lesekompetenzstufen in der ersten PISA-Studie: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, 89 (bes. der Stufungsversuch in der Subskala „Reflektieren und Bewerten“), die vergleichbar für den Umgang mit Tradition herangezogen werden können. Allerdings erscheinen fünf Kompetenzstufen nur diagnostisch brauchbar; für die Orientierung von Unterrichtsprozessen scheinen drei Stufen die Realisierungsgrenze zu markieren. Vgl. gegenüber den fünf Stufen bei PISA 2000 die angemessene Reduktion auf vier Lesekompetenzstufen bei: *W. Bos u.a. (Hrsg.)* (). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen im Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003, 88.

<sup>69</sup> Vgl. *M. Meyer-Blank*, Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik, in: *B. Dressler/M. Meyer-Blank (Hg.)*, Religion, Religionspädagogik und Semiotik, Münster 2003, 10-26.

<sup>70</sup> Hierher gehört die Unterscheidung: „learning about religion“, „learning from religion“; vgl. *Elsenbast/Fischer/Schreiner*, Zur Entwicklung von Bildungsstandards, 240, 243f.; ergänzt um „learning through religions and world views“, „um sicher zu stellen, dass Inhalte der Religionen und Fragen und Interessen der Schüler/innen in einen dialektisch produktiven Lernzusammenhang geraten“; *Fischer/Elsenbast*, Grundlegende Kompetenzen, 15, unter Bezug auf: *L. Rudge*, Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993-2003: Eine besonders englische Erfahrung?, in: *ZPT* 3/04, 213-226.

„Sowohl von den lernenden Subjekten her als auch von der Eigenlogik des Gegenstands 'Religion' aus erweist sich ein ausschließliches Reflexionsmodell schulischen Lernens heute als defizitär; es sollte deshalb mit inszenierenden Elementen ergänzt – nicht durch sie ersetzt – werden.“<sup>71</sup> „Das Fach soll 'in Religion' einführen und darf nicht auf einen Unterricht 'über Religion' beschränkt werden.“ „Gemeinschaft auf jugendgemäße Weise inszenieren“; „nicht nur 'über' Moral diskutieren, sondern ethisches Verhalten einüben“; „Riten ausprobieren“; „nicht nur 'über' Gebet und Liturgie sprechen, sondern zum experimentellen Beten und liturgischen Handeln anleiten und diese Erfahrung auch reflektieren“.<sup>72</sup>

Mendl setzt sich auch mit den Anfragen auseinander: „... dass von Kritikern inszenierendes Handeln besonders im Bereich von Liturgie und Gebet als problematisch erachtet wird – und zwar von zwei Blickwinkeln aus. Religiöse Rituale, Gebete und liturgische Handlungen können nur in einem Referenzrahmen der freien Zustimmung und der subjektiv-existentialen Bejahung vollzogen werden; dafür sei der schulische Unterricht nicht der richtige Ort. Verweist man, wie unten noch geschehen wird, darauf, dass solche inszenierenden Elemente selbstverständlich 'nur' den Charakter von Probehandlungen hätten, dann kommt von der Sachebene her der Einwand, dass ein solches 'Ausprobieren' wiederum der Ernsthaftigkeit des Gegenstandes Gebet und Liturgie nicht angemessen sein.“<sup>73</sup>

Die Hinweise auf die Ernsthaftigkeit des Spiels und Probehandeln auf Zeit verdecken nicht die Probleme, die sich bei intendierter Inszenierung ergeben. Es bleibt der grundlegende Vorbehalt, dass performative Akte wie Lieben, Vertrauen, Trauern, Hoffen, Verzeihen nicht „als ob“ und auf Probe unterrichtlich inszeniert werden können. Gleichwohl bleibt unverzichtbar, dass diese menschliche Dimension in Schule und Unterricht nicht ausgeklammert werden darf, bedarf doch auch sie der menschlichen Entwicklung und Begleitung. Es gibt nur den einen Ausweg, dass die performativen Grenzsituations-Akte, wenn nicht inszeniert, so doch bei situativer Einbettung, d.h. bei Gelegenheit der Erschließung und Verarbeitung solcher Erfahrungen zugelassen und als menschlich-religiöse Ausdrucksformen gefördert werden.

Die Forderung von B. Dressler, dass die *christliche* Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne zugleich dargestellt zu werden,<sup>74</sup> darf im Kontext des performativen RU nochmals gewendet werden: Muss diese Darstellung mimetisch, emotional-ritualistisch sein? Kann die Bedingung der Darstellung nicht auch erfüllt werden, wenn sich das Christliche in seinen spezifischen Antworten auf existentielle Situationen erweist? Gestalt muss nicht Ritual, sondern kann auch (zwar nicht restlos) kognitiv zu durchdringende Lebensbewältigung in konkreter Praxis sein.

Das damit Gemeinte könnte auch unter Hinsicht unterrichtlicher Möglichkeiten durchbuchstabiert werden im Blick auf die spezifischen Antworten und auch Handlungsmöglichkeiten, wie sie enthalten sind in den beiden Sätzen: „Der Tod am Brot allein.“ (D. Sölle); und: „Das Reich Gottes ist nicht indifferent gegenüber den Welthandelspreisen.“ (J.B. Metz). Dieser Ansatz könnte auch ein Gegengewicht gegen zunehmende Ästhetisierung von Religion, für kognitive Durchdringung mit Motivationsfolgen für Handeln erschließen.<sup>75</sup>

<sup>71</sup> H. Mendl, Religion inszenieren. Eine Gratwanderung, in: Kirche und Schule, 33. Jhrg., Nr. 139/September 2006, 3-8, 3.

<sup>72</sup> Ebd., 6.

<sup>73</sup> Ebd.

<sup>74</sup> B. Dressler, theo-web, 54.

<sup>75</sup> Vgl. ähnlich R. Englert, Religion reflektieren, 13: „Meine Hypothese: Die Erschließung des besonderen systemischen Charakters religiöser Traditionen ('Konfiguration') erhöht gleichzeitig auch den im Umgang mit religiösen Traditionen für heutige Schüler/innen zu erzielenden persönlichen Gewinn ('Individualisierung'). Und umgekehrt: Ein wirklich sinnverstehendes Eindringen in den Zusammenhang religiöser Traditionen gelingt nur da, wor reine Vermittlungsstrukturen überwunden werden und Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, diese Traditionen in Formen subjektorientierten Lernens individuell zu rekonstruieren.“

## 7 Fazit

Die Diskussion um Bildungsstandards Religion im Kontext der Qualitätssicherung des RU zeigt einen *Zugewinn an Transparenz* der Ziele des RU in einem sich verändernden Raum von Schule und Unterricht. Besonders die Forderung nach kumulativem und anschlussfähigem Wissen vernetzt den RU mit den bildungspolitisch akzentuierten Zielen von Schule und Unterricht und vermag zugleich der weit verbreiteten Beliebtheit der Inhalte in religiösen Lernprozessen zu begegnen.

Gegenüber früheren Debatten um den Religionsbegriff erweisen sich *Kompetenzmodelle als fruchtbar*, insofern in ihnen ausdrücklich ein fachdidaktischer Horizont eröffnet wird.

Dabei werden auch *Grenzen von Standardisierung und Evaluation* deutlich. Dies führt aber nicht zu einer generellen Abwehr von Überprüfung der Ergebnisse religiöser Lernprozesse, sondern zur Differenzierung von der Überprüfung zugänglichen Bereichen und solchen, die einem solchen Zugriff entzogen sind.

Als „kleines“ Fach kann Qualitätssicherung für den RU aber nicht normierte Evaluation (wie bei den KMK-Fächern) bedeuten, sondern Qualitätssicherung kann durch *kompetenzorientiertes Unterrichten* erreicht werden: die Veröffentlichung von Beispielaufgaben und *best practice* kann dann die Verbesserung religionsunterrichtlicher Praxis unterstützen.

Diese Verbesserung selbst ist ein *komplexer Prozess*: „Die Verbesserung der schulischen Leistungen ist nicht allein durch bildungspolitische Zieldefinitionen in Form von Standards möglich. Sie bedarf vielfältiger Anstrengungen und einer breiten Beteiligung der professionellen Pädagogen in den Schulen. Schulentwicklungsprozesse und die Unterstützung der Unterrichtsentwicklung durch Fortbildung, Beratung, Qualitätssicherung, Begleitung und Vernetzung innovativer Schulen ist zwar nicht kostenneutral und auch nicht kurzfristig wirksam, aber in der Substanz und langfristig umso erfolgreicher.“<sup>76</sup>

Schließlich darf auch hier durchaus mit einer *Mahnung* geendet werden: Mein Hinweis aus dem Buchtitel von Kohn: „raising the scores, ruining the schools“<sup>77</sup> wird ergänzt durch eine Beobachtung von Linda Rudge: „Unterrichtsbeobachtungen jenseits von OFSTED – beispielsweise im Zusammenhang von universitären Forschungsprojekten, Schulentwicklungsstrategien und Lehrerbildung – belegen in überwältigender Weise jedenfalls die Hypothese, dass die Standards zwar höher geworden sein mögen, dass aber die persönliche (spirituelle) Entwicklung sowohl bei der Lehrer- als auch bei der Schülerschaft rückläufig ist. Eine derzeit laufende Regierungsinitiative zur Wiedergewinnung der Kreativität der Schulen scheint die Einsicht in die Grenzen der ‘Agenda der Standards’, wie sie in den letzten zehn Jahren entwickelt wurde, zuzugeben.“<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> D. Fischer, Bildungsstandards und Kompetenzen, in: ZPT 3/04, 205-212, 211.

<sup>77</sup> Vgl. den Buchtitel: A. Kohn, The case against standardized testing – Raising the scores, ruining the schools, Portsmouth NH 2000.

<sup>78</sup> L. Rudge, Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993-2003: Eine besonders englische Erfahrung?, in: ZPT 3/04, 213-226, 222.



Andreas Verhülsdonk

## Die institutionell-kirchliche Perspektive auf die nationalen Bildungsstandards

Vortrag auf der Fachtagung zu Bildungsstandards für den jüdischen Religionsunterricht an der Hochschule für jüdische Studien (Heidelberg) am 23. Oktober 2006

Die Deutsche Bischofskonferenz hat für manchen Beobachter überraschend schnell und entschlossen auf die Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz im Dezember 2003 reagiert. Schon neun Monate später legte sie *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*<sup>1</sup> vor. Entsprechende *Richtlinien für die Grundschule*<sup>2</sup> folgten im April 2006. Zeitlich parallel wurden auf der Ebene der Kultusministerkonferenz die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (EPA)* für die Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre überarbeitet; auch sie orientieren sich am Konzept der Bildungsstandards.<sup>3</sup> Schließlich haben die deutschen Bischöfe in ihrem Schreiben *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005)*<sup>4</sup> den religionspädagogischen Rahmen skizziert, in dem Bildungsstandards im Religionsunterricht verstanden und angewandt werden sollen.

Ich möchte Ihnen hier und heute einen Einblick in die Überlegungen und Entscheidungen der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz geben, die den genannten Papieren zugrunde liegen. Die Kommission für Erziehung und Schule ist eine der 14 Fachkommissionen der Deutschen Bischofskonferenz. Sie hat die Aufgabe, die bildungspolitischen Diskussionen und schulpolitischen Entwicklungen zu analysieren, ihre Auswirkungen auf die kirchlichen Schulen und auf den katholischen Religionsunterricht zu prüfen und der Bischofskonferenz Empfehlungen zur kirchlichen Positionierung im Handlungsfeld Schule zu geben. Entsprechend diesem Auftrag hatte die Kommission zu prüfen, welche Auswirkungen die Vereinbarung der KMK über nationale Bildungsstandards auf den Religionsunterricht, auf seine Stellung im Fächerkanon und auf seine didaktisch-methodische Konzeption hat.

Nach anfänglich durchaus kontroverser Diskussion über Nutzen und Nachteil von Bildungsstandards im Allgemeinen und für den Religionsunterricht im Besonderen hat die Kommission einige Monate nach der Präsentation des Klieme-Gutachtens am 18. Februar 2003 eine Arbeitsgruppe eingesetzt mit dem Auftrag, einen Entwurf für *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht* in Anlehnung an die Überlegungen der KMK zu erstellen. In die Arbeitsgruppe wurden Vertreter der wissenschaftlichen Religionspädagogik, der Schulpraxis und der Schulverwaltung berufen.

<sup>1</sup> Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 78). Bonn 2004.

<sup>2</sup> Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 85). Bonn 2006

<sup>3</sup> Die EPA werden voraussichtlich im Frühjahr 2007 veröffentlicht. Sie liegen dem Vf., der auch Mitglied der Arbeitsgruppe der KMK war, als Manuskript vor.

<sup>4</sup> Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 80). Bonn 2005.

Darüber hinaus sollten die Stellungnahmen der Religionslehrerverbände, der kirchlichen Schulabteilungen und unabhängiger Experten in die Beratungen der Arbeitsgruppe einbezogen werden. Ausschlaggebend für die Entscheidung der Kommission waren sowohl fachpolitische als auch fachdidaktische Gründe.

Schon seit Ende der 90er Jahre lag der Fokus der bildungspolitischen Diskussion auf der Förderung von Basiskompetenzen (Lesefähigkeit, mathematische Modellierungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit in Englisch als internationaler Verkehrssprache). Entsprechend beschränkte die KMK die Entwicklung nationaler Bildungsstandards auf die Fächer Deutsch, Mathematik, auf die erste Fremdsprache und die Naturwissenschaften. Diese angesichts der PISA-Ergebnisse verständliche Entscheidung führte und führt jedoch mancherorts zu einem Verdrängungswettbewerb zwischen „harten“, weil standardbezogenen Fächern und vermeintlich „weichen“ Fächern, zu denen auch der Religionsunterricht gezählt wird. Es gab somit Grund für die Befürchtung, dass infolge der Einführung von Bildungsstandards in den so genannten Kernfächern die Stellung des Religionsunterrichts der Schule geschwächt werden könnte.

Mit der KMK-Vereinbarung über Bildungsstandards wurde nicht nur ein neues, in Deutschland bislang unbekanntes Steuerungsinstrument eingeführt, sondern eine umfassende Schulreform eingeleitet, die eine größere Autonomie und Eigenverantwortung der einzelnen Schule an verbindliche Zielvorgaben von Schule und Unterricht und deren konsequente Überprüfung (Evaluation/ Schulinspektion) bindet. Der die Reform leitende Perspektivenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung wird langfristig das pädagogische Handeln in allen Unterrichtsfächern bestimmen, also auch im Religionsunterricht. Dass dies mehr als eine Vermutung ist, belegen die neuen *Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur* (EPA), die mittlerweile für fast alle Fächer vorliegen und kompetenzorientiert formuliert sind. Die Entwicklung in einzelnen Bundesländern wie in Baden-Württemberg zeigte zudem, dass auch für Fächer, für die die KMK keine nationalen Bildungsstandards formuliert hat, landesspezifische Bildungsstandards oder kompetenzorientierte Kerncurricula entwickelt werden.

Diese Beobachtungen lassen nur einen Schluss zu: Wenn der Religionsunterricht ein den anderen Fächern gleichwertiges „ordentliches Lehrfach“ (Art. 7 Abs. 3 GG) bleiben soll, müssen sich die für den Religionsunterricht Verantwortlichen der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen stellen. Mit den *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht* nehmen die deutschen Bischöfe ihre grundgesetzlich garantierte Mitverantwortung für den katholischen Religionsunterricht wahr und geben eine bundesweite Orientierung für die Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula in den Ländern.

Das fachpolitische Argument hat freilich nur Gewicht, wenn es fachdidaktisch gestützt wird. Bildungsstandards können nur dann den Religionsunterricht schulpolitisch stärken, wenn sie ein religionspädagogisch geeignetes Instrument zur Entwicklung seiner Qualität sind. Die

Frage lautet also: „Warum verbessern Bildungsstandards die Qualität des Religionsunterrichts?“

Den internationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS, PISA oder IGLU verdanken wir die Einsicht, dass wir uns in der Wirksamkeit der schulpolitischen Steuerungsinstrumente gründlich getäuscht haben. Die traditionellen Maßnahmen deutscher Bildungspolitik wie detaillierte Lehrpläne, Verordnungen und Erlasse, eine mancherorts mehrstufige Schulaufsicht und die umfangreichen Bestimmungen des Beamtenrechts haben – entgegen den Absichten der Bildungspolitikern – weder ein hohes Leistungsniveau gesichert, noch die Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler gefördert. Sie haben vielmehr zu einem bürokratischen und wenig transparenten Schulwesen geführt, in dem die angestrebten Ziele und die faktischen Wirkungen oft weit auseinander liegen. Vor PISA wurde in Deutschland kaum die Frage gestellt, ob die mit starker Rhetorik vorgetragenen Bildungsziele im Rahmen der Institution Schule und mit den Mitteln von Unterricht überhaupt verwirklicht werden können und welche Ziele tatsächlich erreicht werden. Die hohen Anforderungen an Erziehung und Bildung wurden so gut wie nie in Bezug zur tatsächlichen Leistungsfähigkeit der Schule gesetzt. Man kann daher Wolf Lepenies nur zustimmen: „Die Misere des deutschen Bildungssystems hat ihren Ursprung in einer fatalen Asymmetrie: wir überfrachten den Bildungsbegriff und verkennen die Erziehungswirklichkeit.“<sup>5</sup>

Derzeit verfügen wir noch nicht über valide Daten zur Wirksamkeit des Religionsunterrichts. An der Humboldt-Universität läuft zurzeit eine Untersuchung zum religiösen Weltwissen der 15jährigen, deren Ergebnisse wir wohl alle mit Spannung erwarten. Unbeschadet dieses Vorbehalts ist jedoch zu vermuten, dass die faktischen Wirkungen des Religionsunterrichts ebenso weit von den angestrebten Zielen entfernt sind wie in anderen Fächern. Die „fatale Asymmetrie“ (Wolf Lepenies) zwischen Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit dürfte auch auf den Religionsunterricht zutreffen. In der öffentlichen Diskussion werden dem Fach bisweilen erstaunliche soziale und kulturelle Wirkungen zugeschrieben, ohne dass auch nur die Frage gestellt wird, ob diese Wirkungen in zweimal 45 Minuten pro Woche überhaupt erreicht werden können. Die Überfrachtung des Religionsunterrichts mit Wirkungsabsichten, die er nicht erfüllen kann, und mit moralischen Anforderungen, die Lehrerinnen und Lehrer überfordern, hat auch dazu geführt, dass das Profil des Religionsunterrichts unscharf geworden ist.

Bildungsstandards zwingen uns nun dazu, konkreter als bislang darzulegen, welches Wissen und welche Kompetenzen im Religionsunterricht vermittelt werden sollen und realistischerweise vermittelt werden können. Sie schützen Lehrerinnen und Lehrer vor unrealistischen Erwartungen an ihren Unterricht und führen langfristig innerhalb und außerhalb der Kirche zu einer realistischeren Wahrnehmung der Möglichkeiten und Grenzen von religiöser Bildung in der Schule. Bildungsstandards sollen mit anderen Worten die Kluft

<sup>5</sup> Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/ M. 2003, 13-31, hier 15.

zwischen den meist sehr allgemein formulierten Zielen eines Faches und dem konkreten Unterricht überbrücken, indem diese Ziele unterrichtsbezogen konkretisiert und ihre Verwirklichung konsequent überprüft wird. Gleichzeitig zwingen Bildungsstandards uns, das Profil des Religionsunterrichts zu schärfen.

Es ist von nicht geringer Bedeutung, dass im Klieme-Gutachten<sup>6</sup> die bildungstheoretischen Überlegungen des ehemaligen Leiters des Deutschen PISA-Konsortiums Jürgen Baumert zu den Fächern Religion und Philosophie aufgenommen wurden, obwohl sie nicht von allen Mitgliedern der Expertengruppe geteilt werden. In Religion und Philosophie erkennt Baumert eine eigene Rationalitätsform („konstitutive Rationalität“), die auf „Fragen des Ultimativen“ – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens – bezogen ist.<sup>7</sup> Das Proprium des Religionsunterrichts ist nicht Werteerziehung oder Kulturkunde, sondern die Sinnfrage oder, um die Differenz zum Philosophieunterricht einzubeziehen: das Proprium des Religionsunterrichts ist die Frage nach Gott und seinem Verhältnis zu uns Menschen und der Welt. Der Begriff „konstitutive Rationalität“ macht dabei deutlich, dass religiöse Überzeugungen diskursfähig sind und religiöses Wissen an das Wissen anderer Fächer und Lebensbereiche anschlussfähig ist. Damit ist ein Profil des Religionsunterrichts skizziert, das sich auch in den jüngsten Stellungnahmen der beiden Kirchen zum Religionsunterricht findet.<sup>8</sup>

Zu diesem Profil gehört auch eine Stärkung der kognitiven Dimension des Religionsunterrichts. Im Zentrum der Standarddiskussion steht der Begriff der „Kompetenz“. Unter Kompetenzen verstehen die Autoren des Klieme-Gutachtens „die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.<sup>9</sup> Im Unterschied zu den Schlüsselqualifikationen, über die wir in den 90er Jahren diskutiert haben, werden Kompetenzen immer an den Inhalten und Kernideen eines Faches oder einer Domäne erworben. Sie verbinden Wissen und Können. Bildungsstandards stärken somit die Fachlichkeit des Unterrichts. Sie sind ein geeignetes Instrument, um die Aneignung von strukturiertem Grundwissen über den christlichen Glauben und andere Religionen und die Entwicklung von religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit zu fördern – zwei zentrale Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts. Das Konzept der Bildungsstandards zwingt uns, die zentralen Inhalte des Religionsunterrichts zu definieren, die in der Schule realistischerweise vermittelt werden können und sollen. Diese Herausforderung ist nicht neu. Schon 1974 hatte die Synode der (west)deutschen Bistümer

<sup>6</sup> Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003, 68.

<sup>7</sup> Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, 100-150, hier 107.

<sup>8</sup> Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 7; Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, hg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2006, 3.

