

**DIE SUCHE NACH DEM IDENTITÄTSFORMENDEN POTENTIAL
DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN JÜDISCHEN GEMEINDEN
IN DEUTSCHLAND**

**Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im
Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main**

vorgelegt von Jessica Schmidt-Weil

Frankfurt am Main, dem 15. Juni 2007

Disputation 13.11.2007

Gutachter:

Erstgutachter Professor Doktor Micha Brumlik, Universität Frankfurt,
Fachbereich Erziehungswissenschaften

Zweitgutachter Professor Doktor Frank-Olaf Radtke, Universität Frankfurt
Fachbereich Erziehungswissenschaften

Band A

Einleitung

Theoretischer Teil I

Empirischer Teil II

Diskussion

Vorwort

Durch Artikel in jüdischen Publikationsorganen, durch informelle Gespräche, durch die Tätigkeit als Lehrerin an einer jüdischen Schule und persönliche Erfahrungen in Kleingemeinden, bot sich mir ein recht vielschichtiges und ambivalentes Bild darüber, was jüdische Unterweisung in Deutschland heute bedeuten kann. Einheitlichkeit zeigt sich aber offenbar hinsichtlich des Ziels eines jüdischen Religionsunterrichts:

Als ein Moment jüdischer Erziehung soll er dazu beitragen, die jüdische Identität seiner Schüler zu entwickeln und zu entfalten. Ob Gemeinden in Deutschland über ihren Religionsunterricht dieses Ziel qualitativ angemessen umsetzen können, steht in Frage.

Naturgemäß kann es bei dem Thema Religionsunterricht nicht ohne religiöse Bezugsgruppen gehen und so orientiert sich auch die Verfasserin dieser Studie in einem bestimmten religiösen Kontext.

Folgende Untersuchung ist in diesem Sinne aus einer liberal-konservativen Perspektive des Judentums durchgeführt worden.

Eine Erhellung der Probleme des jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland wäre ohne die Bereitschaft der jüdischen Gemeinden, der Lehrer und Schüler, sich beobachten und befragen zu lassen, nicht zustande gekommen. Deshalb sei ihnen hier an erster Stelle gedankt.

Ich danke meinen Gutachtern Herrn Professor Dr. Brumlik und Herrn Professor Dr. Radtke. Großer Dank gilt Herrn Professor Dr. Brumlik, der mich in der mehrjährigen Arbeit begleitet und beraten, unterstützt und stets motiviert hat.

Durch Herrn Professor Dr. Krochmalnik habe ich wichtige Hinweise zur Konzeption der Bildungsstandards im Religionsunterricht erhalten. Dank auch dem erziehungswissenschaftlichen Kolloquium, das mich beraten hat, ebenso den Mitgliedern des Egalitären Minjans meiner Gemeinde, meinen Kollegen, Nachbarn und meiner Mutter.

Inhaltsverzeichnis

Seite

Inhaltsverzeichnis	I
---------------------------	---

Einleitung	1
-------------------	---

I. THEORETISCHER TEIL

JÜDISCHE IDENTITÄT UND JÜDISCHER RELIGIONSUNTERRICHT

1. Kapitel: Jüdische Identität	20
1.1 Allgemeine Identitätskonzepte	20
1.1.1 Eriksons psychoanalytischer Ansatz	21
1.1.2 Meads sozialbehavioristisches Konzept	23
1.1.3 Selbstkonzepte	25
1.1.4 Kritik am Identitätsbegriff	26
1.1.5 Identität in der Postmoderne	26
1.1.6 Narrative Identität	29
1.1.7 Kollektive bzw. kulturelle Identität	30
1.1.8 Identität im sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Rahmen der Erziehungswissenschaften	33
1.2 Jüdische Identität: Selbst- und Fremddefinitionen	34
1.2.1 Was bedeutet es Jude zu sein?	35
1.2.2 Historische Betrachtung	38
1.2.3 Jüdische Identität nach 1945	42
1.3 Juden in Deutschland	47
1.3.1 Jüdische Identität und Gemeindeleben in Ost- und Westdeutschland	47
1.3.2 Russische Zuwanderer	49
• Exkurs: Migration	51
1.3.3 Folgen gesellschaftspolitischer und gemeindestrukturreller Veränderungen	54
• Exkurs Erinnerung und Gedächtnis	55
1.3.4 Gemeinden und Organisationen	57
1.4 Faktoren jüdischer Identität: Selbst- und Fremdbilder	59