<sup>9</sup> Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, a.a.O., 72.

gefordert, der Religionsunterricht müsse sich „auf das Fundament des Glaubens konzentrieren und das Gesamt des Glaubens vom Zentralen her verstehen.“<sup>10</sup> Allerdings ist die Forderung der Synode nur unzureichend in den Lehrplänen und Lehrwerken umgesetzt worden. Insbesondere fehlt es bis heute an einer didaktischen Strukturierung der Inhalte, die zum einen im Sinne des vernetzten und kumulativen Lernens für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Lernfortschritte und damit motivierende Lernerfolge ermöglicht und zum anderen den Schülerinnen und Schülern hilft, eine Vorstellung vom Ganzen des christlichen Glaubens, von seiner inneren Struktur und Logik zu entwickeln. Das Konzept der Bildungsstandards könnte ein geeignetes Instrument sein, diese „alte“ Forderung endlich umzusetzen. Hinweisen möchte ich hier auf eine Studie zur „Konfiguration religiösen Wissens“, die Rudolf Englert zurzeit an der Universität Essen durchführt und die sich mit den lern- und kognitionspsychologischen Voraussetzungen bei der Aneignung von strukturiertem religiösem Wissen beschäftigt.<sup>11</sup>

Allerdings hat sich gerade am Kompetenzbegriff auch ernstzunehmende Kritik entzündet. Begriffs- und Theoriebildung des Klieme-Gutachtens und der KMK-Vereinbarung orientieren sich unübersehbar an der Fachdidaktik Mathematik in den angelsächsischen Ländern, zudem am *Common Framework for Science Outcomes* in Kanada und am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen*. Kritiker auch aus den Reihen der Religionspädagogen haben zu Recht die einseitige Fokussierung des Kompetenzbegriffs auf Problembewältigung und die Vernachlässigung wertbezogener Einstellungen und Haltungen im Bildungsverständnis des Klieme-Gutachtens beklagt.<sup>12</sup> Viele Bildungsinhalte und -prozesse insbesondere in den literarisch-musischen Fächern, aber auch in Religion und Philosophie gehen nicht im Paradigma des Problemlösens auf. Es wäre daher ratsamer gewesen, wenn die KMK eine weniger stark an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern orientierte Begrifflichkeit gewählt hätte, die auch für die Bildungsinhalte anderer Fächer offener gewesen wäre. Die Rede von Kernzielen, Grundwissen und Grundfähigkeiten etwa hätte die Akzeptanz der Bildungsstandards in der Öffentlichkeit gefördert und das Missverständnis einer technokratischen Schulreform erst gar nicht aufkommen lassen.

Die *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards* greifen diese beiden Kritikpunkte auf. Sie betonen, dass eine wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts in der Förderung von wertbezogenen Einstellungen und Haltungen besteht.<sup>13</sup> Genannt werden Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit, Sensibilität für das Leiden anderer, Hoffnung auf Versöhnung über den Tod hinaus und die Wertschätzung des christlichen Glaubens. Die

<sup>10</sup> Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974). In: Texte zu Katechese und Religionsunterricht. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Arbeitshilfen 66). Bonn 1998. Nr. 2.4.1.

<sup>11</sup> Vgl. Englert, Rudolf: Religion reflektieren – nötiger denn je. In: Kirche und Schule 33/ 2006 (Heft Nr. 139), 9 – 14, hier 13f.

<sup>12</sup> Vgl. z.B. Nipkow, Karl Ernst: Bildungsstandards – Schule – Religion: Wieviel Standardisierung verträgt der Religionsunterricht? In: ders., Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 1: Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung. Gütersloh 2005, 110 – 134, hier 132 – 134.

<sup>13</sup> Vgl. Kirchliche Richtlinien 2004, 9f; Der Religionsunterricht 2005, 18f.

Autoren der *Richtlinien* sind sich dabei der Tatsache bewusst, dass Einstellungen und Haltungen nur begrenzt lehrbar sind. Oft ist es kaum möglich zu entscheiden, welchen Anteil der Religionsunterricht oder gar eine bestimmte Unterrichtsreihe an der Herausbildung einzelner Haltungen und Einstellungen hat. Sie werden auch nicht ausschließlich im Unterricht erworben, sondern ebenso im Schulleben, in der Familie oder in der Freizeit.

Es wäre jedoch töricht, die Förderung von Einstellungen und Haltungen in einen Gegensatz zum Erwerb von Kompetenzen zu setzen. Denn die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen hat praktische und affektive, aber auch kognitive Dimensionen. Wenn Einstellungen und Haltungen wirksam sein sollen, sind sie immer mit Fähigkeiten und mit der Kenntnis von Sachverhalten verbunden. Einstellungen erfordern Einsicht. Sensibilität für das Leiden anderer lernt man gewiss nicht nur durch Unterricht. Aber im Unterricht kann man lernen, warum man für das Leiden anderer empfänglich sein soll und welche Konsequenzen eine solche Haltung für das eigene Leben und für das Zusammenleben in Staat und Gesellschaft hat.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass Bildungsstandards einen Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts konkretisieren, nämlich die Ziele im kognitiven Bereich. Hier sind sie ein geeignetes Instrumentarium zur Verbesserung des Unterrichts, weil sie konkreter als in den Lehrplänen die grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten definieren, die Schülerinnen und Schüler nach vier, zehn oder zwölf Jahre Religionsunterricht erworben haben sollen. Das Erreichen der Bildungsstandards ist für die Beurteilung der Unterrichtsqualität nur ein Kriterium. Ein ebenso wichtiges weiteres Kriterium ist die Förderung der genannten Haltungen und Einstellungen. Die Gestaltung der Schul- und Unterrichtskultur, die Regeln des täglichen Miteinanders im Unterricht und die Wahl der Unterrichtsmethoden sind sowohl an den Bildungsstandards als auch an der Förderung der Einstellungen und Haltungen auszurichten. Beide zusammen bestimmen die Qualität des Religionsunterrichts.

Im Unterschied zum Mathematik- oder zum Fremdsprachenunterricht in der Spracherwerbsphase kann das Wissen im Religionsunterricht nicht einfach an Anwendungskontexte gebunden werden. Wissen ist nicht gleich Wissen. Hilfreich ist hier die Unterscheidung von Verfügungs- und Orientierungswissen, die der Philosoph Willi Oelmüller in den 80er Jahren in die Debatte eingeführt hat.<sup>14</sup> Sein Fachkollege Jürgen Mittelstraß definiert Verfügungswissen als „Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen“. Orientierungswissen hingegen ist „ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele; gemeint sind Einsichten, die im Leben orientieren (zum Beispiel als Orientierung im Gelände, in einem Fach, in persönlichen Beziehungen), aber auch solche, die das Leben orientieren (und etwa den ‚Sinn‘ des eigenen Lebens ausmachen)“.<sup>15</sup> Zum Orientierungswissen gehört auch das religiöse Wissen. Eine biblische Geschichte oder ein Gebet können nicht einfach auf eine

<sup>14</sup> Philosophisches Orientierungswissen. In: Philosophisches Jahrbuch 95 (1988), 96–106.

<sup>15</sup> Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, 151 – 170, hier 164.



Situation angewandt werden. Der christliche Glaube ist keine Problemlösungs- oder Lebensbewältigungsstrategie, die man funktional und effizient anwenden könnte. Der Glaube verändert vielmehr die Erkenntnis und Deutung von Lebenssituationen und Problemen, indem er sie auf ein umfassenderes Verständnis von Wirklichkeit und Wahrheit bezieht. Der katholische Religionsunterricht versucht, das christliche Wirklichkeitsverständnis im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, in der Auseinandersetzung mit dem säkularen Wissen, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Religionen und Weltanschauungen zu erschließen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, einen eigenen Standpunkt in religiösen und moralischen Fragen zu finden. Dieses Ziel des Religionsunterrichts muss sich dann auch in den Kompetenzen widerspiegeln.

Der Kompetenzbegriff gehört nicht zu den Grundbegriffen der Religionspädagogik. In den einschlägigen Fachlexika und Handbüchern sucht man ihn vergebens. Als erster Religionspädagoge in Deutschland hat Ulrich Hemel 1988 in einer umfangreichen Studie zu den Zielen religiöser Erziehung den Begriff der „religiösen Kompetenz“ eingeführt. Er bezeichnet damit „die erlernbare komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“<sup>16</sup> und unterscheidet fünf Dimensionen, nämlich religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung.<sup>17</sup> In Anlehnung an diese fünf Dimensionen, aber stärker auf die Ziele des schulischen Religionsunterrichts fokussiert, werden in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur* (EPA) folgende fünf Kompetenzen unterschieden: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit. Die Kompetenzformulierungen in den *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards* variieren dieses Kompetenzmodell mit Blick auf die jeweilige Schulstufe.

Für die Weiterentwicklung des Kompetenzmodells sehe ich zwei wichtige Desiderate. Das Kompetenzmodell der *Kirchlichen Richtlinien* beruht auf der Erfahrung und Einschätzung von Praktikern aus Schule und Unterricht. Es muss zukünftig stärker fachwissenschaftlich begründet und empirisch validiert werden. Ich hoffe, dass die wissenschaftliche Religionspädagogik in den nächsten Jahren religionsdidaktisch und lernpsychologisch fundierte Kompetenzmodelle entwickelt, die auch die entsprechenden Niveaustufen der Kompetenzentwicklung umfassen. Dabei wird man auf Theorien der Entwicklung des religiösen und moralischen Bewusstseins (Fowler, Oser, Kohlberg) zurückgreifen, diese jedoch stärker auf unterrichtliche Lernprozesse beziehen. Bislang stellen nur die Bildungsstandards für den jüdischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg einen Bezug zu solchen Entwicklungstheorien her.

<sup>16</sup> Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt/M. 1988, 674.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., 677 – 690.

Im Bischofswort *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* wird neben der Vermittlung von religiösem Grundwissen und der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens als zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts hervorgehoben.<sup>18</sup> Die deutschen Bischöfe greifen damit die Diskussion um den „formativen Religionsunterricht“ auf, die seit einigen Jahren zunächst in der evangelischen Religionspädagogik mittlerweile aber auch im katholischen Bereich geführt wird. Dieser Diskussion liegt die Einsicht zugrunde, dass ohne den Bezug zum liturgischen und diakonischen Leben der Kirche die Auseinandersetzung mit den Lehrgehalten des Glaubens abstrakt bleibt. Religion ist keine Weltanschauung und primär auch keine Lehre, sondern eine Lebensform, eine mehr oder weniger stark normierte Praxis. Die religiöse Praxis, ihre Ausdrucksformen und Gestalten aber kann man nur verstehen, wenn man sie erlebt oder vollzieht. Es geht hier um „learning by doing“. Das kann im Unterricht selbst geschehen oder auf dem Weg der Hospitation und der Exkursion an außerschulischen Orten gelebten Glaubens (Gemeinde, Kloster, Caritas-Station usw.). Allerdings ist zurzeit noch strittig, was an Glaubenspraxis im Religionsunterricht vermittelt werden kann und welche Ziele der „formative Religionsunterricht“ realistischerweise anstreben kann. Eine der spannendsten religionspädagogischen Fragen der nächsten Jahre dürfte sein, wie die Intentionen eines „formativen Religionsunterrichts“ in Kompetenzen und Standards übersetzt werden können. Zurzeit läuft an der Humboldt-Universität in Berlin ein DFG-Projekt zu Bildungsstandards im evangelischen Religionsunterricht, in dem u.a. untersucht wird, wie der Erwerb von Partizipationskompetenz in Bildungsstandards konkretisiert werden kann.<sup>19</sup> Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts werden auch für die Weiterentwicklung des katholischen Religionsunterrichts bedeutsam sein.

Die *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards* machen keine Angaben zur Implementierung, also zur Umsetzung in Kerncurricula und Schulcurricula, und keine Angaben zur Evaluation. Auch fehlen Aufgabenbeispiele. Ich kann das hier aus Zeitgründen nur erwähnen. Die *Kirchlichen Richtlinien* enden für ein Bischofswort ungewöhnlich mit dem deutlichen Hinweis auf die Vorläufigkeit der Vorgaben. „Im katholischen Religionsunterricht sind Bildungsstandards ein neues pädagogisches Instrument, dessen Validität selbst der Evaluation bedarf. Es wird deshalb darauf ankommen, die Weiterentwicklung der Bildungsstandards an den Erfahrungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis zu orientieren.“<sup>20</sup> In diesen Schlusssätzen wird deutlich, dass die *Kirchlichen Richtlinien* sich erst noch in der religionspädagogischen Fachdiskussion und in der Unterrichtspraxis bewähren müssen. Sie sind nicht der Endpunkt, sondern der Beginn einer Entwicklung, in deren Verlauf die Vorgaben der *Richtlinien* sicher viele Korrekturen und Revisionen erfahren werden – und zwar sowohl durch die wissenschaftliche Religionspädagogik (auf einige Forschungsprojekte habe ich hingewiesen) als auch durch die Praktiker in Schule und Unterricht. Aber ohne

<sup>18</sup> Vgl. a.a.O., 23 – 27.

<sup>19</sup> Vgl. dazu Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004), 5 - 19.

<sup>20</sup> Kirchliche Richtlinien 2004, 31.

Vorgaben werden wir keinen gemeinsamen Weg der Erprobung und Weiterentwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht gehen können.

**Prof. Dr. Bernd Schröder, Saarbrücken:  
Auf dem Weg zu Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht –  
Vorgehen, Ergebnisse und Probleme am Beispiel der Arbeit einer Expertengruppe am  
Comenius-Institut 2004-2006**

**0. Vorbemerkung**

Die seit dem Jahr 2002 geführte Debatte um die Einführung von Bildungsstandards für Schulfächer allgemeinbildender Schulen in Deutschland hat – ganz abgesehen davon, wie man diese Debatte bzw. deren Gegenstand „Bildungsstandards“ bewertet – den Vorzug, dass Religionslehrer/innen und Religionspädagog/innen in einem lange nicht mehr vorhandenen Maße über die Ziele, Inhalte und Methoden des Religionsunterrichts und seine Rolle in den einzelnen Schulen ins Gespräch treten.<sup>1</sup> Auch den Umstand, dass im Rahmen dieser Tagung jüdische und christliche Religionspädagog/innen miteinander über Religionsunterricht ins Gespräch kommen, kann man jenem Diskurs zuschreiben – in jedem Fall aber möchte ich ihn gerne der Kultusbeauftragtenkonferenz des Zentralrates der Juden in Deutschland bzw. deren Fachkommission für den jüdischen Religionsunterricht zugute halten und mich für die Einladung zur Teilnahme bedanken.

Bei der Diskussion um Standards für schulischen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland sind m.E. drei Bezugspunkte zu unterscheiden:

Der erste Bezugspunkt sind die Fächer, für die die KMK angesichts der Ergebnisse international vergleichender Untersuchungen zu Schulleistungen Bildungsstandards eingeführt hat oder einführen will. Für diese Fächer ist die Orientierung an Standards verbindlich, ihr Erreichen soll regelmäßig empirisch überprüft werden und der Aufbau eines entsprechenden wissenschaftlichen Apparates wurde politisch veranlasst. Hier geht es gewissermaßen um „**harte**“ **Standardisierung** mit erheblichem schulgestalterischem und bildungspolitischem Gewicht.

Der zweite Bezugspunkt sind die Schulfächer, für die eben diese verbindliche Einführung von Standards nicht erfolgt und auch nicht zu erwarten ist. Zu diesen Fächern gehört auch der Religionsunterricht, sei es der evangelische, der katholische oder der jüdische. Im Blick auf diese Fächer geht es gleichsam um „**weiche**“ **Standardisierung**, namentlich um die Klärung der pädagogisch-didaktischen Fragen danach, ob eine freiwillige (!) Ausrichtung des Religionsunterrichts an Kompetenzen sinnvoll und möglich ist und, wenn ja, welche Kompetenzen wie beschrieben werden sollen. Ggf. kann dies die Lehrplangestaltung beeinflussen; eine Evaluierung steht nicht an (!) – es sei denn die Partner des Staates bei der Ausgestaltung des Religionsunterrichts, die Kirchen bzw. die Landesverbände der jüdischen Gemeinden, zeigen zukünftig ein so großes Interesse an der Standardisierung des Religionsunterrichts, dass sie Wissenschaftler/innen mit entsprechenden Vergleichsuntersuchungen betrauen.

Ein dritter, noch kaum mit der allgemeinen Diskussion verknüpfter Bezugspunkt der Standard-Diskussion ist die **Lehrerbildung**: Die aktuell laufende und mancherorts schon abgeschlossene Reform der Lehramtsausbildung im Zuge des sog. Bologna-Prozesses zielt mit ihrem Grundbaustein „Modularisierung“ ebenfalls auf die Formulierung von Standards und Kompetenzen. Standards für den Unterricht und Standards für die Lehrerbildung hängen

---

<sup>1</sup> Bernd Schröder: Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine aktuelle Herausforderung, in: Michael Wermke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 80-93, hier 93.

sachlich fraglos zusammen, zusammen gesehen und diskutiert werden sie kaum einmal.<sup>2</sup> Auch ich lasse diesen Bezugspunkt der Diskussion – dem thematischen Fokus dieser Tagung entsprechend – im Folgenden außer Acht.

### *1. Zur Ausgangslage der Überlegungen zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht*

In der Bundesrepublik Deutschland ist der Beginn der Diskussion um Bildungsstandards ursächlich mit der Veröffentlichung internationaler Schulvergleichsuntersuchungen, oder genauer: mit deren Ergebnissen, die für das bundesrepublikanische Schulwesen nicht sehr schmeichelhaft waren, verbunden. TIMMS, 1997 veröffentlicht, fungierte in dieser Hinsicht gewissermaßen als Schreckschuss; erst und vor allem die (erste) PISA-Studie, deren international vergleichende Ergebnisse am Ende des Jahres 2001 publik wurden, löste eine breite und tiefere Debatte über Ursachen und mögliche Abhilfen der erhobenen Mängel schulischer Bildung aus<sup>3</sup> – dabei spielte der Ruf nach der sog. **Output-Orientierung** von Schul- und Bildungspolitik, insbesondere nach Bildungsstandards schnell eine herausragende Rolle.<sup>4</sup> Denn die erwähnte PISA-Studie hatte ihren Finger vor allem in zwei Wunden des Schulwesens gelegt, in die Wunde „**ungleiche Bildungschancen**“ sowie in die Wunde „**unzureichender Ertrag schulischen Lehrens**“. Für eben diese Wunden wurden die sog. **Bildungsstandards** als geeignetes Heilmittel erachtet. Sie sollen sowohl eine *Vereinheitlichung* der Leistungsmaßstäbe und letztlich auch der schulischen Leistung möglichst aller Schüler/innen gewährleisten als auch der *Evaluierung* schulischen Lernertrages dienen. Von Anfang an wurde die Orientierung an Standards nicht als ein Adiaphoron wahrgenommen, sondern – wenn nicht für die didaktische Gestaltung des Unterrichts, so doch für die Steuerung des Bildungswesens – als „Paradigmenwechsel“ bzw. „pädagogischer Meilenstein“!<sup>5</sup>

*1.1 Maßnahmen der Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (KMK)*  
Jedenfalls hat die Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (KMK) bereits am 25. Juni 2002 die **Erarbeitung bundesweit geltender Bildungsstandards beschlossen**; das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat zur Beförderung dieses Vorhabens im Herbst 2002 ein – unten näher beschriebenes – Gutachten in Auftrag gegeben, das wissenschaftliches Werkzeug für die Standard-Entwicklung bereitstellen sollte (und im Februar 2003 erschien).

<sup>2</sup> Vorbildlich ist diesbezüglich die Konferenz der Kultusminister der Länder, die von Anfang an auf Standards für den pädagogischen Teil des Lehramtsstudiums gedrungen hat; vgl. unten Anm. 8. Erinnern möchte ich zudem an die von Fritz Oser formulierten „Standards in der Lehrerbildung“, „Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen“, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 1997, Heft 1, 26-37, Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 1997, Heft 2, 210-228. Vgl. Zudem Rudolf Englert: Welche Kompetenzen brauchen (Religions-)Lehrer/innen heute? Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in: Religionspädagogische Beiträge 55/2005, 21-36.

<sup>3</sup> Jürgen Baumert u.a.: TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen 1997. Jürgen Baumert, Eckhart Klieme u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001. Die Teilnahme Deutschlands an diesen Studien wurde von der KMK durch deren „Konstanzer Beschluss“ von 1997 gebilligt und begrüßt.

<sup>4</sup> Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), von der die genannten internationalen Schulvergleichsstudien auf europäischer Ebene verantwortet werden, hat die Umstellung von Lehrplänen auf kompetenzorientierte Standards bereits 1999 als wegweisend markiert.

<sup>5</sup> So zum einen die KMK in ihrem Papier „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“ vom 16.12.2004 (abrufbar unter [www.kmk.org](http://www.kmk.org)), hier 6, zum anderen die Kultusministerin Baden-Württembergs im Vorwort zum „Bildungsplan 2004: Allgemein bildendes Gymnasium“, Stuttgart 2004, 7. Vgl. Dietlind Fischer: Bildungsstandards und Kompetenzen, in: ZPT 56 (2004), 205-212.

Bereits am 4. Dezember 2003 konnte die KMK erstmals Standards – in diesem Fall für den Mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) – beschließen, die, beginnend mit dem Schuljahr 2004/5, von allen Bundesländern einzuführen waren; im Oktober/Dezember 2004 folgten weitere Standards für den Hauptschulabschluss sowie die naturwissenschaftlichen Fächer des Mittleren Abschlusses.<sup>6</sup> Im Juni 2004 wurde das „**Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen**“ (IQB) gegründet, das die Evaluierung dieser Standards moderieren soll und von Prof. Dr. Olaf Köller geleitet wird.<sup>7</sup>

Als vorerst letzte Etappe hat die KMK im Dezember 2004 „**Standards für die Lehrerbildung**“ vorgelegt. Sie betreffen nicht die Fachdidaktiken, wohl aber das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium bzw. die nunmehr so genannten „Bildungswissenschaften“.<sup>8</sup> Diese Standards wurden mit Beginn des Ausbildungsjahres 2005/6 in den Studienorten aller Bundesländer verbindlich!

Vorausgegangen waren längere Beratungen. Die KMK hatte 1998 eine Gemischte Kommission „Lehrerbildung“ eingesetzt, deren Abschlussbericht 1999 vorlag (Ewald Terhart [Hg.]: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Neuwied 2000).

Wie gesagt: Den Religionsunterricht betraf und betrifft *dieser* politische Strang der Bildungsstandardisierung *erklärtermaßen* nicht. Die Frage nach Bildungsstandards für das Fach „Evangelische/Katholische Religion“ wurde vielmehr von drei anderen Seiten aufgeworfen (die hier in der Reihenfolge, in der sie öffentlich vernehmbar wurden, angeführt werden):

### 1.1 „Bildungsplan“ 2004 des Landes Baden-Württemberg

Zum einen beschloss Baden-Württemberg als erstes Bundesland schon 2001, die jüngste Generation „Lehrpläne“ in Form von Standards und Kerncurricula erarbeiten zu lassen – im Internet konnte sich jedermann von Beginn an über den Fortgang der Arbeiten informieren. Am 26. März 2004 wurde der sog. „Bildungsplan 2004“ verabschiedet, beginnend mit dem Schuljahr 2004/2005 wird er schrittweise eingeführt. Der Bildungsplan betrifft alle Fächer; dementsprechend wurden auch für den evangelischen, den katholischen und den jüdischen Religionsunterricht (RU) Standards erarbeitet.<sup>9</sup>

Die baden-württembergischen Standards sind der mit Abstand umfassendste und differenzierteste Entwurf. Sie werden nach Schulformen und Jahrgängen differenziert – Standards definieren den erwünschten Ertrag jedes zweiten Schuljahres, also jeweils das Ende des 2. und 4., des 6., 8., 10. Schuljahrs sowie der Kursstufe.

- Da sie in einen „Bildungsplan“ eingebettet sind, der alle Fächer betrifft, soll der RU durch seine *fachspezifischen* Standards ausdrücklich zum Erwerb *fachübergreifender* Kompetenzen beitragen – benannt werden acht solcher „übergreifender Kompetenzen“, die durch evangelischen RU gefördert werden.<sup>10</sup>
- Anders als es das sog. Klieme-Gutachten vorsah (aber in Entsprechung zu den jüngsten Beschlüssen der KMK!<sup>11</sup>), werden in Baden-Württemberg sog. *Regelstandards*, nicht *Mindeststandards* entwickelt.

<sup>6</sup> Am 15. Oktober 2004 folgte die Verabschiedung von Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss in Mathematik, Deutsch und Erster Fremdsprache und für den Primarbereich in Deutsch und Mathematik und am 16. Dezember 2004 für den Mittleren Abschluss in Biologie, Physik und Chemie; zur Information vgl. die Internet-Publikationen der KMK unter [www.kmk.org](http://www.kmk.org) (Schule/Überblick/Bildungsstandards).

<sup>7</sup> Näheres siehe [www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de)

<sup>8</sup> Siehe [www.kmk.org/doc/beschl/standards\\_lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf)

<sup>9</sup> Die Standards sind abrufbar unter [www.bildungsstandards-bw.de](http://www.bildungsstandards-bw.de). Erste „Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg für das Fach Evangelische Religionslehre“ schildern Gerhard Ziener und Christoph Th. Scheilke unter der zitierten Überschrift in ZPT 56 (2004), 226-241.

<sup>10</sup> Es handelt sich um hermeneutische, ethische, personale, kommunikative, soziale, methodische, ästhetische und Sachkompetenz, die ihrerseits sowohl Teile einer „religiösen Kompetenz“ als auch über den Gegenstandsbereich „Religion“ hinaus bedeutsam sind.

<sup>11</sup> So in dem Papier „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“ vom 16.12.2004 (so. Anm. 7), 9.

- Für die Steuerung und Gestaltung des Unterrichts beanspruchen dreierlei Vorgaben Geltung: zum einen werden, konkreter als die erwähnten übergreifenden Kompetenzen, zu deren Erwerb der RU beitragen will, für jedes Doppeljahr etwa 30 ebenfalls „Kompetenzen“ genannte Zielvorgaben beschrieben; zum zweiten wird in Form von sieben „Dimensionen“ (Mensch, Welt und Verantwortung, Bibel, Gott, Jesus Christus, Kirche und Kirchen, Religionen und Weltanschauungen) eine „theologische Grundstruktur“ verbindlich vorgegeben, die pro Doppeljahr anhand von etwa 10 „Themenfelder“ bearbeitet werden soll, und zum dritten werden sog. „Niveaunkonkretisierungen“ angeboten, d.h. jeweils drei Grade unterscheiden, in dem die jeweilige Kompetenz erworben werden kann.

Auf diese Weise gelingt es – wiederum den „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“ entsprechend, die „eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards“ sein sollen –, den Erwerb von Kompetenzen als Ziel des RU zu unterstreichen, zugleich aber an der Bearbeitung bestimmter Inhalte festzuhalten. Allerdings: Die – oben knapp beschriebene – Vielzahl an Vorgaben, die nicht durchgängig trennscharf definiert und formuliert sind, ist weder leicht verständlich noch einfach in den Entwurf von Unterrichtssequenzen umzusetzen;<sup>12</sup> die recht breite Entfaltung fachspezifischer „Kompetenzen“, „Dimensionen“ bzw. „Themenfelder“ droht den Umstand zu verdunkeln, dass der Bildungsplan – anders als die anfangs geschlossenen Curricula der 70er Jahre – nicht den gesamten Religionsunterricht, sondern nur zwei Drittel seines Stundenumfanges regeln will und Stoff- durch Kompetenzorientierung korrigieren soll.

### 1.3 Diskussion unter wissenschaftlichen Religionspädagogen

Zum zweiten hat der „Arbeitskreis für Religionspädagogik e.V.“, der Zusammenschluss wissenschaftlich tätiger evangelischer Religionspädagog/inn/en in Deutschland, seine Jahrestagung im September 2003 dem Thema „religiöse Grundbildung“ gewidmet. Einer der Hauptvorträge brachte „Bildungsstandards“ (im Sinne des oben erwähnten, unten näher charakterisierten Gutachtens) als Modus zur Definition und Formulierung dieser Grundbildung ins Spiel;<sup>13</sup> das Tagungsresümee konnte nach eingehenden diesbezüglichen Diskussionen konstatieren: „Wir stimmen darin überein, dass sich der Religionsunterricht der allgemeinen Suche nach (nationalen) Bildungsstandards nicht entziehen kann, will er nicht noch weiter in eine Randstellung geraten. Zugleich aber ist deutlich geworden, dass er sich nicht einem Bildungs- und Evaluierungsverständnis unterwerfen darf, in dem es allein um messbare Wissensbestände geht.“<sup>14</sup>

Die religionspädagogische Diskussion hat sich evangelischer- wie katholischerseits seitdem breit ausgefächert: Tagungsdokumentationen, Themenhefte verschiedener Zeitschriften, Sammelbände legen davon Zeugnis ab.<sup>15</sup>

### 1.4 „Richtlinien zu Bildungsstandards“ der Deutschen Bischofskonferenz

Zum dritten hat die Deutsche Bischofskonferenz bereits im Laufe des Jahres 2003 religionspädagogische Überlegungen zur Formulierung von Bildungsstandards in Auftrag gegeben; das Ergebnis wurde am 23. September 2004 unter dem Titel „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“ vorgelegt.<sup>16</sup> Es handelt sich bei dieser Schrift

<sup>12</sup> Vgl. Ziener/Scheilke 2004 (s.o. Anm. 9).

<sup>13</sup> Bernd Schröder: Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität – Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Dietlind Fischer/Martin Rothgangel (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster u.a. 2004, 13-33.

<sup>14</sup> Ulrich Becker: Tagungsresümee und Ausblick, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), Heft 2, 189-191, hier 189 (abrufbar unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)).

<sup>15</sup> Zum Fortgang der Diskussion vgl. etwa die Beiträge zu einer gemeinsamen Tagung des AfR und seiner katholischen Schwester, der Arbeitsgemeinschaft katholischer Religionspädagogik und Katechetik (AKRK), im September 2004, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), Heft 2 (abrufbar unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)) sowie in: Religionspädagogische Beiträge 53/2004. Außerdem sei hier verwiesen auf Rothgangel/Fischer 2004 (s.o. Anm. 13) – der Band liegt mittlerweile in zweiter, unveränderter Auflage 2005 vor – sowie auf Themenhefte der „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ 56 (2004), Hefte 1 und 3 sowie 58 (2006), Heft 2.

<sup>16</sup> Unter diesem Titel veröffentlicht in der Reihe „Die deutschen Bischöfe – Nr. 78“, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004. Die Seitenzahlen in Klammern in diesem Abschnitt beziehen sich alle auf diese Publikation; Kursivierungen stammen von mir, B.S.



nicht um eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von Standards, sondern bereits um mehr: um einen Katalog von Standards für den katholischen Religionsunterricht, der zwar „offen [ist] für Erweiterungen auf der Ebene der Landes- oder Schulcurricula“ (16), aber als solcher schon zukünftig nicht zu unterschreitende, „verbindliche Ziele für den Religionsunterricht“ (17) in allen Bundesländern festlegt. Wie auch immer die Qualität dieses Entwurfs im Einzelnen eingeschätzt wird, so haben die deutschen Bischöfe damit nicht nur die Etablierung von Standards für den Religionsunterricht grundsätzlich gutgeheißen und das Thema auf der (katholischen) religionspädagogischen Agenda mittelfristig fest etabliert, sondern eben auch einen der ersten materialen Entwürfe solcher Standards vorgelegt.<sup>17</sup>

Die in den katholisch-kirchlichen Richtlinien vorgelegten Standards betreffen allein „die Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche bis zum *Abschluss der Jahrgangsstufe 10*“ erreicht haben sollen; es sind ebenfalls „Regelstandards ..., die ein mittleres Anspruchsniveau vorgeben, das im Durchschnitt erreicht werden soll“ (17); ob sie schulförmlich gedacht sind, wird nicht ausdrücklich.

In der Sache definieren die Richtlinien zunächst ein Gefüge von sieben zwar unterscheidbaren, aber zusammengehörigen sog. „allgemeinen Kompetenzen“ (13)<sup>18</sup>, die anschließend „inhaltsbezogen konkretisiert“ werden. Das heißt: Nun werden sechs „Gegenstandsbereiche“ bestimmt (z.B. „die Frage nach Gott“) und das, was die Schüler/innen in jedem dieser Bereiche lernen sollen, wird in Form von jeweils 4-5 sog. „inhaltsbezogenen Kompetenzen“ beschrieben (z.B. „Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen zeigen, in welchen menschlichen Erfahrungen sich die Frage nach Gott heute stellt.“ 20).<sup>19</sup> „Aufgabenstellungen, die das Anspruchsniveau konkretisieren“ und Grundlage einer Evaluierung sein können, bieten die Richtlinien (noch) nicht (30); zum Stichwort Evaluierung wird insgesamt kein Verfahrensvorschlag unterbreitet – die Richtlinien weisen vielmehr zwar auf den möglichen Ertrag, aber vor allem auf den begrenzten Aussagewert empirischer Tests hin (etwa 30f.).

Stark ist dieser Entwurf darin, dass er ausdrücklich an „langjährige Unterrichtserfahrung“ (16) anknüpft und so einen behutsamen Übergang vom bisherigen (lernzielorientierten) zum kompetenzorientierten Religionsunterricht anbaut. Unbefriedigend ist neben der offenen Frage der Evaluierbarkeit insbesondere die unklare (weil nicht explizierte) Zuordnung von „allgemeinen“ und „inhaltsbezogenen“ Kompetenzen – Inhalt und Form zumindest der „inhaltsbezogenen Kernkompetenzen“ (17) weisen auf die faktische Dominanz der allgemeinen Kompetenz „religiöses Wissen darstellen“<sup>20</sup> hin –, oder anders gesagt: auf dem Umstand, dass Kompetenzen nicht primär als Fertigkeiten, sondern als Sachkundigkeit buchstabiert werden.

Diese politischen und religionspädagogischen Initiativen gingen der Arbeit der Expertengruppe am **Comenius-Institut** voraus, die im September 2004 ihre Arbeit aufnahm. Ziel: die Formulierung von Standards bzw. von Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht, bezogen auf den Abschlussjahrgang der Sekundarstufe I, die als Gesprächsgrundlage für die weitere Diskussion und regionale Applikation dienen kann.<sup>21</sup>

## 2. Zum sog. *Klieme-Gutachten als Basis fachspezifischer Kompetenzmodelle*

<sup>17</sup> Mittlerweile – genauer: mit Datum vom 24.4.2006 – hat die DBK ergänzend „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe“ (Die Deutschen Bischöfe – Nr. 85) vorgelegt.

<sup>18</sup> Es handelt sich um die folgenden: „religiöse Phänomene wahrnehmen“, „religiöse Sprache verstehen und verwenden“, „religiöse Zeugnisse verstehen“, „religiöses Wissen darstellen“, „in religiösen Fragen begründet urteilen“, „sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen“, „aus religiöser Motivation handeln“.

<sup>19</sup> Verbindlich sind u.a. das Modell der sieben allgemeinen Kompetenzen, die sechs Gegenstandsbereiche und der Kanon des „Grundwissen[s]“, der in Form der inhaltsbezogenen Kompetenzen beschrieben wird (30).

<sup>20</sup> Manche andere allgemeine Kompetenz spielt demgegenüber kaum oder gar keine ausdrückliche Rolle, etwa die Kompetenz „religiöse Sprache verstehen und verwenden“. Aufmerken lassen diesbezüglich v.a. die Verben, die Verwendung finden (in der Regel, d.h. bei 18 von 26 Kernkompetenzen: „darstellen“ oder „erläutern“ können).

<sup>21</sup> Zum Comenius-Institut als „Evangelischer Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.“, das 1954 gegründet wurde, vgl. [www.comenius.de](http://www.comenius.de) sowie Volker Elsenbast / Annette Pithan / Peter Schreiner / Friedrich Schweitzer (Hg.): Wissen klären - Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut, Münster 2004; zum Projekt „Bildungsstandards“ siehe zunächst „Themen“, dann „Religionsunterricht“.

In einem ersten Schritt hat sich die Expertengruppe die bereits vorliegenden Arbeiten vergegenwärtigt; dabei hat sie sich zur Klärung der grundlegenden Begriffe an dem bereits mehrfach erwähnten **Gutachten „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“** orientiert, das unter Federführung des „Deutschen Instituts für pädagogische Forschung“ (dipf) verfasst und am 18. Februar 2003 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.<sup>22</sup>

Dieses sog. Klieme-Gutachten setzt sich ausführlich mit der englischsprachigen Literatur zu Standards auseinander und schlägt auf dieser Grundlage etliche Pflöcke ein, um Bildungsstandards in einer bestimmten Weise zu definieren. Standards sind demnach als Instrument zu verstehen, um wünschenswerte *Ergebnisse* von Bildungsprozessen *normierend* festzuschreiben. Zwei Abgrenzungen schwingen darin mit:

- Bildungsstandards legen gerade nicht den *Weg* fest, der zu diesen Ergebnissen führt – dieser ist in didaktischer Freiheit von der Schule, der Fachkonferenz oder dem Lehrenden zu wählen.
- Und sie beschränken sich nicht darauf, tatsächlich erreichte Lernergebnisse, also den faktischen Leistungsdurchschnitt, zu *beschreiben*. Es handelt sich vielmehr um *Soll-Bestimmungen*.

Näherhin heißt es: Bildungsstandards „benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern [bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe] vermitteln muss“ (19). Eben mit diesem Abheben auf Kompetenzen unterscheiden sie sich von bisherigen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien, die primär Lerninhalte oder aber Ziele, die am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Kurses erreicht sein sollen, angeben.

Ein Standard ist näherhin

- domänen- bzw. bereichsspezifisch (21f./75), d.h. auf einen bestimmten Gegenstandsbereich, in der Regel: ein Fach bezogen,
- ergebnis-, nicht prozessbezogen (49) und insofern mit den Methoden empirischer Bildungsforschung überprüfbar,
- output-, nicht inputorientiert (95), d.h. er gibt nicht an, anhand welcher Lerngegenstände ein Lernergebnis in welcher Weise erreicht wird,
- und auf mittlerer Abstraktionsebene und Reichweite formuliert: Standards sind einerseits orientiert an übergeordneten Bildungszielen (20) und andererseits übersetzbar in kleinschrittige Lernziele und v.a. Aufgabenstellungen (23).

Als eigentlicher Schlüsselbegriff wird im Klieme-Gutachten und auch in der soeben zitierten Definition von „Standard“ die Rede von der „Kompetenz“ etabliert. Darunter sind mit Franz E. Weinert die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen“ zu verstehen „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [, ...] sozialen [und, so möchte ich ergänzen: pragmatischen] Bereitschaften und Fähigkeiten, ... [diese] erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.<sup>23</sup> Per definitionem ist eine Kompetenz also primär kognitiv und auf die „Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben“ bezogen (73).

Man erkennt an dieser Zuspitzung die Herkunft dieses Kompetenz-Begriffs aus der Didaktik der Naturwissenschaft und kann die Engführung, die darin steckt, bedauern. Zugleich aber gilt es sich bewusst zu halten, dass Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit Inhalten erworben werden. Zwar unterscheiden sie sich von Kerncurricula insofern, als sie „am Output an[setzen], für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“,

<sup>22</sup> Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin (18.2.) 2003. Seitenzahlen im Text beziehen sich auf die gedruckte, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebene Version, Berlin 2003.

<sup>23</sup> Klieme u.a. 2003 (s.o. Anm. 22), 74 u.ä.; vgl. zudem etwa Franz E. Weinert: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: Dominique Simone Rychen/Laura Hersh Salganik (eds.): Defining and Selecting Key Competencies, Seattle et al. 2002, 45-65. Hartmut von Hentig weist in seiner „Einführung in den Bildungsplan 2004“ darauf hin, dass der Kompetenzbegriff gerade dazu dient, die begriffliche Unterscheidung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen „aufzuheben“ (Bildungsplan 2004 [s.o.], 9-21, hier 14).

doch „Bildungsstandards und Kerncurricula schließen sich ... nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich.“ (97)

Für die Formulierung von Bildungsstandards werden folgender sieben Prüf-Merkmale beschrieben: Bildungsstandards sollen erstens „die Grundprinzipien ... des Unterrichtsfachs“, die „Kernideen“ herausstellen, also Begriffe, Verfahren und Grundlagenwissen („Fachlichkeit“), und zweitens Mindestkompetenzen beschreiben, die „von *allen* Lernenden erwartet werden“ können. Es handelt sich also um Mindest-, nicht um Regel- oder Maximalstandards („Verbindlichkeit für alle“). Sie sollen drittens nicht alle Facetten des Faches erfassen, sondern sich von vornherein auf Kernbereiche beschränken („Fokussierung“) und viertens nicht die Lernergebnisse einzelner Unterrichtssequenzen definieren, sondern diejenigen am Ende einer längeren Lerngeschichte („Kumulativität“). Bildungsstandards sollen fünftens tatsächlich erreicht werden können („Realisierbarkeit“), sechstens für Schülerinnen/Schüler und andere nachvollziehbar formuliert sein („Verständlichkeit“) und siebtens die Unterscheidung verschiedener Kompetenzstufen auf dem Weg zum Erreichen des Bildungsstandards zulassen („Differenzierung“; vgl. 24-30).

Insofern dieses Verständnis von Bildungsstandards *cum grano salis* den KMK-Standards zugrunde liegt,<sup>24</sup> schien es der Arbeitsgruppe sinnvoll zu sein, sich im Prinzip daran zu orientieren.

### **3. Zum Modell „grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung“ der Expertengruppe am Comenius-Institut**

Im Juli 2006 hat eine Expertengruppe am „Comenius-Institut. Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.“ ihr Modell „**grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung**“ veröffentlicht.<sup>25</sup> Mitglieder der Expertengruppe waren neben universitären Religionspädagogen Leiter kirchlich-religionspädagogischer Institute sowie Fach- bzw. Seminarleiter. Der im Laufe von sechs eintägigen Arbeitssitzungen entwickelte Entwurf ist von der Konferenz der Schulreferenten (BESRK) der evangelischen Landeskirchen in Deutschland als „geeignete Plattform für die notwendige Weiterarbeit an länderübergreifenden Kompetenzmodellen, Kerncurricula und Bildungsstandards für den Evangelischen Religionsunterricht“ empfohlen worden (S. 6). Mit anderen Worten: Es ist ein Diskussionsvorschlag, der Rückmeldungen provozieren soll, keine Zusammenstellung verbindlicher Entscheide. Bis Ende des Jahres 2006 werden Rückmeldungen erbeten, die dann ggf. zur Revision des Modells führen. Ob, in welchem Maße und wie der Vorschlag darüber hinaus rezipiert wird, unterliegt keinen Reglementierungen. Da die Broschüre leicht zugänglich ist, wird hier lediglich ihr Aufbau kurz umrissen; ansonsten werden Grundentscheide benannt, die die Entschlüsselung des Papiers erleichtern und zur Diskussion herausfordern können.

#### **3.1 Zum Aufbau der Broschüre, die das Modell präsentiert**

Der Titel weist schon darauf hin: Eine Expertengruppe kann im eigenen Namen keine „Standards“ definieren, die Anspruch auf Verbindlichkeit haben, sondern lediglich „Kompetenzen“, die im RU anzustreben sind. Diese Kompetenzen, zwölf an der Zahl werden in der Broschüre ausformuliert (19f.) und anhand von Prüfaufgaben erläutert, die Lehrer/innen

<sup>24</sup> Allerdings gibt es u.a. einen nicht unwesentlichen Differenzpunkt: Das KMK-Papier zu den Bildungsstandards vom 16.12.2004 betont stärker als das Klieme-Gutachten die Kontinuität zu Lehrplänen sowie den Inhaltsbezug von Standards; im Sinne der KMK ist „eine Mischung von Input- und Outputstandards“ (9) erstrebenswert.

<sup>25</sup> Dietlind Fischer /Volker Elsenbast (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006. Seitenangaben im Text beziehen sich, soweit nicht anders angegeben, auf diese Broschüre.

ermöglichen sollen, in ihrer jeweiligen Lerngruppe das (Nicht-)Erreichen dieser Kompetenzen festzustellen.

Die angebotenen Überlegungen gliedern sich in sechs Kapitel:

- Einzeichnung der Diskussion um Standards in den bildungspolitischen Kontext (7-12)
- Platzierung des RU im Gefüge allgemeiner Bildung (13-16)
- Entwurf eines Modells von Kompetenzen religiöser Bildung (17-21)
- Überlegungen zur Realisierung dieses Modells im evangelischen RU (21-23)
- exemplarische Prüfaufgaben zu jeder der 12 Kompetenzen (24-72)
- Konsequenzen der Kompetenzorientierung des RU für Unterricht, Schulbücher u.a. (73-81)

Kernstück der Arbeit ist sicherlich das angebotene Modell von „Kompetenzen religiöser Bildung“ (19f.). Es setzt den oben erläuterten Begriff von „Kompetenz“ im Sinne von F. E. Weinert voraus. Die zwölf Kompetenzen im Mittelteil der Tabelle wurden konstruiert aus der Zusammenschau der drei Rahmenspalten bzw. -zeilen; allerdings ist diese Zusammenschau nicht so strikt gedacht, dass ein Raster von 5 x 4 Feldern zu füllen wäre. Die Kategorien des Rahmens erfüllen vielmehr heuristische und Kontroll-Funktionen. Das heißt:

- Jede der zwölf Kompetenzen kann und soll alle fünf Dimensionen der Erschließung von Religion aktivieren, die in der Religionswissenschaft (in Anlehnung an Charles Glock und Ulrich Hemel) einvernehmlich als konstitutiv für einen sachgemäßen Umgang mit Religion(en) erachtet werden.
- Jede der zwölf Kompetenzen kann und soll die Schüler/innen zur sachgemäßen Auseinandersetzung bzw. Bearbeitung von Situationen befähigen, in die sie in Schule oder außerschulischem Leben geraten können. Um diesen Gedanken in der Tabelle präsent zu halten, werden exemplarische Lebenssituationen genannt.
- Die zwölf Kompetenzen zusammen genommen betreffen die vier maßgeblichen Gegenstandsbereiche von „Religion“ in modernen Gesellschaften: die subjektive Religion, die jeweilige Bezugsreligion des Religionsunterrichts (hier also das Evangelische Christentum), andere Religionen und Weltanschauungen sowie Religion als gesellschaftliches Phänomen.

Für das Verständnis wichtig ist zudem: Die Kompetenzen ersetzen keine Unterrichtseinheiten oder Jahres-Themenpläne. Sie bieten vielmehr Zielmarken, die

- o über mehrere Schuljahre hinweg,
- o anhand einer Vielzahl verschiedener Unterrichtsreihen und -themen und damit anhand varianter Inhalte,
- o mit Hilfe vielfältiger, aber eben nicht vorgeschriebener Methoden,
- o und in situations-, problem- und handlungsbezogenem Unterricht

angesteuert werden sollen! Eben dies kann und soll auf die Komposition der Unterrichtsgegenstände, die Ausrichtung einzelner Unterrichtseinheiten, die Methodik und sachliche Pointe von Unterrichtsstunden Einfluss nehmen – auch wenn diese Wirkung in der Broschüre nicht im Einzelnen benannt wird.

Die „Prüfaufgaben“ (also weder „Lern-“ noch „Testaufgaben“) sollen den Religionslehrer/innen vor Augen stellen, wie unseres Erachtens in einer Lerngruppe überprüft werden könnte, ob die eine oder andere Kompetenz in hinreichendem Maße erworben wurde.

### *3.2 Zu einigen grundsätzlichen (inhaltlichen) Entscheidungen der Expertengruppe*

Dem Kompetenzmodell der Expertengruppe und ihre begründenden Überlegungen liegen u.a. folgende Grundentscheide zugrunde, die ich hier thesenartig formuliere:

1. Die Orientierung von Religionsunterricht am Erwerb von Kompetenzen ist sinnvoll, denn so kann das Fach über seine Ziele und seine Leistung Rechenschaft ablegen und seinen

Beitrag zur schulischen bzw. allgemeinen Bildung ausweisen (vgl. 5). Dieser Beitrag besteht darin, dass er

- mit „religiös-konstitutiver Rationalität“ einen von vier unverzichtbaren Modi des Weltverstehens thematisiert (mit Jürgen Baumert; 13),
- zu Orientierungswissen über Religion(en) verhilft (14)
- und zur „Identifizierung“ bzw. zum „Gebrauch religiöser Sprache“ befähigt (14).

2. Allerdings ist keineswegs alles, was RU erreichen kann und will, in Form domänenspezifischer Kompetenzen zu beschreiben. Religiöse Bildung „umfasst mehr als das Verfügen über Kompetenzen“ (5; vgl. 9). Religionsunterricht will – um Facetten zu nennen, die auch in der Expertengruppe vielfach genannt und angemahnt wurden – z.B.

- zur Ausbildung von „Werthaltungen“ (16), etwa einer positiven Einstellung zum evangelischen Christentum beitragen,
- die Ausbildung fachübergreifender, etwa methodischer, texthermeneutischer, sozialer u.ä. Kompetenzen (sog. soft-skills) fördern,
- insbesondere „ethische Wahrnehmungs-, Argumentations- und Urteilsfähigkeit“ (23) schulen
- und zweckfreie Elemente wie Stilleübungen u.ä. (16) pflegen.

Kurz: Kompetenzen erfassen einen notwendigen, aber nicht hinreichenden Teil dessen, was Religionsunterricht erreichen will und kann.

3. Die im Modell zusammengestellten Kompetenzen beschreiben Fähigkeiten, die Schüler unabhängig von ihrer eigenen religiösen Orientierung benötigen, um angemessen mit „Religion(en)“ umzugehen. Sie sind im Prinzip für Angehörige aller Religionen sinnvoll und notwendig im Sinne einer religiösen Grundbildung.

Dennoch sollen und können diese Kompetenzen im Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG, also in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen“ der jeweils beteiligten Religionsgemeinschaft (Art.7.3 GG) erworben werden. Ein Bezug zur je eigenen Konfession oder Religion kommt insbesondere über die konfessionell gebundene Lehrperson, über die Inhalte/Themen des Unterrichts und über die konfessionelle Bindung der Mehrzahl der Schüler ins Spiel.

4. Kompetenzen sind notwendigerweise in Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Inhalten zu erwerben (22). Deshalb ist die Arbeit an einem Kerncurriculum ein dringendes, ergänzendes Desiderat (22.74); bis auf Weiteres beziehen sich Kompetenzkataloge auf die Inhalte, die in den geltenden Lehrplänen festgeschrieben sind.

Es liegt in der Logik von Kompetenzformulierungen, dass sie sich nicht auf einzelne, fachwissenschaftlich abgeleitete Inhalte beziehen, die Beschäftigung damit aber sehr wohl voraussetzen. Das gilt etwa für den Themenbereich „Bibel“, ohne dessen Bearbeitung der Aufbau einer Vielzahl von Kompetenzen nicht möglich wäre (vor allem der Kompetenzen 4.5.11 und 12).

5. Die Orientierung von Religionsunterricht an den Kompetenzen, die Schüler/innen erwerben sollen, verlangt von Lehrkräften keinen völligen Neuanfang, sondern in erster Linie einen Perspektivenwechsel, eine veränderte Sicht auf ihren Unterricht: Nicht die Frage „Welche Themen behandle ich?“ (Input-Orientierung), sondern die Frage: „Was sollen meine Schüler/innen am Ende mehrjährigen Religionsunterrichts können?“ (Output-Orientierung) markiert diese neue Perspektive. Das, was die Schüler/innen im Sinne dieser Perspektive können sollen, muss a. in ihrem außerschulischen Leben relevant sein und b. messbar sein. Die hier beschriebenen Kompetenzen sollen diesen Kriterien genügen.

6. Die so verstandene Kompetenzorientierung soll und wird die Unterrichtskultur verändern. Sie soll vor allem

- die didaktische Freiheit der Lehrenden erweitern (9.73),
- rote Fäden durch den Unterricht mehrerer Jahrgänge legen und sequentielles, nachhaltig aufbauendes Lernen verstärken (73f.),
- die Selbsttätigkeit der Schüler/innen und die Transparenz des Unterrichts für sie erhöhen (73f.).

Diese Veränderungen der Unterrichtskultur sind ein wichtiges, wenn nicht das entscheidende Ziel der Kompetenzorientierung.

7. Kompetenzen sollen so formuliert und definiert werden, dass sie schrittweise und – je nach Entwicklung, Interesse und Fähigkeit der Schüler/innen und Religionslehrer/innen – in unterschiedlicher Qualität erworben werden können.

Die Darstellung möglicher Schritte im Kompetenzerwerb und eine leistungsdifferenzierende (nach Meinung einiger Mitglieder der Expertenrunde: schulartenspezifische) Beschreibung der Kompetenzen erschien wünschenswert, war aber im Rahmen der Arbeit an der nun vorliegenden Broschüre nicht zu leisten.

8. Kompetenzorientierung stellt somit keine geringeren, sondern erhöhte Anforderungen an die Lehrer/innen und ihre didaktische Kompetenzen, dementsprechend auch an Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen (75-78). Wer den Religionsunterricht durch Orientierung am Kompetenzerwerb verändern will, muss auch Veränderungen der Lehrerbildung in den Blick nehmen.

#### **4. Schlussbemerkungen**

Nach Lage der Dinge (s.o. Abschnitt 0) ist keine Religionsgemeinschaft verpflichtet, den von ihr (mit-) verantworteten Religionsunterricht in der Schule an Kompetenzen bzw. Bildungsstandards zu orientieren – erst recht ist keine Religionsgemeinschaft verpflichtet, ihn an dem Kompetenzen-Katalog zu orientieren, den die Gruppe evangelischer Experten am Comenius-Institut entwickelt hat. Sollten die Religionsgemeinschaften, die Religionsunterricht (mit-) verantworten, gleichwohl Kompetenzkataloge entwickeln bzw. für sinnvoll halten, die zudem ein hohes Maß an Übereinstimmung spiegeln, könnte in eindrücklicher Weise der Beitrag der verschiedenen Spielarten von Religionsunterricht zur allgemeinen Bildung ausgewiesen werden – ohne die jeweils konfessionell bzw. aus der eigenen Tradition heraus gefärbten Inhalte zu verwischen. Darin liegt eine große Chance.

Auf dem Weg der Auseinandersetzung mit dem Paradigma kompetenzorientierten Religionsunterrichts scheinen mir folgende Fragen von grundlegender Bedeutung zu sein:

1. Bietet das eigene Selbstverständnis als Protestant/inn/en, Katholik/inn/en oder Juden bzw. Jüdinnen quantitativ genügende und qualitativ hinreichende (theologische) Argumente, um das Leitbild und die Kategorien der Kompetenzorientierung, die derzeit von den empirischen Bildungsforschern zur Diskussion gestellt werden, ernst zu nehmen bzw. zu akzeptieren?  
Bestehen gegen die Rezeption der besagten erziehungswissenschaftlichen Kategorien zu große theologische Reserven bzw. Widerstände, dürften sie schwerlich fruchtbar zu machen sein.

2. Ist der Wunsch oder die Notwendigkeit, die Qualität des Religionsunterrichts bzw. der Unterrichtskultur im Religionsunterricht der eigenen „Religion“ bzw. Denomination auf den Prüfstand zu stellen und ggf. zu verbessern, ausgeprägt genug, um den gedanklichen praktisch-reformerischen und nicht zuletzt auch finanziellen Aufwand für die Kompetenzorientierung von Religionsunterricht zu schultern?  
Wird der Ist-Stand des Religionsunterrichts als hinreichend gut und unproblematisch wahrgenommen, dürften Motivation und Tatkraft für eine so gründliche Revision schwerlich ausreichen.
  
3. Ist die Bereitschaft vorhanden, primär denjenigen Teil religiöser Bildung (bzw. jüdischer Erziehung) neu zu definieren, der im Rahmen von schulischem Unterricht zielgerichtet vermittelt werden kann und dessen Erreichen prinzipiell mit Hilfe empirischer Methoden feststellbar ist?  
Darüber hinausgehende Bestandteile religiöser Bildung (bzw. jüdischer Erziehung) sind mitnichten weniger wertvoll oder wichtig, können jedoch im Paradigma der Kompetenzorientierung nicht angemessen beschrieben werden.

Auf diese Fragen möchte ich hinweisen, ohne ihre Beantwortung vorwegnehmen zu wollen oder zu können.

Saarbrücken, den 6.11.2006



## Warum brauchen wir Bildungsstandards? Jüdischer Religionsunterricht am Beispiel einer mittelgroßen jüdischen Gemeinde

### • Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Kontext jüdischer Gemeinden in Deutschland

Meine Dissertation behandelt das identitätsformenden Potential des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden, der nicht herkömmlich professionalisiert erscheint. Um dieses Potential zu erforschen, wurden von März 2001 bis Juli 2003 7 jüdische Gemeinden in Deutschland (2 Klein-, vier Mittelm Gemeinden und eine Großgemein de) besucht. Die Gemeinden, die in 6 verschiedenen Bundesländern liegen, bieten je nach Gemeindegröße und entsprechender Infrastruktur Unterricht für Erwachsene und Schüler zumeist in gemeindeinternen Unterrichts räumen an.

Die methodische Basis bildet eine ethnografische Studie, die sich aus Interviews und teilnehmenden Beobachtungen zusammensetzt. Interviews zielen auf die individuelle Blickrichtung jüdischer Identität von Jugendlichen, d.h. ihr jüdisches Selbstverständnis, ihr Bezug zu Gott und religiöser Praxis und ihr Interesse am RU sollen erhellt werden. Insgesamt wurden 13 **Interviews** mit 10 Mädchen und 3 Jungen im Alter zwischen 11 und 20 Jahren durchgeführt davon 10 Schüler mit Migrationshintergrund, die zwischen 3 Monaten und 13 Jahren in der Bundesrepublik lebten. Die Interviewdurchführung orientierte sich an problemzentrierten Interviews, für deren Auswertung die Qualitative Inhaltsanalyse genutzt wurde.

Ein grundsätzliches Problem, das sich neben einem starken Anonymisierungswunsch der Gemeinden und damit verbundenen eingeschränkter Beschreibungsmöglichkeiten ergab, bildete die unzureichende Forschungs- und Quellenlage zum jüdischen Religionsunterricht in deutschen Gemeinden heute, lediglich die jüdische Grundschule Berlin wurde bislang ethnografisch untersucht. Aus dieser Situation wurde es notwendig in einer ersten Feldphase ein entsprechendes Instrumentarium zu entwickeln, das zu Interviews und Beobachtungen Leitfragen für Lehrerinterviews, Schülerfragebögen und Kriterien für eine Lehrplanbetrachtung beinhaltet, doch wurden Lehrpläne nicht generell

verwendet, noch waren sie überall zugänglich. **Schülerfragebögen** wurden von 55 der insgesamt 92 beobachteten Schüler (24 Jungen, 31 Mädchen). Beantwortet. Das Gros der Schüler kam mit über 70% aus der ehemaligen UDSSR, besuchte mehrheitlich ein Gymnasium und stammte aus Mittelschichtsfamilien. An den Bogen schloss sich eine Dilemmageschichte mit Fragen zur religiösen Urteilsbildung (Oser 1984) an, die Aufschluss über religiöse Denk- und Argumentationsweisen der Befragten geben sollten.

Alle beobachteten Lehrer der 7 Gemeinden, deren Alter zwischen 30 und 65 Jahren lag (Gemeinde 4), darunter 2 Frauen, wurden in einem **Leitfadeninterview** mündlich befragt. Sie stammen überwiegend aus Israel, aus Deutschland und ein Pädagoge aus der Ukraine. Nur zwei der Unterrichtenden können als ausgebildete Pädagogen bezeichnet werden. Drei der Lehrer sind Rabbiner bzw. Kantor. In Hinsicht auf die Denomination ordnen sich 5 der Befragten einer orthodoxen Richtung zu.

Die **Beobachtungen** zielten darauf die Komplexität von Unterricht, die Initiierung, Bewahrung und Entfaltung jüdischer Identität im Vermittlungsprozess, zu erfassen. Insgesamt wurden vom 19.06.2001 bis zum 9.7.2003, 77 Unterrichtsstunden in Form einer teilnehmenden Beobachtung beigewohnt. Durchschnittlich wurden pro Gruppe 3 Doppelstunden (2 mal 45 Minuten) besucht, wobei in einer Gemeinde nur 2 Besuchsstunden gewährt, in einer anderen zusätzliche Hospitation 1 Jahr später als Längsschnittuntersuchung ermöglicht wurden.. Die direkten Mitschriften bei der Unterrichtsbeobachtung, Interviews, Unterrichtsmaterial und informelle Gespräche dienten als Stützpunkte, um Formen der Vermittlung jüdischer Identität wahrnehmen zu können und danach ein Gemeindeprofil zu erstellen, zu denen die Schülerinterviews in Bezug gesetzt wurden. Die Auswertung der Daten erfolgte ansatzweise nach dem Konzept der Grounded Theory und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Als grundsätzliche Struktur zeigt sich ein Unterricht der sich in sprachliche, religiöse und historische Schwerpunkte untergliedert, aber auch aktuelle Probleme der Schüler aufgreift. Mischformen dieser Typen sind fast in allen beobachteten Gemeinden zu finden.

- **Profil des Religionsunterrichts in Gemeinde 2**

Gemeinde 2 ist eine Kleingemeinde in einem der neuen Bundesländer. Nach einem ersten Kontakt, fand im Sommer 2001 ein Gespräch mit dem Gemeindevorsitzenden

und neuen Rabbiner statt, der gleichzeitig als Kantor & Lehrer tätig sein sollte. Nach Absprache fanden 4 Hospitationen zum Jahresende 2001 statt.

### **1. Entwicklung und Struktur der Gemeinde**

Gab es nach 1945 etwa 600 jüdische Personen in der Gemeinde 2, vorwiegend DPs, sank die Gemeinde-mitgliederzahl zu DDR - Zeiten bis 1989 auf lediglich 25 Personen, stieg jedoch sprunghaft durch den Zustrom der russischen Zuwanderer an und umfasste im Jahr 2001 wieder 500 Mitglieder. Dazu gehören 70 Jugendliche zwischen 12 und 21 Jahren. Da die Räumlichkeiten für die anwachsende Gemeinde zu klein wurden, entschloss man sich ein neues Gemeindezentrum zu erbauen, das im September 2001 fertig gestellt wurde und Lehr-, Spiel- bzw. Veranstaltungsräume einschließt.

G'ttesdienste finden in der schon zur DDR Zeiten gebauten Synagoge regelmäßig nach traditionell - liberalem Ritus statt und sind gut besucht, so der Vorstand. Der finanzielle Bedarf durch die Erweiterung war und ist nicht durch eine Gemeinde alleine zu bewältigen. Mitte der 90iger Jahre wurde mit dem Bundesland ein Staatsvertrag geschlossen, der finanzielle Unterstützung gewährt. Hinsichtlich der Situation der Juden in der ehemaligen DDR muss auch das Sicherheitsproblem angesichts eines flächendeckenden Rechtsradikalismus angesprochen werden, das durch einen Brandanschlag auf die Synagoge im Jahr 2000 schmerzlich erkennbar wurde.

Intern kennzeichnet sich die Situation dieser wie auch anderer Gemeinden durch 2 wesentliche Probleme: Russisch wurde zur vorherrschenden Sprache und es bestehen wenig Kenntnisse der Mitglieder über das Judentum.

Um dem Problem entgegenzutreten wurde das Augenmerk auf die Jugendarbeit gelenkt, die sich vor der Eröffnung des Zentrums überwiegend auf jüdische Feiern konzentrierte. Dieses Angebot reichte keineswegs aus, die Jugendlichen anzubinden und dabei erfolgreich mit säkularen Angeboten zu konkurrieren.

Wie sich in der Praxis zeigte, so der Vorsitzende, erlischt das Interesse der zugewanderten Mitglieder, wenn sich diese im Zuwanderungsland etabliert haben. Um das Interesse der Jugendlichen zu wecken, sind diverse Strategien wahrnehmbar:

a) Teilnahme an Gemeindeveranstaltungen sind nicht nur freiwilliger Natur, sondern werden gefordert, d.h. Fehlenden, drohen Konsequenzen, die z.B. eine beschränkte Nutzung von gewissen Gemeindeangeboten (z.B. Machanot) zur Folge hat

b) Um attraktive Angebote möglich werden zu lassen, werden zusätzliche Gemeindegelder erhoben und

c) Im Jugendzentrum werden Sport-, Spiel- und Musik - Aktivitäten nebst Betreuung bereitgestellt, um zu Freizeit-Aktivitäten außerhalb der Gemeinde Alternativen zu bieten. Einen weiteren Anreiz bildet die Gruppe der ZJD.

Insgesamt befindet sich die Gemeinde in einer Umbruchsituation hinsichtlich des Religionsunterrichts, des Rabbiners und des Neubaus. Diese Veränderungen schaffen Unsicherheiten, die durch die Gemeinde als Ganzes bewältigt werden müssen.

## **2. der Religionsunterricht**

### **2.1 Äußere Modalitäten**

Ein Religionsunterricht, der bis zum Herbst 2001 nur für 3 Schüler stattfand, die regelmäßig durch einen anderen Rabbiner unterwiesen wurden, sollte mit dem neuen Jugendzentrum auf einen regulären Unterricht mit allen schulfähigen Kindern u. Jugendlichen ausgeweitet werden. Das ursprüngliche Schülerklientel wuchs auf 17 Schüler. Während in den meisten Gemeinden zwei oder höchstens 4 Stufen gebündelt wurden, erstreckt sich hier der Zusammenschluss hier auf 8 (Klasse 5-12) Stufen. Ungewöhnlich erscheint auch die Unterrichtszeit des Religionsunterrichts Sonntags um 12 Uhr, die allerdings als Sunday School in den USA auf eine lange Tradition stößt. Grundsätzlich bietet die vorgegebene Unterrichtszeit den Vorteil einer möglichen höheren Konzentrationsfähigkeit als nach einem langen Schultag. Das Ambiente des Unterrichtsortes trägt positiv dazu bei, sich mit anderen Jugendlichen hier treffen zu wollen. Der Unterrichtsraum ist geräumig, wirkt aber steril.

### **2.2 der vorläufige Lehrplan auf gesetzlicher Basis für einen zukünftigen Religionsunterricht**

Zwar gilt Jüdische Religionslehre gemäß § 46 des Schulgesetzes im Freistaat Thüringen als ordentliches Schulfach, doch kann zum Zeitpunkt der Hospitation noch nicht von einem Schulunterricht gesprochen werden. Die Gemeinde muss einen Antrag stellen, damit die Bedingungen geprüft werden, die einen Religionsunterricht als Schulfach zulassen. Es existiert ein vorläufiger Lehrplan für Jüdische Religionslehre, der nach Auskunft des Kultusministeriums in Absprache mit der Jüdischen Landesgemeinde erarbeitet wurde. Die noch kurze Aufenthaltszeit des

Lehrers in Deutschland und die unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler schienen den Einsatz eines Lehrplans für die einstündige wöchentliche Unterweisung nicht möglich zu machen. Der Lehrplan soll dennoch betrachtet werden. Im Lehrplan werden keine expliziten Angaben zur entwicklungspsychologischen Typologie der Schüler, zur Didaktik oder zu differenzierten Lernzielen gemacht. Er unterteilt die Klassenstufen 1-12, denen Themenbereiche zugeordnet sind: In der Grundschule befasst man sich mit der Tora und ihrem Aufbau, mit Feiertagen, Schabbat und verschiedenen Segenssprüchen. Neben dem Kennen lernen der Synagoge sollen im Hebräischunterricht alle Buchstaben gelernt werden. Die Sekundarstufe I greift die Ebenen Tora, Hebräisch und Feiertage auf und bezieht Gebete, Sitten und Gebräuche, Gesetze und Gebote ein. Später treten Tanach (Klasse 7) und jüdische Geschichte (Klasse 9) hinzu. Die Oberstufe ist als Kursplanung für 4 Halbjahre konzipiert und empfiehlt als Oberthemen: >das jüdische Jahr < mit dem Schwerpunkt Schabbat sowie >Ethik und Moral< mit den Schwerpunkten Familie, Kaschrut, Tod und Trauer. Die Materialempfehlungen der Oberstufe deuten auf einen fortgesetzten Hebräischunterricht-, auf die Einführung in Talmud und Midrasch und die Behandlung der Parascha Haschawua. Methodische Hinweise bestehen für die Grundschule (Geschichten, Lieder), für die 5.-8. Klasse wird u.a. das Lesen im Siddur herausgehoben. Für die Oberstufe fehlen solche Anweisungen, es ist jedoch anzunehmen, dass Erörterung und Diskussion bezogen auf Talmud, Midrasch und Wochenabschnitt Anwendung finden sollen. An Gebeten werden explizit Brachot, das Birkat Hamazon (1-4), das Schma Israel oder das Morgengebet (5-6). genannt. Der Lehrplan bezieht sich vornehmlich auf Wissensstrukturen, die das Judentum im Hinblick auf jüdische Lebensführung erhellen. Hebräisch wird zu einer wichtigen Komponente bis in die Oberstufe, um jüdische Identität zu stiften. Im Hinblick auf Geschichte und Philosophie muss der Lehrplan als insuffizient betrachtet werden, so endet die jüdische Geschichte im Mittelalter. Der Bezug zum Staat Israel andererseits wird mit dem Thema Jom Ha'azma'ut in der Sekundarstufe I einbezogen. Es konnte nicht ermittelt werden, ob der Lehrplan zuvor benutzt wurde

### **2.3 Die Konzeption des Unterrichts**

Der Unterrichtsplan des beobachteten Unterrichts ruht auf dem individuellen Konzept des neuen Rabbiners. Dessen noch währende Konsolidierungsphase verpflichtet ihn zur Absprache mit dem Vorstand. Der Lehrer ist in Israel geboren und befindet sich

mit seiner Familie zum Interviewzeitpunkt seit 1 Woche und zur Zeit der Hospitationen seit ungefähr 3 Monaten in Deutschland. Seine Ausbildung erfolgte an einer orthodoxen Yeshiva in Jerusalem, an der er auch ordiniert wurde. Später hat er u.a. als Lehrer in der ehemaligen UdSSR für einige Zeit gewirkt. Es ist von der anzunehmen, dass ihm das deutsche Bildungssystem fremd ist. Ob er überhaupt eine pädagogische Ausbildung erhalten hat, bleibt undeutlich, doch verweist der Rabbiner wiederholt auf seine praktischen Erfahrungen in Russland, zu denen er keine weiteren Ausführungen macht. Doch auch Ungesagtes gibt Auskunft und der Eindruck erhärtete sich, dass der Rabbiner sich erst in das System eines anerkannten Religionsunterrichts in Deutschland einarbeiten muss, um die hiesigen Prinzipien zu verstehen. Eine wissenschaftliche Unterstützung für den Unterrichtsrahmen stehe ihm nicht zur Verfügung.

Dies sei aber unproblematisch, da er den Stoff souverän beherrsche. Sämtliche Vorbereitungen, die er auf die Arbeit mit den Siddurim stützt, beschreibt er in ihrer Entstehung als intuitiv. Indem er seine Planung als Intuition erklärt, wird dieselbe allerdings kaum nachprüfbar. Das intuitive Moment wird erneut betont, wenn er sich ablehnend einem Lehrplan gegenüber sieht, der Druck erzeugen könne. Es existiere auch kein ihm bekanntes Konzept, das Religion nach seinen Ideen integriere. Insofern plant der Rabbiner offenbar nicht, den vorliegenden Lehrplan zu nutzen. Man könnte vermuten, dass er den Lehrplan zurückweist, weil die Erarbeitung durch seine mangelnden Deutschkenntnisse erschwert ist. Als Material werden für den Hebräischunterricht ausschließlich Kopien verwendet. Obwohl der Rabbiner explizit auf Siddurim hinweist, benutzt er diese (noch) nicht im Unterricht

#### Doppelangebot oder Dreiteilung?

Der obligatorische Religionsunterricht der Gemeinde gliedert sich in 2 Teile: Hebräisch und Religion. Ein dritter fester Bestandteil zeigt sich in der freiwilligen Gruppe der zionistischen Jugend, die stets im Anschluss an den Unterricht stattfindet und etwa eine Stunde dauert. Hebräisch und Religion werden im Regelfall ca. 30 Minuten unterrichtet. Dabei kann es passieren, dass in einer Woche nur Religion oder nur Iwrit vermittelt wird. Es ist anzunehmen, dass die Zeitstrukturen den Schülern dadurch unverbindlich erscheinen. Eine neue Unterrichtsstruktur kündigt sich in der 4. Hospitation an: War der Unterricht bisher nicht schulisch anrechnungsfähig, soll sich dies zukünftig ändern. Auch die Unterrichtszeit wird aus diesem Grund auf einen Werktag am Nachmittag gelegt und soll 2 Stunden, wie es

dem Gesetz nach für die Klassen 5-12 vorgeschrieben ist, dauern. Nach den Bedingungen des Kultusministeriums müssten diesem Unterricht mindestens 8 Schüler beiwohnen. Diese Vorgaben zeugen von einer anderen Verbindlichkeit als zuvor, insbesondere wenn man die unterschiedlichen Schülerzahlen in den Hospitationen trotz eines Anwesenheitszwangs betrachtet. War die Schülerzahl zunächst auf 17 angewachsen, ging sie zur 4. Besuchsstunde auf 10 zurück. Trotz verschiedener Unklarheiten ist für die Schüler sofort deutlich, dass mit einem Regulärunterricht auch die Notengebung eingeschlossen ist.

## **2.4 Verkehrssprache russisch: Brücke oder Hindernis?**

Alle Schüler, in wenigen Fällen nur deren Eltern, gehören zu den aus der ehemaligen UDSSR emigrierten Zuwanderern.

Einen Problempunkt der Jugendlichen stellen die Sprachkenntnisse dar. Da auch die Eltern überwiegend über geringe Deutschkenntnisse verfügen bleibt russisch Alltags-, Umgangs- und Verkehrssprache der Schüler zu hause und in der Gemeinde. Weil der neue Rabbiner und seine Frau ebenfalls kein Deutsch reden, wurde auch die Unterrichtssprache auf russisch festgelegt. Dergleichen mag vorteilhaft sein, wenn der Lehrer auf russisch zu den Mitgliedern gute Kontakte aufbauen kann. Die Zuwanderer können damit in der Gemeinde über die sprachliche Verbindung die gemeinsame Herkunft betonen und sprechend aufrechterhalten. Es ist jedoch zu vermuten, dass sich alle Mitglieder, die nicht russisch oder hebräisch sprechen, ausgegrenzt fühlen müssen. Im Hinblick auf ein Integrationsziel, das die Gemeinde auch statutengemäß proklamiert, scheint jedoch diese Entscheidung kaum dienlich, weil die sprachliche Progression im Einwanderungsland nachteilig nicht gefördert wird. und ggf. in eine sprachliche Ghettoisierung führen kann.

## **3. Unterrichtsdimensionen**

### **3.1. Inhalte**

Der Unterricht wird inhaltlich bestimmt durch einen hebräisch Anfangsunterricht (Einführung der Buchstaben Gimel, Dalet, He, Waw, Leseübungen und Wortschatzarbeit) und die Zugrundelegung eines begriffsorientierten religiösen Basiswissens.

### **3.2 Methodik: Monotonie versus Originalität**



Merkmale eines qualitativ guten Unterrichts bilden einerseits Neueinführungen und andererseits Wiederholungen des Gelernten. Beide Vermittlungselemente sind auch hier anzutreffen, zeigen sich in langen Phasen des Sprach- und Religionsunterricht jedoch als relativ schwerfällig. Lehrer und Lehrerin, der Rabbiner und seine Frau, bestimmen den Ablauf, der als sehr lehrerzentriert bezeichnet werden kann. Diese Organisationsform ändert sich folgend nicht.

### **3.3. Sprachunterricht: Hebräisch**

Der Sprachunterricht in Hebräisch gilt als wichtiger Bestandteil der Religionsunterweisung, insofern Hebräisch zur Voraussetzung wird, um dem G'ttesdienst folgen zu können und sich in Begrifflichkeiten des Judentums zurechtzufinden. Die Schüler haben bisher kaum einen Kontakt zur hebräischen Sprache gehabt, weder im G'ttesdienst, noch als Kommunikationssprache. Deshalb ist entschieden worden, einen Sprachanfangsunterricht durchzuführen, der sich zunächst auf das Erlernen der neuen Schrift konzentriert. Bis zur ersten Hospitation waren die Schüler bereits 3 Stunden Hebräischen unterwiesen worden und hatten Aleph und Bet, sowie die Punctuation kennen gelernt.

Der Beginn des Unterrichts wird gewöhnlich durch eine russische und hebräische Begrüßung eingeleitet. Danach setzt der Sprachunterricht ein, zumeist verzögert durch organisatorische Belange, die bis zu 1/2 Stunde dauern können. Das lange Verweilen in der Organisation könnte auf eine gewisse Unprofessionalität deuten, Der durch die Lehrer gesetzte Unterrichtsbeginn jedenfalls wirkt nicht verbindlich. Unterbrechungen erfährt der Unterricht weiterhin durch Zuspätkommer, die einzeln (3. Stunde), paarweise (1. Stunde) oder in Grüppchen (2. Stunde) nachströmen. Im Verlauf der Besuche werden die Buchstaben Gimel, Dalet, He und Waw eingeführt, je nach Zeitreservoir 1 oder 2 Buchstaben pro Sitzung. Zu jedem neuen Buchstaben wird ein Arbeitsblatt mit Illustration verteilt. Die Schüler sollen wiederholt den russischen Begriff nennen und darauf den Hebräischen. Das gelingt selten, denn die Schüler vergessen die eben genannten Wörter und fragen oft nach.

Die einsetzenden Übungsreihen erscheinen nicht sehr aufregend, gleichen einem mechanischen Lesetraining und erinnern damit an einen behavioristisch orientierten Sprachunterricht: "U bu vu gu du hu wu" und „O bo vo go do ho wo“, sowie "he ha ho ho“, und „ve va vo vo“.

Die intensiven Wiederholungen innerhalb des Unterrichts, die dem Einschleifen und Festigen des Gelernten zugute kommen, fallen ins Auge. Wiederholungen haben von sich aus den Charakter, weniger spektakulär zu sein, doch die hier auftretende Gleichförmigkeit macht es den Schülern nicht leicht: Man liest, übersetzt, liest und übersetzt. Die Schüler kommen nach der Sitzordnung an die Reihe.

Die kopierten Arbeitsblätter deuten zudem ihrem Charakter nach auf Grundschulmaterial. Zum Buchstaben He wird ein Arbeitsblatt verteilt, das einen Teddybär und eine Puppe zeigt, auf einem anderen Blatt sind viele Luftballons erkennbar, in denen verschiedene Wörter stehen. Die Jugendlichen nehmen das Material hin, es ist zu vermuten, dass sie Hebräisch im Rahmen des Unterrichtsstils und der Kopien, zumindest latent, als etwas wahrnehmen, dass sie als "Kinderkram" abtun. Die Lese- und Übersetzungsübungen werden in den beobachteten Stunden wenig verändert, so ist es nicht erstaunlich, wenn sich unweigerlich ein Konzentrationsverlust einstellt. Die Jugendlichen beginnen sich gegenseitig abzulenken. Dadurch wirkt die Atmosphäre zeitweilig angespannt. Obwohl die Vokabeln als Hausaufgabe zu lernen waren oder ein Wort kurz zuvor genannt wurde, trifft der Lehrer stets auf zahlreiche unwissende Schüler, wenn er nachfragt. Neben der methodischen Eintönigkeit könnte es sein, dass auch der Gegenstand des Unterrichts auf kein Interesse stößt. Als Sprache des Liturgie kann dann kein Interesse für Hebräisch vorliegen, wenn auch der Gottesdienst nicht relevant für die Schüler ist. Diese Annahme scheint sich durch die Antworten im Fragebogen zu bestätigen, denn kaum ein Schüler geht in die Synagoge. Auch als Kommunikationsmedium erscheint die Sprache weniger wichtig, da sich niemand der Befragten eine Auswanderung nach Israel vorstellen kann. Dem steht jedoch das hohe Interesse der Schüler an der zionistischen Jugendgruppe gegenüber. Für die zwei oder drei Schüler, die schon vorher Hebräisch lernen konnten ergibt sich weiterhin das Problem, dass sie mittlerweile ein 3. Mal, die "Sprache beginnen" und weder Fortschritte machen können noch gefordert sind.

### **3.4 Religionsunterricht**

Wird in Hebräisch mit Buchstaben und einfachen Worten gekämpft, setzen sich die Schüler im Bereich Religion überwiegend mit Begriffen aus dem Kultus auseinander. "Diese gehören", so erklärt die Rebbezin, "zum Grundstock des jüdischen Wissens." Sie wäre sich aber darüber bewusst, dass sie den Schülern kaum bekannt sind. Aus

Sicht der Lehrer müssen demnach identitätsbildende Strukturen des Jüdischseins auf der Basis eines begrifflichem Wissen erwachsen. Das religiöse Basiswissen bezieht sich auf Lebensphasen (Bar/ Bat Mizwa), Symbole, (Tefillin), Gebete (Kaddisch, Schma Israel) und Feiern (Chanukka). In den meisten Fällen erfolgt eine eilige Erklärung durch den Rabbiner oder der Rebbezin. Eine längere Erläuterung wird dem Zentralgebet des Judentums, dem Schma Israel, gewidmet, das dem Lehrplan nach in Klasse 6 und 9 Thema wird "Dies ist das Gebet, das jeder Jude kennt. Woher stammt es? Vom >Höre Israel, G'tt ist der Einzige< in der Tora. Es wird zu Schacharit und Ma'ariv von Männern und Frauen gebetet."

Der Lehrer deutet auf die Herkunft des Schma in der Tora, weist auf die Gebetszeiten hin und stellt den Aufbau dar, indem er die 3 Gebetsabschnitte nennt, die mit einem abschließenden Segensspruch, der "Erlösung" enden. Wie weit die Schüler mit dem Konzept der "Erlösung" vertraut sind, ist aus ihren Reaktionen schwer erkenntlich.

Eine weitere sehr gründliche Darstellung zeigt u.a. ein längeres Lehrernarrativ zum Thema Chanukka (4. Stunde). Chanukka wird im Lehrplan im Hinblick auf historische Hintergründe in Klasse 6 vertieft. Wer wisse denn schon etwas über dieses Fest, so wendet sich der Rabbiner an die Schüler. Man könnte annehmen, dass sich die Schüler auskennen, da sie im Vorjahr eine Aufführung zu Chanukka einstudiert hatten. Offenbar gab es keine Hinweise zum Hintergrund des Festes, doch 2 Schüler erinnern sich immerhin noch an markante Merkmale, die 8 tägige Feier und Lichter. Mit seinem Impuls "Erinnert ihr euch an den Krieg zwischen Juden und Griechen?", lenkt der Rabbiner die Aufmerksamkeit auf die kämpferischen Auseinandersetzungen. Als er wahrnimmt, dass die Schüler sich nicht erinnern, holt er weiter aus. Das weitere Vorgehen lässt keine Fragen zu und die Schüler nehmen Gesagtes passiv auf. Der Rabbiner berichtet über die Griechen, die den Tempel besetzten und entweihten. Es gibt weder Texte zur Thematik noch ein Gespräch. Solch detaillierte Darstellung finden sich nicht häufig im Unterricht, u.a. bedingt durch den schon benannten Zeitmangel.

Ein Nachfragen im Religionsunterricht findet generell selten statt, zumal die Lehrer den Schülern kaum Zeit dafür geben. Eine Ausnahme bildet z.B. eine Rückfrage einer älteren Schülerin zum Themenfeld Bar/ Bat Mizva. Bar/ Bat Mizva impliziert die Anerkennung des Jugendlichen als vollwertiges Gemeindemitglied. Das Interesse der Schüler überrascht nicht, da kaum jemand Bar/ Bat Mizva durchgeführt hat, wie

die Fragebogen zeigen. Nur 2 von 8 Schülern wurden entsprechend in die Gemeinde eingeführt. Wenn man mir der Bar/Bat Mizwa als vollwertiges Gemeindemitglied akzeptiert ist, erscheint es schlüssig, dass die Fragerin, die diese Einführung nicht erhielt, ihren Status als Gemeindemitglied klären will. Doch erhält sie wenig weitere Informationen. Auffällig sind ferner die wenigen Veranschaulichungen, um z. B. einen Kultusgegenstand den Schülern näher zu bringen. Die Schüler zeigen in diesen Situationen erhöhtes Interesse, doch werden in den i.g.4 Stunden lediglich 2 Kultusgegenstände näher gezeigt (Zizit durch den Rabbiner und Tefilin durch die Rebbezin).

Die Wiederholung des Gelernten im Religionsunterricht erscheint für die Schüler ähnlich unvergnüglich wie im Sprachunterricht. Beim 2. Besuch werden alle Begriffe der vorhergehenden Stunde abgefragt, aber größtenteils wissen die Schüler nicht mehr, worum es sich handelt. Offenbar hat sich niemand Notizen gemacht. Auch die Lehrer sahen wohl keine Notwendigkeit, ein Tafelbild, obwohl eine Tafel vorhanden ist, oder ein Übersichtsblatt herzustellen. Das Frage- Antwort Ritual bestimmt fast die gesamte Religionsphase. Ähnlich den Wiederholungen sind auch die Hausaufgaben ohne größeren Anreiz gestellt. Der Unterricht im Überblick prononciert die kognitive Aneignung des Stoffes, während die rituelle Praxis periphär thematisiert bleibt.

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus?

Es ist anzunehmen, dass Schüler aufgrund ihres Entwicklungsstandes einer intellektuellen Auseinandersetzung mit dem Judentum offen und interessiert gegenüberstehen. Dass sie ebenso an ritueller Praxis Interesse haben, verdeutlicht sich nicht nur durch die hohe Aufmerksamkeit bei Kultusgegenständen, sondern auch in der Zielrichtung ihrer wenigen möglichen Fragen. Kultus außerhalb des Unterrichts muss damit zu Hause, im G'ttesdienst oder bei einer Feier verortet sein und auffordern, mitzutun. Wenn aber zu Hause kein Ritus gepflegt wird und kaum jemand in die Synagoge geht, ist der Ritus unter den Jugendlichen der Gemeinde 2 womöglich nur auf wenige Feiern beschränkt. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Kultus im Unterricht.

### **3.5 Emotionale Momente Motivationsnischen**

In und außerhalb des Unterrichts ergeben sich verschiedene Situationen, die der Monotonie entgegenwirken und zeigen, wie Lernanstrengungen abgebaut, das Interesse entwickelt und eine positive Atmosphäre aufgebaut wird.

### 3.3.1 im Kernunterricht

Im Hebräischunterricht treten die Sequenzen in den Vordergrund, die mit Humor versetzt sind und damit eine Unterbrechung und Auflockerung in den trockenen Lesephasen bieten. Dadurch ist ein Kanal gefunden, in den Frustration und Langweile auf natürliche Weise und ohne Streit abgeleitet werden können. Zur Übung des vokalisches gebrauchten Waw lesen die Schüler in der 4. Stunde Konsonantenreihen wie „dagu dadu häbo wihu hodu“, deren Herunterleiern Heiterkeitsausbrüche auslösen.

### 3.3.2 Nischen außerhalb des Kernunterrichts

Vor und nach dem Unterricht stehen oder sitzen die Jugendlichen in kleinen Gruppen zusammen und plaudern. Hier können sie frei und zwanglos miteinander sprechen. Bemerkenswert ist das Engagement der Jugendlichen in der zionistischen Jugendgruppe, der ZJD, die seit kurzem besteht. Alle Jugendlichen bleiben nach dem Unterricht zum Treffen und man hat fast den Eindruck, sie sind nur deshalb gekommen. Gründe dafür bilden bestimmt das gemütliche Arrangement, kreisförmige Sitzanordnung und Augenkontakt. Eine weiterer Grund für die positive Akzeptanz mag in der Freiwilligkeit der Zusammenkunft liegen, die auch nicht durch eine Anwesenheitsliste gestört wird. Wie sich herausstellt, sind die Jugendlichen trotz der Offenheit an Pflichten gebunden: Ein Vortrag ist schriftlich und mündlich darzubieten. Ein Referat zeugt von einem anderen Anspruch als eine reizlose Leseübung. Die Mischung von Freiwilligkeit und Verpflichtung scheint die Schüler anzusprechen.

Ein Vortrag in der 2. Hospitation dokumentiert die große Mühe, die der referierende Schüler investiert hat. Schülerorientierte Themeninhalte, die vor allem in Diskussionen ermöglichen, entsprechen dem Alter der Jugendlichen und ihren Erwartungen. Sie werden in die Gestaltung einbezogen und mit methodischen Finessen (Brainstorming zu Plakatimpulsen) motiviert. Sie können eigenständig und engagiert Beiträge liefern, In der Gegenüberstellung von Religionsunterricht und ZJD Treffen scheinen klassische Unterscheidungsmerkmale zum Zuge zu kommen, die auch im Vergleich zwischen Schule und Jugendarbeit anzutreffen sind. Auch wenn der hier angebotene Religionsunterricht nicht schulischen Maßstäben entspricht, so ist er doch als schulähnlich zu klassifizieren, insbesondere durch die asymmetrischen

Rollenverteilung und geringe Mitbeteiligung. Die ZJD hingegen erlaubt auf Basis der Freiwilligkeit, Erfahrungs- und schülerorientiertes Lernen. Da sich die Schüler nur an wenigen Stellen im RU einbringen können, wird sicherlich ihre Ambition geschmälert, kontinuierlich ein Interesse zu wahren. Dieses Interesse stellt jedoch die Voraussetzung dafür dar, dass überhaupt Inhalte des Judentums internalisiert werden können. Das Zurückdrängen der Schülerfragen in der Unterrichtsinteraktion schränkt schließlich ihr natürliches Autonomiebedürfnis ein. Gerade die ihnen wichtigen Themen, die für ihr jüdisches Selbstverständnis als äußerst bedeutsam angesehen werden können, scheinen aus ihrer Perspektive nicht ernst genommen zu werden. Schließlich werden auch die Bedürfnisse der Jugendlichen im Hinblick auf altersentsprechende Lernformen teilweise ausgeklammert. Weder ein ansprechendes Materialangebot, noch Diskussionen haben im Unterricht genügend Raum. Trotz der genannten Probleme, erklären 4 Schüler im Fragebogen, dass ihnen der Religionsunterricht gefiele, was natürlich keinerlei Schlüsse auf die restlichen Schüler zulässt

#### **4. Lehrer - versus Schüler verhalten**

##### **4.1 der Lehrer**

War bisher die strukturelle Dimension des Unterrichts betrachtet, so lässt sich nun fragen, wie die Personen des Geschehens, den Unterrichtsprozess und die Aneignung jüdischer Identität fördern oder hemmen.

Die didaktische Zielsetzung, die der Lehrer verfolgt, soll eine positive Einstellung zum Judentum anbahnen, um dadurch Religionswissen attraktiv zu machen. Dies erscheint als wichtige Grundlage, um die kaum mit dem Judentum in Berührung gekommenen Jugendlichen, erfolgreich zu unterweisen. Doch inhaltliche Ziele bedürfen einer entsprechenden Methodik, um sie durchzusetzen. Um seine Absichten zu erreichen, würde er die Bedürfnisse der Jugendlichen in ihrer konkreten Lebenssituation, die er entwicklungspsychologisch betrachte, in den Vordergrund stellen. Allgemein wolle er die soziale Integration fördern und offen mit Konflikten umgehen. In diesem Sinne könne er auch auf das Vertrauen der Schüler bauen, die ihn auch in seiner Funktion als Rabbiner und nicht nur als Lehrer wahrnehmen. Unterricht könne sich im Verständnis des Lehrers schließlich nur über die Schüler und ihre Mitbeteiligung vollziehen. Von Seiten des Lehrers werden unbestritten ehrenhafte Wünsche und Ziele formuliert, die jedoch mit Realsituation des

Unterrichts korrelieren, so dass die Selbstbeschreibung des Lehrers Anlass zu Irritationen gibt.

### Lehrerverhalten

Der Lehrer bestreitet den Unterricht gemeinsam mit seiner Frau, sie arbeiten als Team und wechseln sich auch innerhalb kürzerer Sequenzen ab. Während der Hebräischunterricht mehr unter seinen Händen ruht, steuert die Rebbezin stärker den Religionsbereich. Sie wirkt insgesamt geduldiger und kann behutsam das Interesse aufbauen, indem sie das Verständnis der Lernenden nachfragt und ggf. nochmals erklärt.

Während in der ersten Stunde häufiges Lob und der Einsatz einer sokratischen Gesprächsführung wahrzunehmen sind, die die Schüler auf den richtigen Erkenntnisweg führen soll, verzichtet der Rabbiner in den Folgestunden zunehmend auf diese Techniken. Vielleicht äußert sich in seinem Verhalten auch die Besonderheit seiner Profilierungssituation, die er bewältigen muss. Charakteristisch scheint auch, dass der Lehrer häufig Fragen stellt und ohne Schülerreaktionen abzuwarten, eigene Antworten vorlegt. Er hüpfert von einem Begriff zum nächsten und kann dabei natürlich wenig auf die Schüler eingehen.

Fragen, die die Schüler selbst entwickeln, werden kurz behandelt. Beispiele dafür sind ihrer viele. Kurzantworten, die das Schülerinteresse drosseln, betreffen auch die Rebbezin. Das Interesse am Frauenminjan durch eine Schülerin, wird mit den Worten "einen Frauenminjan gibt es, aber nicht überall" erklärt. .

Die Rabbineraussagen im Spiegel seiner Handlungen? Die Einstellung des Rabbiners zur Schülermitbeteiligung und zum offenen Umgang mit Konflikten, scheint durch die Frontalmethode und das Listenzeremoniell (Anwesenheitsliste), die den Unterricht hierarchisch strukturieren und genau anzeigen, wer die Lehrer- und Machtrolle innehat und wer nicht, widerspruchsvoll. Wenn er die Schülerbedürfnisse wirklich respektiert, wie er angibt, stellt sich die Frage, wieso er nicht anders reagiert, wenn er sieht, dass die Schüler erschöpft und unkonzentriert sind. Sein Anliegen, Differenzierungen anzubieten, wird kaum erfüllt, wie sich zum Beispiel an einem Schüler zeigt, der mehrmals Hebräischlernen für Anfänger erdulden muss. Seine Planungs- und Lehrkompetenz, die er selbst positiv bewertet, lässt im Hinblick auf die Monotonie der Übungen auf eine gewisse Selbstüberschätzung schließen. Inwieweit auf dieser Basis tatsächlich das Vertrauensverhältnis gestärkt und Inspirationen gefördert werden, kann durch einen Blick auf die Schüler beantwortet werden.



## 4.2 die Schüler

Hinweise zu den Schülern ergeben sich aus den Beobachtungen, aus informellen Gesprächen und Fragebogen, die 8 Schüler bereit waren auszufüllen. Nach Aussagen der Lehrers und des Vorstandes liegt das Alter der Religionsschüler insgesamt zwischen 12 und 20 ( 2 Interviews, 15 & 16; 1 mal 12, 13, 18 und 20, 4 mal 14)Jahren. Die Fragebogenschüler stammen fast ausnahmslos aus der ehemaligen UDSSR, und besuchen ein Gymnasium. Daraus ist ersichtbar, dass in den Familien Bildung und berufliche Lebensplanung einen entscheidenden Wert erfahren. Das Freizeitverhalten entspricht dem anderer Jugendlicher: Sportaktivitäten stehen im Vordergrund, die Hälfte der Befragten ist in einem Verein, man spielt ein Instrument, liest oder hört gern Musik.

Religiöser Hintergrund und Wissensstand: Zum bisherigen jüdischen Leben der Jugendlichen geben die Fragebogen nur ansatzweise Aufschluss. Es ist zu vermuten, dass die bisherige jüdische Sozialisation dieser Schüler im Ganzen wenig intensiv verlaufen ist. Brit Mila oder Bar Mizwa wurde in den wenigsten Fällen durchgeführt. Auch die gegenwärtige religiöse Praxis scheint kaum eine Rolle im Leben der Jugendlichen zu spielen. Lediglich ein Schüler geht oft in die Synagoge und betet auch dort. Die meisten Schüler besuchen selten oder nie den Gottesdienst. Entsprechendes zeichnet sich im Gottesdienstbesuch der Eltern ab. Die rituelle Praxis unterscheidet sich vom Wissensstand der Schüler zum Judentum. Obwohl sie sich in der Synagoge nicht so gut auskennen, zeigt sich im Hinblick auf die jüdischen Feiertage ein vorzeigbarer Kenntnisstand, da die meisten die vorgegebenen Feiertage als bekannt angeben. Aus dem Unterricht ist zu vermuten, dass die Kenntnis eher oberflächlich ist. Inhaltliches und rituelles Wissen kommt jedoch dann zum Tragen, wenn die Schüler bewerten müssen, weshalb sie einen Feiertag bevorzugen. Gründe für die Auswahl zu benennen, heißt, dass die Jugendlichen verschiedene Feste verglichen haben müssen, um ihnen einen Stellenwert beizumessen. Als bevorzugte Feiertage werden Chanukka (3), Purim (2); Shabbat und Pessah genannt. Chanukka wird wegen „Geld und Geschenke“, Purim, „weil es lustig“ ist favorisiert. Diese Begründungen spiegeln unmittelbare Erfahrungen der Jugendlichen. Das Interesse an Pessach jedoch wird auf einen abstrakten Hintergrund zurückgeführt, weil das Fest „ein Symbol der Unabhängigkeit“ sei.

Einstellungen zum Unterricht liefern das tatsächliche Geschehen und Reaktionen der Schüler in der Unterrichtsstunden, aber auch der Fragebogen. Die Begründungen für den Unterrichtsbesuch liegen zum einen in einer allgemeinen Neugier (4) und zum andern in der Verpflichtung als Jude zu lernen (3). Die Neugier als motivatorischer Hintergrund kann sich natürlich auch daran anbinden, dass der Religionsunterricht und Lehrer ein Novitäten darstellen und man erkunden will, wer hinter der Lehrperson steckt, wie der Lehrer unterrichtet und was man lernen kann. Der Hälfte der Befragten war und ist es neu, mit anderen jüdischen Schülern zu lernen. 3 Schüler hatten an einem Ferienlager in Sobernheim teilgenommen und eine Schülerin hatte eine jüdische Schule in Riga besucht. Trotz verschiedener Probleme und Kritik wollen die Jugendlichen aber nicht darauf verzichten, weiterhin zum Religionsunterricht zu gehen. Das kann bedeuten, dass ein wachsendes Interesse an religiöser Vergemeinschaftung besteht. Eventuell ist ihnen auch bewusst geworden, dass sie andernorts kaum regelmäßig die Möglichkeit haben, etwas zum Judentum zu erfahren. Alternative Angebote zum Religionsunterricht nehmen 6 Schüler mit dem Fach Ethik in der Schule wahr. Begründungen für den Ethikbesuch geben sie nicht. Nur ein Schüler, der eine katholische Privatschule besucht, nimmt dort am christlichen Religionsunterricht teil. Eine Komponente, die den Unterricht attraktiv macht, bezieht sich auf die Zusammenarbeit, die fast von allen als angenehm gesehen wird. Demnach ist das soziale Klima erfreulich, so dass es die Schüler motiviert, zu kommen. In Hinsicht auf ihre Mitbeteiligung, die sich auf mögliche Entscheidungen im Religionsunterricht und die Artikulation eigener Ideen bezieht, zeigt sich, dass die Hälfte der Schüler tatsächlich meint, berücksichtigt zu werden. Die Antworten lassen sich bestimmt in der ZJD - Veranstaltung, jedoch weniger im Unterricht nachweisen. Religionsunterricht gefällt vier der befragten Schüler ausdrücklich, zwei Schüler äußern sich ablehnend und der Rest gar nicht. Man kann also sagen, dass der Religionsunterricht ambivalent betrachtet wird.

Zum Zentralgedanken des Judentums äußern sich 4 Schüler, die die Religion (2), den Glauben (2) oder den Zusammenhalt (1) prononcieren.

#### Schülerverhalten

Das Schülerverhalten im Unterricht ist einerseits geprägt durch eine bescheidene Teilnahme, z.T. reproduzierte Erklärungen und andererseits durch versuchte Initiativen, Wissensbestände einzufordern. Reproduktion und Initiative werden auf verschiedene Art und Weise durch den Lehrer aufgegriffen. Weiterhin offenbaren

sich Formen und Strategien der Gegenwehr, mit denen sich die Schüler den Unterricht zu erleichtern glauben.

Wissensreproduktion: Im Gegensatz zum Hebräischunterricht, wo Begriffe nur übersetzt werden müssen, verlangen Begriffe im Religionsunterricht kürzere oder längere Beschreibungen. Begriffe, zu denen sich Schüler äußern, sind in wenigen Fällen noch nicht im Unterricht besprochen worden. In der ersten Besuchsstunde können sie Erklärungen zu den Termini Schofar, Sukka, und Sukkot geben. Es ist anzunehmen, dass die Hohen Feiertage vor der ersten Hospitation besprochen wurden.

Auch mit Tefillin, erklärt als „Lederkapseln, die an Kopf und Hand zu befestigen sind“, und dem Schemone essre, dem Achtzehngebet im „Gebetbuch“ wird Geläufiges verbunden. In der zweiten Stunde bringen sich die Schüler zu den Bezeichnungen Tefilla, Siddur, Machsor und Synagoge ein. So wird der Begriff Siddur durch einen 14-jährigen wie folgt beschrieben "Darin sind Gebete für jede Gelegenheit. Im Siddur wurden aus vielen Büchern Gebete zusammengestellt." Insgesamt rekurrieren erinnerte Wissensbestände auf kurze Bezeichnungen zu Kultusgegenständen (Schofar) und Feste oder auf funktionale Erklärungen, (Synagoge), auf rituelle Handlungen (Tefillin) oder Brauchtum (Chanukka).

Eigeninitiativen: Eigene Fragestellungen, so ist zu vermuten, deuten auf den Schülern relevante Aspekte ihrer jüdischen Identität. Neben generellen Fragen nach dem Machsor und der Funktion der Synagoge geht es den Jugendlichen um historische Prozesse, Frauenemanzipation im jüdisch-religiösen Kontext und um Gebetstypen - bzw. -riten. Das historische Interesse konkretisiert sich in der Erinnerung des Gedenktags zur "Reichspogromnacht". Eingeleitet durch das Stichwort Synagoge suchen die Schüler den Lehrer zu bewegen, mehr dazu hören zu können, was jedoch abgelehnt wird. Bezogen auf Gebetstypen erscheint den Schülern die Hawdala interessant. Ein Schüler will wissen, ob das auch ein Gebet sei. Es sei die Trennung zwischen Shabbat und Wochentag, wie eine Verabschiedung vom Shabbat, erklärt die Rebbezin die Nachfrage, gibt aber keine Antwort auf die Frage. Der Schüler erhält zwar einen wichtigen funktionalen Verweis, weiß am Ende aber nicht, ob es sich um ein Gebet handelt oder nicht. Wenn die Schüler Gebetsriten ansprechen, wollen sie wissen, was passiert, wenn man ein Gebet vergessen hat, wann man das Kaddisch spricht und wie lange es dauert. Die Antwort "Das Kaddisch wird immer gesprochen." erscheint relativ undeutlich

gegeben. Heißt das täglich, stündlich, zu jeder Gelegenheit in und außerhalb der Synagoge?

Diese Fragen, zeigen auch an, dass sich die Schüler ein minimales Wissen angeeignet haben, dass ihnen erst ermöglicht, zur Sache selbst Fragen zu stellen. Das Ziel der Initiativen deutet darauf, dass die Schüler jüdische Identität in einem religiösen Kontext wahrnehmen und sich diesen intellektuell erschließen wollen. Hier zeigt sich wohl am ehesten ein Interesse an der Religionsgemeinschaft und ihren Werten, die in eine intensivere Auseinandersetzung mit dem individuellen jüdischen Selbstverständnis münden können. Dem eigenständig formulierte Interesse wird gleichwohl nur ein kleiner Raum zugestanden.

Gegenreaktionen zur Unterrichtsstruktur zeigen die Schüler in direkter und indirekter Form. Unter indirekt wird ein Verhalten verstanden, das nicht beabsichtigt sondern spontan, natürlich einsetzt. Dazu gehört die Erschöpfung der Schüler und damit verbundene Konzentrationsprobleme. Direkte Reaktionen, als beabsichtigte Strategien, zeigen sich u.a. in der Vernachlässigung der Hausaufgaben und des Lernstoffes. Um Unterrichtsverbindlichkeiten zu entgehen oder ggf. auch zu provozieren bietet sich des Weiteren die Prozedur des Zuspätkommens an.

#### • **Gesamtbewertung**

Die Problematik des Religionsunterrichts dieser Gemeinde scheint durch den Zusammenfall verschiedener ungünstiger Voraussetzungen determiniert. Mit einem offenbar für die hiesigen Verhältnisse unerfahrenen und daher unprofessionell erscheinenden Lehrer spitzt sich die schwierige Ausgangssituation zu. Obwohl die große Altersspannbreite und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler Kritik wecken, so bietet eine solche Großgruppe auch wechselseitige Vorteile. Da die jüngeren die Betrachtungsweisen der älteren, oftmals säkularer positionierten Schüler kennen lernen und die Älteren mit den religiösen Bezügen der Jüngeren, die z.T. schon zuvor RU besuchten, konfrontiert werden, können sich die Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielrichtungen gegenseitig unterstützen. Die Integration in ein säkulares Umfeld (Schule, Mitschüler und Peergroup) und Einbindung in ein mehr oder minder religiös geprägtes Gemeindeleben verlaufen als parallele Prozesse und die Jugendlichen stehen einer doppelten Anforderung gegenüber, die sie austarieren müssen. Da zu Hause keine Basis rituellen Brauchtums gegeben ist, die Jugendlichen kaum die Synagoge besuchen, bliebe als

Konsequenz, einen Bezug zum Ritus im oder ergänzend zum Religionsunterricht herzustellen. Schließlich müssen die Schüler erst in ihre jüdische Identität hineinlernen, bzw. sich hineinüben.

Die hier beschriebene Situation gibt keinesfalls ein Bild über die gegenwärtige Situation, zumal der hier beschriebene Lehrer nach kürzerer Zeit entlassen und heute ein durch die HfJS ausgebildeter Dozent den Religionsunterricht bestreitet.

# **Allgemeine Vorüberlegungen zu Bildungsstandards für den jüdischen Religionsunterricht in der Primarstufe und in den beiden Sekundarstufen**

**Von Prof. Dr. Daniel Krochmalnik**

## **I. Jüdische Bildungsstandards?**

Zunächst müssen wir fragen, ob es überhaupt wünschenswert oder auch nur möglich ist, nationale Bildungsstandards für den jüdischen Religionsunterricht zu formulieren? Besonders der Hinweis auf die Richtungen des Judentums ist ein empfindlicher Punkt, denn schließlich haben auch Katholiken und Protestanten keine gemeinsamen Standards. Mir scheint aber, daß es diesseits der konfessionellen und institutionellen Verzweigungen gemeinsame Wurzeln und einen starken Stamm aller Richtungen des Judentums gibt und ein allseitiges Interesse besteht, zu deren Wachstum beizutragen. Im übrigen hat sich die Situation seit dem ersten Auftreten der Richtungen des Judentums im 19. Jahrhunderts grundlegend geändert. Damals bauten die Reformer auf eine feste traditionelle Form und formten sie in der einen oder anderen Weise um. Das ist heute ganz anders! Die meisten Juden in der Bundesrepublik stammen inzwischen aus „Gusland“ und sind in ihrer großen Mehrheit über ihr Judentum völlig uninformiert. Alle Richtungen des Judentums stehen im Grunde genommen vor der gleichen Herausforderung: die Schwundform des heutigen Judentums in Deutschland zu überwinden. In dieser Situation behilft sich jeder wie er kann: Es kommt schon vor, daß ein liberale Rabbiner seine Gemeinde mit Klezmermusik und chassidischen Tänzen in Schwung bringt oder eine konservative Rabbinerin das betont revivalistische Bildungskonzept Franz Rosenzweigs aufgreift. In der Schule insbesondere brauchen wir eine konfessionsneutrale, wenn es das Wort gäbe, „Inform“. Wir können es uns auch gar nicht leisten, an jedem Ort Religionslehrer aller Richtungen einzustellen und die ohnehin schwach besuchten Religionsklassen weiter aufzuteilen. Ein gemeinsamer Bildungsplan, der für Lehrer jedweder Richtung verbindlich ist, bietet allen die Gewähr, daß die nächste Generation mit einem Mindeststandard an jüdischen Kompetenzen antritt. Die Bildungsstandards sind im übrigen keine Lehrpläne im üblichen Sinn des Wortes, sondern schreiben allgemeine Lehr- und Lernziele fest, die dann in den Schulen je nach Profil und Ausrichtung noch weiter konkretisiert werden müssen. Wenn wir z. B. den jüdischen Religionsunterricht als Vorschule der Liturgik beschreiben, dann ist damit noch

keine bestimmte Gebetsordnung vorgeschrieben, diese muß jede Gemeinde für sich eintragen. Ich habe keinen Zweifel, daß sich auf dieser Abstraktionsebene alle Richtungen des Judentums auf einen Minimalkonsens einigen können und sollen. Zur Benutzung der folgenden Überlegungen ist noch zu berücksichtigen: Sie beziehen sich auf den Regelfall des jüdischen Religionsunterrichts in nichtjüdischen Schulen, für den Ausnahmefall des jüdischen Religionsunterrichts in jüdischen Schulen, die über ein Vielfaches an jüdischen Fächern, Lehrern und Schülern verfügen, müßten sie entsprechend adaptiert werden. Die Mindeststandards sollten aber alle jüdischen Religionsschüler erreichen.

## II. Der Religionsunterricht im Fächerkanon.

Für den jüdischen Religionsunterricht gilt auch, was für den Religionsunterricht überhaupt gilt. Der Religionsunterricht verhält sich zum übrigen Fächerkanon der Schule wie die Religion zur Kultur. Dieses Verhältnis kann in drei Achsen aufgefächert werden:

**1. Transzendenzachse:** Die monotheistischen Religionen stehen der Kultur kritisch gegenüber. Das kulturell Gegebene wird vom absoluten Standpunkt Gottes aus relativiert. Diese kulturkritische Höhendimension ist bereits eine Grundhaltung der Bibel zu den frühen Hochkulturen und kommt paradigmatisch im Abstieg Gottes, etwa in der Geschichte vom Babelturm, zum Ausdruck: „*Und der Herr stieg herab um zu sehen ...*“ (*WaJered H' Lirot*, 1<sub>11,5</sub>). Aber in der Neuzeit verschärft sich der Gegensatz durch zunehmende Entkirchlichung und Verweltlichung. Die Schere zwischen Religion und Kultur, Heiligem und Profanem tut sich immer weiter auf, bis hin zur pauschalen Ablehnung der säkularen Kultur, wie sie dem Westen heute nicht nur von Fundamentalisten aller Religionen, sondern gelegentlich auch aus Verlautbarungen der Amtskirchen entgegen schallt. Diese religiöse **Antithese** darf im Religionsunterricht trotzdem nicht fehlen. Denn durch sie werden nicht weiter reflektierte Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt, so etwa in einem wissenschafts- und technikgläubigen Umfeld, die Allmacht des Menschen, in einer leistungsbetonten Schulumgebung der Sinn von Prüfungen, in einem konsumorientierten gesellschaftlichen Umfeld, die bleibenden Werte usw.. Die Religionsklasse verhält sich zur Schule wie die Krankenhauskapelle zum Krankenhausbetrieb – sie ist Refugium und zugleich Ausguck grenzüberschreitenden Denkens. Indem die Religionslehre alles vom absoluten Anfang und Ende her bedenkt und die Mitte im Einbruch des ganz anderen sieht, befreit sie vom Alpdruck des Gegebenen. Diese Arbeit des Negativen ist ein unverzichtbarer Beitrag der Religion zur Erziehung und Bildung insgesamt. Der Religionsunterricht ist in dieser Hinsicht **Schule der Distanz**.

**2. Transformationsachse:** Doch das Verhältnis der monotheistischen Religionen zur Kultur war nie nur negativ. Sie unterhalten vielmehr ein missionarisches Verhältnis zur Kultur und sind auf Inkulturation aus. Radikale kultur- und weltfeindliche Sekten wurden aus ihnen vielmehr ausgeschieden oder in Form von Orden strikterer Observanz zugleich integriert und isoliert. Die Transzendenz soll vielmehr in die Immanenz, der Geist Gottes in die Schöpfung eingehen (1<sub>1,2</sub>). Das Gegebene der Kultur, zum Beispiel das Gewachsene in der Agrikultur wird geheiligt und als Gabe und Segen erfahren. So vollendet auch die Bibel die Schöpfung mit der Heiligung und die Werktage mit dem Ruhetag: „Und Gott segnete den siebenten Tag und heiligte ihn“ (*WaJewarech Elohim Et Jom HaSchwi'i WaJekadesch Oto*, 1<sub>2,3</sub>). Untersucht man das biblische Heiligkeitgesetz (3<sub>19</sub>) genauer, dann stellt sich heraus, dass es sich keineswegs auf Reinheitsgebote beschränkt und außergewöhnliche Leistungen verlangt, sondern universale Moralprinzipien, wie die Nächsten- und Fremdenliebe entfaltet (3<sub>19,18u.33</sub>). Das Eingehen der Religion in die Kultur ist stets eine **Synthese**, die sowohl der Kultur als auch der Religion Kosten verursacht. Aber die Religion glaubt, die Welt in ihrem Sinn verändern, verbessern und letztendlich in einen universellen Sabbat verklären zu können. Erziehung zur messianischen Arbeit ist ein wichtiger Beitrag der Weltreligionen zur Weltverantwortung. Die Schüler/innen können hier zu grenzüberschreitendem Handeln motiviert werden. Auch in dieser Hinsicht ist der Religionsunterricht ein unverzichtbarer Beitrag zur humanen Erziehung und Bildung und kann eine **Schule des Engagements** genannt werden.

**3. Traditionsachse:** Die genannten antithetischen und synthetischen Momente sind in jeder Weltreligion in verschiedenen Dosierungen enthalten, doch wir lernen sie zunächst nicht in Reinform, sondern **thetisch** in Gestalt einer positiven Religion kennen. Hier verhält sich Religion nicht zur Kultur, sie ist selber Kultur - eine ganze Welt aus heiligen Zeiten und Räumen, Zeichen und Bräuchen, Geheimnissen und Büchern, eine Welt, in der die Transzendenz schon in die Immanenz eingegangen, die messianische Zeit schon antizipiert ist. Der Religionsunterricht im kirchlichen Auftrag muß in diese Innenwelt des Glaubens einführen, Orientierung geben in die Höhen und Tiefen des Kirchenjahrs und des Lebenszyklus: den Fest- und Fastenzeiten, den Ein- und Aussegnungen usw., die Zeichen und Symbole des Glaubens entziffern, die Quellen des Glaubens erschließen usw.. Religionsunterricht ist in dieser Hinsicht **Schule des Glaubens**. Die grenzüberschreitenden moralischen Motivationsressourcen und emanzipatorischen Potentiale der Religion erscheinen zunächst in dieser Glaubenswelt eingebettet und müssen aus der Innensicht heraus entwickelt werden. Denn im Religionsunterricht soll nicht wie im Ethikunterricht über Religion, sondern aus der Religion heraus gesprochen werden!



### III. Der jüdische Religionsunterricht

Das Verhältnis des jüdischen Religionsunterrichts zur Schule ist wie das des Judentums zur Kultur noch komplizierter. Denn das Judentum steht in der Diaspora in doppelter Distanz sowohl zur herrschenden Kultur als auch zur Mehrheitsreligion, so daß kaum etwas in der kulturellen Umgebung die jüdische Unterweisung unterstützt. Ein Diasporajude muß das Judentum suchen, es wird ihm nicht mit jedem Glockenschlag ins Haus gerufen. Jüdische Erziehung heißt in der Diaspora z. B. Erziehung gegen den Uhrzeigersinn: das Synagogenjahr ruft heilige Ruhezeiten aus, wenn die ganze übrige Welt arbeitet, handelt oder einkauft. Schon die Datierung eines geschichtlichen Ereignisses nach der christlichen Zeitrechnung ist schleichende Assimilation, weil die eigene Zeitrechnung mit ihren „Grunderfahrungen“ (*Rootexperiences*) und „epochemachenden Umbrüchen“ (*Epoch-making events*) vernachlässigt wird. Hinzu kommt, daß infolge von tiefen hier nicht näher zu erörternden geschichts- und migrationsbedingten Traditionsbrüchen die beiden anderen traditionellen Erziehungs- und Bildungsinstanzen, das jüdische Elternhaus und die jüdische Gemeinde für die Mehrheit der jüdischen Schüler/innen ausfallen. Der dünne Faden muß vielfach in nur zwei Wochenstunden Religionsunterricht fortgesponnen werden, wenn er nicht ganz reißen soll. Das erlegt den jüdischen Religionslehrern eine schwere Verantwortung auf und verlangt vom Bildungsplan eine konsequente Berücksichtigung von Prioritäten und einen strengen Zeithaushalt. Wenn wir den Bildungsplan als eine Art Rettungsplan verstehen, dann ergeben sich m. E. ganz von selbst folgende Richtlinien:

**1. Stoffreduzierung:** Der erste Imperativ ist ganz einfach: **Religionsunterricht** soll **Religionsunterricht** sein! Gerade im jüdischen Religionsunterricht sind noch viele andere Kenntnisse, z. B. der hebräischen Sprache, der jüdischen Geschichte, der israelischen Geographie erforderlich, die die Schüler/innen in der Regel nirgendwo sonst in der Schule mitbekommen. Die Versuchung ist groß, den **Religionsunterricht** zum Sprachunterricht, zum Geschichtsunterricht oder gar zum politischen Debattierclub zu machen. Die unverzichtbaren Zusatzinformationen dürfen aber nur als Hilfsmittel eingeführt werden und müssen erkennbar mit dem religiösen Zweck verbunden bleiben. Die Schüler/innen lernen im Religionsunterricht nicht Neuhebräisch (*Iwrit*), sondern die *Heilige Sprache* (*Leschon HaKodesch*) soweit das für den Gebrauch der *Heiligen Bücher* (*Siddur, Mikra, Mischna*) notwendig ist; sie lernen nicht Geschichte des jüdischen Volkes, sondern *Heilige Geschichte*. Die Zerstörung des Tempels kommt z. B. nicht nur als Ereignis aus der Römerzeit, sondern auch als bleibender Verlust der Mitte und als zukunftsträchtiges, heilsgeschichtliches Geschehen vor. Mit dem Land Israel ist nicht in erster Linie der moderne Nationalstaat gemeint, sondern das *Heilige Land*. Obwohl der Nahostkonflikt für die meisten jüdischen Schüler/innen, besonders an Schulen

mit hohem Moslemanteil, eine ganz erhebliche Rolle spielen dürfte, so ist der Religionsunterricht doch nicht der geeignete Ort für politische Information oder gar - Indoktrination.

Aber auch die Breite des religiösen Stoffes fällt dem Sparkurs zum Opfer. Wer hier Vollständigkeit anstrebt, dem würden auch tausend Jahre nicht ausreichen, geschweige denn die insgesamt ca. tausend Stunden Religionsunterricht, die er von der ersten bis zur letzten Klasse zur Verfügung hat. Es kommt aber hier wie auch sonst gar nicht auf die Fülle des Stoffes an, sondern auf die Mittel, mit dem er bewältigt werden kann. Entsprechend soll der Bildungsplan, der sowieso nicht als Stoffverteilungsplan gedacht ist, auf paradigmatische Prägnanz aus sein. Es ist z. B. nicht möglich, daß jüdische Schüler/innen im größeren Umfang *Gemara* im Religionsunterricht *lernen*, es darf aber auch nicht sein, daß sie fast tausend Stunden im jüdischen Religionsunterricht verbringen, ohne je ein Blatt *Gemara* zu sehen. Ein gut gewähltes und gut erschlossenes Blatt, kann stellvertretend für alle anderen zeigen, wie *Gemara* *lernen* geht und welcher Geist durch den Talmud weht. Wenn man anderswo Zeit klug einspart, kann man sie an solchen zentralen Stellen gewinnbringend investieren.

**2. Innenorientierung:** Ein weiterer inhaltlicher Imperativ ergibt sich aus der nie dagewesenen Traditions- und Bildungskrise des deutschen Judentums. Nach dem weitgehenden Wegfall der jüdischen Milieufrömmigkeit hat der jüdische Religionsunterricht in erster Linie **Schule des Judentums** zu sein! Nicht daß die universalistischen Tendenzen des Judentums zu vernachlässigen wären. Es ist kein Zufall, daß unsere Paradigmen für die Transzendenz- und Transformationsachsen der Religionslehre aus der hebräischen Bibel stammen und zur gegebenen Zeit sollen auch die moralischen Revolutionen gewürdigt werden, die das adamitische Menschengeschlecht, die noachidischen Gebote, die mosaische Befreiungstat und das göttliche Zehnwort bedeuten. Aber der jüdische Religionsunterricht darf nicht von apologetischen Rücksichten diktiert werden. Da er für viele jüdischen Schüler/innen der einzige Ort ist, wo sie authentisch über ihr Judentum unterrichtet werden, muß der Lehrer sie so weit wie möglich in das Innere des jüdischen Heiligtums hineinführen. Die Toleranz muß es dulden, daß für zwei Wochenstunden über der Klassentür der *Bileam-Spruch* steht: „*Siehe da ein Volk, abgesondert wohnt es (Am Lewadad Jischkon)*“ (4<sub>23,9</sub>). Viele werden uns oder sich selber diese kleine Intimität nicht gestatten. Ist es nicht vielmehr das politische Gebot der Stunde die Türen des Religionsunterrichts weit aufzureißen und jedermann Einblick zu gewähren, um die Bildung von geschlossenen „Parallelgesellschaften“ zu verhindern? Diese Forderung ist in Bezug auf die Koran-Schulen, nach allem was in den letzten Jahren geschehen ist, sicher gerechtfertigt; in Bezug auf den jüdischen Religionsunterricht sind solche Sorgen aber wenigstens hierzulande völlig überzogen. Hier ist vielmehr zu befürchten, daß die jüdische Kultur ausstirbt, wenn ihr dieses Biotop nicht zur Nutzung überlassen wird.

**3. Kalenderorientierung:** Aber es geht nicht um ein virtuelles Judentum im Klassenzimmer. Der Religionsunterricht soll auch Brücken zum gelebten jüdischen Leben in der jüdischen Familie und der jüdischen Gemeinde bauen. Das setzt Synchronie dieser Sphären voraus und verlangt folglich die Orientierung am jüdischen Kalender (*Luach*). Dieser führt dem Lehrer „zu ihrer Zeit“ die Lehrinhalte zu. Nach dem berühmten Ausspruch von Rabbiner Samson Raphael Hirsch: „*Des Juden Katechismus ist sein Kalender*“, kann so das ganze Pensum erledigt werden. Denn in einem Jahr durchwandern wir auf mehreren, teilweise sich überschneidenden Kreisbahnen den ganzen jüdischen Kosmos: Den Kreis der Wochen- und Sabbattage und den Kreis der Fest- und Fasttage; damit zusammenhängend den Kreis der täglichen und festtäglichen Gebete und den Kreis der Wochen- und Festtagsabschnitte aus der Tora und der korrespondierenden Prophetenabschnitte; nicht zu vergessen, den Kreis der neueren jüdischen Gedenktage, vor allem der 9. November (Gedenktag an die Reichspogromnacht der NS-Gewaltherrschaft), der 27. Januar (Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus), der 27. Nissan (Jom HaSchoa, Holocaust Gedenktag) und der 5. Ijjar (Jom Ha'azmaut, Israels Unabhängigkeitstag), die gerade für die Juden in Deutschland von großer Bedeutung sind und zur Anknüpfung geschichtlicher Informationen und Reflexionen dienen können. Alle großen deutschjüdischen Bildungsreformer von Moses Mendelssohn bis Franz Rosenzweig haben die Kult- und Kalenderorientierung des Unterrichts als Herzstück ihrer Bildungspläne gefordert und auch die moderne Religionspädagogik verlangt eine stärkere Verknüpfung der informativen und performativen Momente. Das ist nun freilich keine große Weisheit, denn der jüdische Kalender ist ohnedies der geheime Lehrplan des jüdischen Religionsunterrichts, was immer der offizielle Lehrplan fordert. Die Gefahr dabei ist, daß in den Zellen dieses ewigen Pater Nosters immer das gleiche drin steht und von der ersten bis zur letzten Klasse immer das gleiche wiederholt wird. Hinzu kommt, daß die höchsten jüdischen Feiertage meistens auf das Ende der Schulferien fallen – und in einem streng kalenderbezogenen Unterricht nie dran kommen. Jüdische Schüler/innen wissen in der Regel mehr über sekundäre Feste wie *Chanukka* und *Purim*, als über hohe Feiertage wie *Rosch HaSchana* und *Jom Kippur*. Beiden Mißständen kann durch ein Spiralcurriculum im zweijahresturnus abgeholfen werden, was sich sowieso wegen der vielfach üblichen Zusammenlegung von Jahrgängen im Zentralunterricht empfiehlt. Dabei kämen im G8-Zug vier große zweijährige Zyklen heraus.

**4. Lernorientierung:** Das Allerheiligste ist im rabbinischen Judentum aber das Lehrhaus (*Bet-HaMidrasch*). Das Judentum wurde einmal treffend als „*The Religion of Lernen*“ (S. C. Heilman) bezeichnet und die Titel aller Quellen des Judentums - *Tora, Talmud, Mischna, Gemara, Midrasch, Mischne Tora, Mischna Brura* usw. bedeuten Lehre oder Lernen. Es ist völlig ausgeschlossen, eine authentische Innensicht des Judentums und aller seiner Quellen zu erlangen, wenn man gar keine Ahnung vom Lehrhaus hat. Wenigstens ein paar

Moleküle Lehrhausluft müssen in jedem jüdischen Religionsunterricht nachweisbar sein. Es reicht also nicht, Lerninhalte aus der Innenperspektive beizubringen, sie müssen auch in jüdischen Lernformen vermittelt werden. So wie der Chemieunterricht ab und zu ins Laboratorium umzieht, um Reaktionen vorzuführen, so muß der jüdische Religionsunterricht ab und zu in ein imaginäres Lehrhaus umziehen, um jüdisches Lernen zu lernen. Lernziel solchen *Lernenlernens* (*Deuterolearning*) wäre ein Stück jüdischer Lernkompetenz! (Jidd: „er ken lernen“). Das, nicht sinn- und zielloses Repetieren meint auch das traditionelle Ideal des Lernens um seiner selbst willen (*Tora Lischma*). Von den traditionellen Lernformen auszugehen, ist um so naheliegender, als diese dem Stoff vollkommen angemessen – und daher von anders woher bezogenen Lernbegriffen überlegen sind. Die Frage ist nur, wie ein solches Quäntchen Lehrhaus in den Religionsunterricht hineinkommt. Die traditionellen Lernformen würden mit ihrer starken Betonung autonomen *Lernens* in unserem lehrer- und lehrzentrierten Unterricht, in unserer Bildungsstandardkultur und unserem „*Diplommenschentum*“ (M. Weber) unter die Rubrik „*Entschulung*“ (I. Illich) oder „*Entstandardisierung*“ fallen. Außerdem ist dieses *Lernen* nur der erste Teil einer äußerst komplexen Lernökologie mit nicht weniger als 48 nichtlinearen Variablen (mAw<sub>6,6</sub>), die das *Lernverhalten* (2-4), den *Lernethos* (5-8), die *Lerngemeinschaft* (9-12), die *Lernhygiene* (13-18), den *Lernercharakter* (19-22), die *Gelerntendisziplin* (23-26), die *Gelerntenanerkennung* (27-32), die Ablehnung von Oberlehrertum (33-35), die *Lerngeselligkeit* (36-39) und den *Lehrkodex* betreffen. Quellen zum Kennenlernen der traditionellen *Lernkultur* sind in großer Zahl vorhanden: rabbinische Texte, wie die *Sprüche der Väter*, wissenschaftliche Arbeiten,<sup>1</sup> belletristische Darstellungen<sup>2</sup> oder autobiographische Berichte.<sup>3</sup> Die Frage ist aber, ob es möglich ist einen „*Schiur*“, eine *Lernstunde* zu reproduzieren, die etwas ganz anderes als eine Unterrichtsstunde oder ein Lektion ist.<sup>4</sup> Wir wollen versuchen hier einen Überblick über vier traditionelle Lernformen (Darche HaLimud) zu geben und zugleich ihre Anwendbarkeit auf den verschiedenen Schul- und Unterrichtsstufen zu prüfen.

<sup>1</sup> Vgl. z. B. auf Deutsch die zwar weitgehend sekundäre und tertiäre, aber begeisterte Arbeit von Kurt Graff, *Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens*, Frankfurt/M 1980. R. Israel M. Goldman, *Lifelong Learning among Jews. Adult Education in Judaism from Biblical Times to the Twentieth Century*, New York 1975. Heilman, Samuel C.: *The People of the Book. Drama, Fellowship and Religion*, Chicago, London 1983. Helmreich, William B.: *The World of the Yeshiva. An Intimate Portrait of Orthodox Jewry*, New Haven, London 1986. Carsten Wilke *Den Talmud und den Kant - Rabbinerausbildung an der Schwelle zur Moderne* Netiva. Wege deutsch-jüdischer Geschichte und Kultur. Studien des Salomon Ludwig Steinheim – Instituts, Bd. 4, Hildesheim i. a. 2003, S. 147-151. R. Israel M. Goldman, *Lifelong Learning among Jews. Adult Education in Judaism from Biblical Times to the Twentieth Century*, New York 1975.

<sup>2</sup> Chaim Potok, *Die Erwählten* (1967) oder dessen Parodie, Michael Wex, *Die Abenteuer des Micah Mushmelon, kindlicher Talmudist*. Ein Comic-Strip-Epos in Prosa (1989), dtsh. v. Heiko Lehmann, Berlin 2005.

<sup>3</sup> David Weiss Halivni, *The Book and the Sword. A Life and Learning in the Shadow of Destruction*, Colorado 1998. Die Bücher von Potok, Weiss und Wex handeln alle von hochbegabten jungen Talmudisten, von savants.

<sup>4</sup> Vgl. Josef Carlebach, *Der gute volkstümliche Schiur* (1934), *Ausgewählte Schriften*, Bd. III, Hildesheim i. a., 2002, S. 287-297.

1. Beim traditionellen *Lernen* steht nach allgemeiner Auffassung das **Erlernen** durch Wiederholen und Auswendiglernen an erster Stelle. Eines der hebräischen *Verba docendi*, *Schana*, wird denn auch aus der Wurzel SchNH mit der Grundbedeutung „wiederholen“ gebildet. Das viermalige wiederholen des Stoffes gilt in *Talmud* und *Midrasch* als empfehlenswertes Lernmodell (bEr<sub>54b</sub>; rBer<sub>24,5</sub>; rSchem<sub>40,1</sub>). Von diesem Lernbegriff ist der Titel des grundlegenden Gesetzeswerkes, *Mischna*, abgeleitet, die als „mündliche“ Tora (*Tora ScheBeAl Pe*) eben auswendig (*BeAl-Pe*) zu lernen war. Wir mußten als Schüler z. B. den hebräischen Wortlaut der folgenden *Mischna* auswendig lernen, die uns im folgenden immer wieder als Beispiel dienen soll: „*Vier Hauptschädigungen gibt es: die durch den Ochsen (Schor), durch die Grube (Bor), durch den Abweider (Mawe) und durch Brandstiftung (Hew'er). Die Eigentümlichkeit des Ochsen ist nicht wie die des Abweiders, und die Eigentümlichkeit des Abweiders ist nicht wie die des Ochsen, und die Eigentümlichkeit dieser beiden, daß nämlich in ihnen ein Lebensgeist ist, ist nicht wie die des Feuers, in dem kein Lebensgeist ist, und die Eigentümlichkeit dieser drei, daß es nämlich ihre Weise ist, fortzuschreiten und zu beschädigen, ist nicht wie die der Grube, deren Weise es nicht ist, fortzuschreiten und zu beschädigen. Das ihnen gemeinsame ist, zu beschädigen, daß deren Bewachung dir obliegt und wenn eines von ihnen beschädigt hat, der Schädiger schuldig ist, vom Besten seines Landes Schadensersatz zu leisten*“ (mBK<sub>a,1,1</sub>). Es besteht überhaupt kein Zweifel, daß traditionelles *Lernen* etwas mit dem Erlernen solchen Stoffes zu tun hat. Und so muß auch der jüdische Religionsunterricht elementares Wissen über das Judentum vermitteln - je mehr desto besser! Aber auch bei dieser Grundstufe allen Lernens geht es nach Auffassung der Tradition nicht ausschließlich um Füllung des Gedächtnisses, sondern um die Schärfung des Verstandes (*Charifut*). In der biblischen Quelle für die väterliche Lehrpflicht heißt es nicht umsonst: „*Und schärfe es deinem Sohn ein*“ (*WeSchinantam LeWanecha*, 5<sub>6,7</sub>). Die sonst so scharfsichtigen alten und mittelalterlichen Erklärer übersehen hier geflissentlich den Unterschied zwischen den Wurzeln SchNN, „schärfen“, „spitzen“ und SchNH, „wiederholen“ und beziehen beides unbekümmert auf das Lernen der *Mischna*, offensichtlich, weil es ihnen auf den Geistesschliff ankam. Eben das ist auch der Sinn der Wiederholung in einem Bildungsplan, der dem Kreislauf des Synagogenjahres (*Schana*) folgt. Zwar kehren im Zweijahrestakt die selben Themen immer wieder, aber der Reifegrad des Schülers sollte inzwischen ein anderer sein (anderssein, verschiedensein wird auf Hebräisch gleichfalls mit dem Verb *Schana* ausgedrückt), das selbe wird also in jedem Stadium in einer neuen Reflexionspotenz geboten. Man könnte auch kaum von Lernen im Sinne eines Wachstumsprozesses sprechen, wenn Wiederholung nur „das Selbe nochmal“ bedeuten würde. Die Lernspirale muß sich weiter drehen und das Alte in immer neuen Perspektiven und Horizonten zeigen. Wie sagt doch der Talmud: „*Wer einen Abschnitt hundert*

*mal wiederholt gleicht nicht dem, der ihn hundert einmal wiederholt*” (bChag<sub>9b</sub>) – er ist nämlich durch das fortgesetzte inzwischen wieder ein anderer geworden. Jüdisches *Lernen* ist insofern eine unerläßliche Vorbereitung auf jüdisches Leben. Gewiß Ritualkompetenz verlangt Routine, aber mit Routine alleine ist es noch nicht getan. Die Orientierung am Kult- und Kalenderzyklus muß durch einen kumulative Lernprozess ergänzt werden.

2. Der eigentliche traditionelle Begriff des Lernens als **Dazulernen** beruht denn auch auf dem Prinzip „Nullredundanz“ (R. Reichmann): Gott wiederholt sich nicht! Jede Wiederholung in den heiligen Schriften wirft die Frage nach neuen Bedeutungen (*Chidduschim*) auf. Dieses Lernen wird in der Sprache der Rabbinen wahlweise mit *Lamad* von der Wurzel LMD mit der Grundbedeutung „lernen“ oder *Darosch* von der Wurzel DRSch mit den Grundbedeutungen „fordern“ „Fragen stellen“, „forschen“, „untersuchen“, „auslegen“ bezeichnet. Von diesen beiden Wurzeln stammen die Titel „Talmud“ und „Midrasch“ und die Bezeichnungen des Lehrhauses: „Bet HaTalmud“ und „Bet HaMidrasch“ ab. Technisch bezeichnen diese *Verba docendi*, Methoden (*Middot*), mit deren Hilfe der alten Schrift immerzu neue Lehren abgewonnen und mit der Formel: „Talmud Lomar“, d. h. „(die Schrift enthält eine) Lehre, indem sie sagt (...)“ eingeleitet werden. So sucht man etwa nach einem „Wink“ (*Remes*) des Gesetzestextes, um seine Lehren zu generalisieren oder zu präzisieren (*Klal UFrat*). Nehmen wir wieder das Beispiel der Haftpflicht. Im biblischen Bundesgesetz werden vier Haftungsschäden aufgezählt: 1. Stößiger Ochse (*Schor*, 2<sub>21,28f,35</sub>), 2. Offene Grube (*Bor*, 2<sub>21,33</sub>), 3. Weidende Herde (*Mawe* 2<sub>22,4</sub>) und 4. Brandstiftung (*Hew'er*, 2<sub>22,4-5</sub>). Der Midrasch verallgemeinert nun den Begriff „Ochse“ durch Analogie zum Arbeitsverbot am Sabbat: „Ochs, und dein Esel und all dein Vieh (...)“ (5<sub>5,14</sub>) auf „Vieh“ (Mechilta zu 2<sub>21,28</sub>). Der Midrasch fragt ferner, warum die Schrift zum Ochsen (*Schor*) noch weitere Haftungsschäden hinzufügt, wie z. B. den Brunnen (*Bor*) und leitet daraus eine logischen Distinktion ab: „denn die Weise (des Ochsen) ist zu gehen und zu schädigen, (...) bei der Grube (...), deren Weise ist es nicht zu gehen und zu schädigen?“ (ebd. 11 zu 2<sub>21,33</sub>). So kommen wir nach und nach zur Klassifikation der vier Haftungsschäden in der oben zitierten *Mischna* nach dem Kriterium abnehmender Eigeninitiative der unmittelbaren Schadensursachen. Dem Begriff „Ochse“ haftet jetzt kein Stallgeruch mehr an, er ist eine geruchsneutrale Rechtskategorie. Im Talmud zu dieser *Mischna* wird die Klassifikation der Haftungsschäden noch weiter ausdifferenziert, einige Gelehrte unterscheiden dreizehn, einer sogar vierundzwanzig Arten von Haftungsschäden – eine spielerische Kasuistik, die übrigens keinen Einfluß auf die Höhe des Schadensersatzes hat und somit wirklich nur der Begriffsschärfe (*Charifut*) dient. Mit solchen Mitteln wird der biblische *Mythos* und *Nomos* in den talmudischen *Logos* verwandelt. Diese Art des Lernens stellt gegenüber der vorigen eine höhere Reflexionsstufe dar, weil sie die Lehre nicht passiv hinnimmt, sondern aus der Schrift gleichsam noch einmal hervorbringt. Lernen

ist auf dieser Stufe nicht mehr mechanische Reproduktion, sondern selbständige Produktion des Gelernten. Auf dem ersten Blick scheint diese kasuistische Lernform überhaupt nicht ins Schulcurriculum zu passen. Doch der Eindruck täuscht! In jedem Dreizehnjährigen steckt ein kleiner Talmudist, der nichts lieber tut, als Haare zu spalten. Wenn man den Unterricht zudem in der für das Lehrhaus typischen Form des Frage-und-Antwort-Spiels bringt, dann kann zweifellos eine hohe Schülerpartizipation erreicht werden. Den inhaltlichen Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Lernform kann man mit dem Unterschied zwischen der deskriptiven euklidischen und der deduktiven analytischen Geometrie vergleichen, einen Methodensprung, den man diesen Jahrgängen auch sonst zumutet. Im übrigen, ganz ohne Midrasch geht es nicht! Etwa ein Bibelunterricht ohne Rücksicht auf die midraschische Auslegungstradition kann alles sein – historisch, kritisch, wissenschaftlich, fundamentalistisch, nationalistisch – jüdisch ist er jedenfalls nicht. Auch sollte man den Bildungswert des Midraschs nicht unterschätzen. Die dort erworbenen textanalytischen und logischen Fähigkeiten sind grundsätzlich nicht anderer Natur als die im Deutsch- oder Mathematikunterricht gefragten. Die ludisch-talmudische Lernart kann geistig so befriedigen, daß manch ein kleiner Talmudist lebenslänglich im Lehrhaus sitzen bleibt (Die Talmudakademie heißt *Jeschiwa*, Sitzung).

3. Aber jüdisches *Lernen* beschränkt sich nicht auf Sitzen, Juden müssen sich in Gang (*Halacha*) setzen, *Lernen* ist **Tunlernen** (*HaLimud Al Menat La'assot*). Schon in der Sprache der Bibel sind *Lernen* (*Limud*) und *Tun* (*Assija*) ein unzertrennliches Paar: „Israel, höre (*Jisrael Schema*) auf die Satzungen und Vorschriften, die ich euch lehre zu tun (*Melamed ... La'assot*) (...) (5,1 u. ö.). Auch dort, wo in der rabbinischen Literatur der Vorrang der Theorie behauptet wird, begründet sie es mit dem Praxisbezug (bKid<sub>40b</sub>). Die Tradition, hat die Worte mit denen das Volk, die Tora angenommen hat: „wir wollen tun und hören“ (*Na'asse WeNischma*, 2<sub>24,7</sub>) als verdienstvolle Bereitschaft gedeutet, zuerst gehorchen und dann rasonieren zu wollen. Die heute gängige Erklärung geht noch weiter, sie versteht den Ausdruck so, daß sich Verständnis erst durch die Tat einstellt, *Na'asse WeNischma* könnte man mit *Learning by doing* übersetzen. Das wird gewöhnlich als Geschmacksverstärker bei schwer verständlichen oder umständlichen Geboten eingesetzt, nach dem Motto: „Probieren geht über Studieren“ oder: „Der Appetit kommt mit dem Essen“. Das Praxisprimat ist dem Lernstoff schon von vorneherein eingeschrieben, denn schließlich ist die Tora eine „Weisung“: in ihren gesetzlichen Teilen eine Anweisung zum Handeln (*Halacha*); in ihren geschichtlichen Teilen, mit ihren lehrhaften Erzählungen (*Aggadot*), lehrreichen Beispielen (*Ma'assijot*) und belehrenden Sprüchen (*Meschalim*) eine Unterweisung zur Vorbildnachfolge. Damit betreten wir das weite Feld der moralischtheologischen **Belehrung** (*Midrasch Haggada, Drascha, Mussar*), dessen höchster und letzter Maßstab die *imitatio Dei* als *imitatio viarium dei* (*LaLechet UlHidamot Bedarche HaSchem*,



*Sefer HaMizwot*<sub>Nr.8+</sub>) ist. Das entspricht der evangelischen Nachfolge (*akoloutei moi*, Lk<sub>9,23</sub>; Mt<sub>19,21</sub>) der „*imitatio Christi*“ oder des „*Christo conformiter vivere*“ im Christentum, der „*Sunnat an-nabyi*“ (Koran<sub>33,21</sub>) im Islam und der *Brahmatscharja* im Buddhismus. Auf dieser Stufe geht es nicht um die Ausübung einzelner Gebote (*Mizwot Ma'assijot*), um das Verlassen der Schonraums der Schule und das Hinausgehen ins Leben, sondern um die **Begründung** der Gebote aus praktischer Vernunft und Freiheit. Im Vergleich zu den vorigen Lernbegriffen stellt diese Begründung wiederum eine höhere Reflexionsstufe dar, weil es weder die biblischen Geschichten und Gebote, noch deren logische Kasuistik fraglos hinnimmt, sondern ihren Sinn und Wert hinterfragt (*Ta'ame HaMizwot*). Man könnte auf dieser Ebene z. B. die Frage stellen, welchen moralischen Sinn die oben angeführte Kasuistik der Haftpflicht hat. Sie belehrt auf jeden Fall darüber, wie weit der göttliche Schutz von Leib und Leben und Besitz meiner Mitmenschen vor meiner gemeingefährlichen Fahrlässigkeit und Nachlässigkeit reicht. Der Umfang meiner Haftung wird am Einschluß der unbeabsichtigten Nebenfolgen in die Haftung deutlich. Im ganzen Talmud zu unserer *Mischna* wird nur bei einer einzigen Unterkategorie, eine Halbierung des Schadensersatzes zugestanden. Maimonides begründet diese ganze Klasse von Geboten daher moralisch so, daß die empfindlichen Vermögensstrafen das Verantwortungsbewußtsein des Menschen schärfen sollen (More<sub>III,40</sub>). Es kommt auf dieser Stufe für jeden einmal der Augenblick, wo er das Joch der Gebote (*Ol Mizwot*) abschütteln will und kritische Fragen stellt. Ein Religionsunterricht, der nicht auf Scheinzustimmung baut, muß diesem Bedürfnis Rechnung tragen und die Suspension von traditionellen Geltungsansprüchen durchhalten. So daß, wie es im Abschnitt *Toraerwerb* im Anschluß an die *Sprüche der Väter* heißt, das in Stein gemeißelte (*Charut*) Gesetze zum Gesetz der Freiheit (*Cherut*), der außengeleitete Gesetzesempfänger durch *Toralernen* (Talmud Tora) zum innengeleiteten „*Sohn der Freiheit*“ (*Ben Chorin*) erhoben wird (mAw<sub>VI,2</sub>).

4. Die Tora wird aber nicht nur als eine spezielle Weisung, sondern auch eine allgemeine Weisheit (*Chochma*) verstanden. Lernen als **Denkenlernen** wird in der Bibel mit dem Verb, *Qana*, von der Wurzel QNH beschrieben, die sowohl „*erschaffen*“ und „*gründen*“ (1<sub>14,19</sub>) wie auch „*anschaffen*“ und „*erwerben*“ (Spr<sub>4,5;16,16;17,16;18,15</sub>) bedeuten kann. Entsprechend ist die biblische Weisheit nicht nur Lebens- sondern auch Weltweisheit. Sie mißt von einem vorweltlichen Standpunkt (Spr<sub>8,22</sub>) das große Ganze der Schöpfung aus (Spr<sub>3,19</sub>). Wohl weil auch die Ehefrau erworben wird (*HaIscha Niqne*), wurde die Sprache der Liebe auf Frau Weisheit übertragen (Spr<sub>4,6;8,17</sub>; Sir<sub>51,13ff</sub>; Sap<sub>8,2</sub>). Die Ähnlichkeiten mit der griechischen *philo-sophia* sind nicht rein zufällig, wie z. B. die, freilich reichlich misosophischen Meditationen Kohelets zeigen. Hatten die alten Naturphilosophen, Thales, Anaximander, Anaximenes, Heraklit, Xenophanes nacheinander gelehrt: „*Alles Wasser*“, „*Alles unbestimmt*“, „*Alles Luft*“, „*Alles fließt*“, „*Alles eins*“, so lehrt *Kohelet* mit betontem Ich (Koh<sub>1,12</sub>), wie der Kyniker Monimos: „*Alles Dampf*“ (*HaKol Hawel, typhon einai panta*).



Die Weisheit wird schon in der deuterokanonischen Weisheitsliteratur mit der Tora gleichgesetzt (Sir<sub>24,23</sub>; Bar<sub>4,1</sub>), was die rabbinischen Weisen (*Chachamim*) dankbar aufgegriffen haben (mAw VI: *Perek Kinjan Tora*). Ein Musterbeispiel dafür liefert gleich der erste rabbinische Kommentar zur Schöpfungsgeschichte. Gestützt auf den biblischen Selbstpreis der Weisheit beschreibt er die Tora als Plan (rBer<sub>1,1</sub>), nachdem Gott die Welt erschuf. Hieran konnten dann die spekulativen Lehren der mittelalterlichen jüdischen Philosophie und Theosophie (*Kabbala*) anknüpfen. Diese geheimen Weisheiten über Gott und die Welt sind freilich tief verborgen (Hi<sub>28</sub>; Sir<sub>24,25-34</sub>) und können nur mit speziellen Lernmethoden, wie die philosophische Allegorie oder die kabbalistische Kryptologie gehoben werden. Auch wenn hier vieles zunächst weit her geholt scheint, zielen sie auf den religionsphilosophischen Gehalt der Schrift. Sie stellen insofern wieder eine höhere Reflexionsstufe dar und ordnen die biblischen Gesetze und Geschichten im Ganzen des Seins ein. In den geheimsten Gängen der Traditionsachse finden wir also die Ausgänge zu den Transzendenz- und Transformationsachsen der Religion. Wir kommen ein letztes mal auf unsere Mischna zurück, um Deutungsmöglichkeiten auf dieser Ebene aufzuzeigen. Die Mischna selbst ist, wie J. Neusner in unzähligen Publikationen wiederholt hat, ein metaphysischer Akt. Sie setzt dem realexistierenden Chaos nach der Zerstörung des Tempels und dem Verlust der Mitte kontrafaktisch eine ideale halachische Ordnung entgegen. Hier steckt die Mischna die unabsichtlich entfesselten Naturgewalten in ihre zivilrechtlichen Begriffskäfige. Die Rabbinen haben den Vorrang dieser idealen Ordnung in einer für die *Tora/Chochma*-Spekulation typischen Aggada veranschaulicht, wonach das Gesetz, Gericht, Buße, Strafe und Erlösung usw. lange vor der Schöpfung der physischen Welt existierten (bPes<sub>54a</sub>/Ned<sub>39b</sub>) - nach einer Version 2000 Jahre vorher (rPs<sub>90,12</sub>). Dies ist eine bildliche Weise den Primat des Sollens vor dem Sein, der Ethik vor der Ontologie (E. Lévinas) auszudrücken. Natürlich soll diese verkehrte Welt einmal auch auf die Füße kommen. So versteht z. B. die kabbalistische und chassidische Erlösungslehre die Weltgeschichte als Wiedergutmachung des beschädigten Lebens (*Tikkun HaOlam*), wozu auch ganz konkret die Wiedergutmachung der von mir zu verantwortenden Schäden gehört. Schließlich liefert unsere Talmudstelle reichlich Stoff für philosophische Erörterungen des *Prinzips Verantwortung*: wie weit hafte ich für die von mir losgetretene Gerölllawine, wie weit für unbeabsichtigte Nebenwirkungen, Spätfolgen, „Kollateralschäden“ usw.. Auf dieser Stufe können sie problemorientiert behandelt werden.

#### IV. Aufbau des Bildungsplans

Wenn wir nun diese Lernformen zum Aufbau eines Bildungsplans für die jüdische Religionslehre benutzen, dann erhalten wir vier u. E. lebens- und schulaltersgemäße Lernstufen: *Lernen* als Wissensvermehrung, als Wissensableitung, als praktische und theoretische Wissensbegründung. Um dem

Imperativ der Innenorientierung zu genügen, versuchen wir auch für diese Stufung eine Anlehnung an alte jüdische Begriffe und Formen zu finden. So gibt es für diese Unterscheidung von vier Lernstufen und – zielen in der rabbinischen Tradition in der Tat zahlreiche Anhaltspunkte (Es<sub>7,10</sub>; Neh<sub>8,8</sub>, bNed<sub>37b</sub>). Etwa die Lehrer- und Lernerquaternionen in der rabbinischen Literatur (mAb<sub>4,15.17.18</sub>),<sup>5</sup> die vierstufige Lehr- und Lebensplanung des Tanaiten, R. Jehuda ben Tema: Vom 5. bis zum 10. Lebensjahr: *Mikra* (Hebräische Bibel); vom 10.- 13. Lebensjahr: *Mischna*; vom 13.-15. Lebensjahr: *Mizwa* (Gebotserfüllung) und vom 15.-18. Lebensjahr: *Talmud* (mAw<sub>v,24</sub>), sowie die Stundenpläne in den mittelalterlichen Kodizes (SchA, Jore Dea 246,4). Eine der schlagendsten Parallelen ist, obschon nicht älter als das Mittelalter, die Lehre vom vierfachen Schriftsinn, die mit der Formel **PaRDeS** (*Garten*) bezeichnet wird (wobei die Konsonanten des Kurzwortes die Anfangsbuchstaben der hebräischen Begriffe für die vier Sinn- und Deutungsebenen der Schrift sind: *Pschat*, *einfacher* -, *Remes*, *angedeuteter* -, *Drasch*, *belehrender* -, *Sod*, *geheimer Sinn*). Keine andere Formel wird heute so häufig gebraucht, um die Eigenart und Vielfalt des Toralernens zu charakterisieren. Auf Anhieb macht diese Formel klar, daß sich jüdisches Lernen bei weitem nicht fundamentalistisch auf den Buchstaben der Schrift (*Pschat*) beschränkt, sie verlangt bei aller Treue zum Buchstaben eine logische, ethische, philosophische und mystische Vertiefung des Wortsinns der Schrift. Wenn man die Formel **PaRDeS** als Kürzel für einen Stufenplan auffaßt, dann würde dieser ziemlich genau unseren vier Lernformen entsprechen: Der Wortsinn (*Pschat*) korrespondiert dem mnemischen *Lernen* (*Lischnot*), der Wissensinn (*Remes*) dem analytischen *Lernen* (*Lilmod*, *Lidrosch*), der Wert- und Willensinn (*Drasch*) dem pragmatisch-ethischen *Lernen* (*La'assot*) und der Wesens- und Weisheitssinn (*Sod*) für die Eingeweihten dem philosophischen *Lernen* (*Kinjan Chochma*). Zur weiteren Information über den vierfachen Schriftsinn im Judentum darf ich vielleicht auf mein soeben erschienenes Buch zu diesem Thema verweisen.<sup>6</sup>

Die Lehre vom vierfachen Lern- und Schriftsinn kann mit einem gestuften Entwicklungsmodell verbunden und zur Einrichtung eines Bildungsplans verwendet werden, wie wir das im beiliegenden Bildungsplan für die jüdische Religionslehre in Baden-Württemberg schon einmal gezeigt haben. Dabei wird eine positive, eine analytische, eine kritische, eine systematische Lernstufe

<sup>5</sup> Die Bevorzugung der Vier bei derartigen Typologien hängt damit zusammen, daß sie mathematisch alle möglichen Kombinationen eines Paares gegensätzlicher Eigenschaften darstellt. Ein Beispiel: Die rabbinische Allegorie des Feststraußes des Laubhüttenfestes (*Arba'a Minim*, 323,40). Dieser bestand nach der biblischen Vorschrift aus einem Palmstengel, zwei Bachweidenzweigen, drei Myrtenzweigen und einer Zitrusfrucht. Die vier Sorten besitzen gegensätzliche Eigenschaften: Die Palme hat eine Frucht, aber keinen Duft, die Myrte einen Duft, aber keine Frucht, die Bachweide weder Duft noch Frucht, und der Zitrusbaum sowohl Duft wie Frucht. Diesen vier Sorten werden vier religiöse Typen zugeordnet. Der Duft steht für Wissen und die Frucht für gute Werke. Die Zitrusfrucht symbolisiert den religiösen Idealtypus mit Wissen und Werken, die Myrte den kultivierten Typus mit Wissen ohne Werke, die Palme den Engagierten mit Werken, aber ohne Wissen und die Bachweide den Ignoranten ohne Wissen und ohne Werke.

<sup>6</sup> Im Garten der Schrift. Wie Juden die Bibel lesen, Regensburg 2006.

unterschieden und mit den vier zweijährigen Zyklen des Religionsunterrichts abgestimmt. So dominiert in der unteren Sekundarstufe I (5-6. Klasse) das gedächtnisbezogene Lernen, in der mittleren Sekundarstufe I (7.-8.Klasse), das regelbezogene Lernen, in der oberen Sekundarstufe I (9.-10.), das wertbezogene Lernen, und in der Sekundarstufe II (11.-12.Klasse) das problembezogene philosophische Lernen.

Voraussetzung zu allem ist freilich die „Alephbetisierung“ in der Primarstufe. Hebräische Lesekompetenz erworben und an alters- und „zeitgemäßen“ Texten aus der Bibel und dem Gebetbuch geübt zu haben, stellen eine minimale Voraussetzung für den Besuch des jüdischen Religionsunterrichts in den höheren Schulstufen dar. Heute muß der jüdische Religionsunterricht freilich in allen Schulstufen mit Quereinsteigern aus dem jüdischen Flüchtlingskontingent ohne Hebräisch- und Religionskenntnissen rechnen. An sich sind diese Neulinge im jüdischen Religionsunterricht hoch willkommen, aber wie in anderen Fächern, müssen sie auch hier in Förderklassen das entsprechende Niveau erreichen. Sonst kommt der Religionslehrer zumal in Klassen, wo diese Schülerkategorie in der Überzahl ist, nie über den Nullpunkt hinaus, er kann die Konsekutivität des Bildungsplans nicht durchhalten und die traurige Konsequenz ist, daß Analphabeten den mittleren oder höheren Schulabschluß in jüdischer Religionslehre schaffen.

Hier müssen wir uns auf eine kurze Skizze des Bildungsplans von der Primar- bis zur Sekundarstufe II beschränken. Auf der laufenden jüdischen Zeitschiene werden im Zweijahresrhythmus von der Primar- bis zur Sekundarstufe II sechs mal die gleichen Module mit immer höheren Ansprüchen aufgelegt. Nehmen wir zum Beispiel das Modul *Schabbat*. In den beiden Durchläufen in der Primarstufe, wo der emotionale erzählerische, gestalterische und gesangliche Zugang im Vordergrund steht, kann der *Schabbat* anhand der Heiligung für den *Schabbatabend* nacheinander im Zusammenhang mit der Schöpfungserzählung (*Sikaron LeMa'asse Bereschit*) und der Befreiungserzählung (*Secher Lizijat Mizrajim*) gebracht; in der unteren Sekundarstufe I, kann dann das *Schabbat*gebot im Zusammenhang mit den beiden Versionen der Zehn Gebote mit Raschi behandelt; in der mittleren Sekundarstufe I können die Details des Arbeitsverbotes (*Lamed“Tet Melachot*) im Zusammenhang mit der *Mischna* (mSab<sub>7,1</sub>) ausgeführt; in der oberen Sekundarstufe I können gemäß der moralischen Dominante die psychologische und therapeutische Bedeutung des *Schabbats*, wie z. B. das Freigeben und - nehmen, das Atemholen in einer atemlosen Welt der Produktion und des Konsums, die geistige Erschöpfung und schöpferische Pause diskutiert; in der Sekundarstufe II schließlich kann die kulturkritische und metaphysische Bedeutung des *Schabbats* als Seinskategorie im Gegensatz etwa zur Kategorie des Habens (Transzendenzachse), sowie die eschatologische Bedeutung des *Schabbats* als Antizipation der messianischen Zeit, als Vorwegnahme des ewigen Friedens usw. (Transformationsachse) erörtert werden. Nach sechsmaliger Behandlung dürfte diese Schraube fest

gezogen sein. Aber das ist nicht alles! Für die Kalenderorientierung ist entscheidend, daß der *Schabbat* kein abstraktes Thema bleibt, sondern immer ein ganz bestimmter Schabbat mit seinem Wochen- und Prophetenabschnitt ist, daß er ein reales Geschehen in der Gemeinde und Familie, mit seinen Ritualen und Gebeten ist, daß er verbindliche Gebote und Verbote für den Einzelnen mit sich bringt. Das Modul *Schabbat* muß an den realen, konkreten, praktischen Schabbat herantreten. Gewiß, man kann den *Schabbat* im Religionsunterricht nicht simulieren und man kann die Stunde nicht auf den Schabbat legen, aber die Niveaue Konkretisierung muß Übergänge vom gelernten zum gelebten Schabbat vorzeichnen, etwa in Form von Kinder- und Jugendgottesdiensten, in Form von *Parascha-* und *Haftaravorbereitungen*, in Form von Teilnahme am *Lernen* über die *Paraschat HaSchawua*, über den Traktat *Schabbat* . . . .