2. Kapitel: Jüdische Religion, jüdische Erziehung und jüdische Jugend	62
2.1 Religion	62
2.1.1 Begriff	63
2.1.2 Religionsphilosophische Annäherung	63
2.1.3 Religionswissenschaftliche Ansätze	65
2.1.4 Das religiöse Urteil	70
2.1.5 Die jüdische Religion	78
2.2 Jüdische Erziehung	83
2.2.1 Biblische Ursprünge	83
2.2.2 Veränderungen durch die Haskala	86
2.2.3 Jüdische Erziehungsideen Ende des 19. und zu Anfang des 20. Jahrhunderts	91
2.2.4 Jüdische Erziehung nach der Schoa	96
2.3 Adressaten jüdischer Erziehung: Jüdische Jugendliche	100
2.3.1 Jugend als Entwicklungsphase	100
2.3.2 Jugend und Religion	101
2.3.3 Jüdische Jugendliche	103
3. Kapitel: Religionsunterricht in Deutschland	105
3.1 Allgemeines zum Religionsunterricht	105
3.1.1. Religionsunterricht in der Kontroverse	106
3.1.2 Religionspädagogik im Kontext von Erziehung und Bildung	106
3.1.3 Rechtslage	107
3.1.4 Forschungsbereiche der Religionspädagogik ab 1945 in Deutschland	111
3.1.5 Die Lehrerrolle	111
3.1.6 Lehrpläne der Sekundarstufe I und II	112
3.1.7 Verschiedene Religionsgemeinschaften	114
3.1.8 Der religionspädagogische Ansatz religiöser Autonomie	116
3.2 Jüdischer Religionsunterricht heute	117
3.2.1 Zur gegenwärtigen Situation	119
3.2.2 Lehrerausbildung	120
• Exkurs Fortbildungen für jüdische Religionslehrer in Deutschland	120
3.2.3 Jüdische Schulen	125
3.2.4 Schwerpunkte des jüdischen Religionsunterrichts	128

III

3.3	Neuere Entwicklungen: Lehrplan und/ oder Bildungsstandards	130
3.3.1	Anstöße	130
3.3.2	Bildungsstandards und Religionsunterricht	131
3.3.3	Bildungsstandards für den Religionsunterricht	132
3.3.4	Bildungsstandards im jüdischen Religionsunterricht	133
3.3.5	Offene Fragen	134

II. EMPIRISCHER TEIL

IDENTITÄTSKONSTRUKTE JÜDISCHER SCHÜLER UND JÜDISCHER RELIGIONSUNTERRICHT

1. Kapitel: Methodisches Vorgehen	135	
1.1	Ethnografischer Ansatz	135
1.2	Methodisches Vorgehen in der Studie	138
1.3	Erste Zugänge	139
1.4	Sichtweisen von Schülern: Qualitative Interviews	142
1.4.1	Das Interviewkonzept	142
1.4.2	Zur Durchführung	143
1.5	Teilnehmende Beobachtung	146
1.5.1	Einführung ins Feld	147
1.5.2	Wahrnehmung von Komplexität	148
1.5.3	Teilnahme und implizite Rollenprobleme	149
1.5.4	Ausstieg aus dem Feld	152
1.5.5	Protokolle	152
1.5.6	Zusatzerhebungen	154
1.6	Die Komplexität des Unterrichts: Standardisierte und teilstandardisierte Befragungen	154
1.6.1	Schülerfragebögen	155
1.6.2	Leitfadeninterviews mit Lehrern	157
1.7	Das Feldforschungstagebuch	158
1.8	Auswertung	159
1.8.1	Interviews und ihre Auswertung	159
1.8.2	Der Unterricht und seine Auswertung	161

2. Kapitel: Stichprobenbeschreibung	162
2.1 Allgemeine Informationen zu den Gemeinden	162
2.2 Zu subjektiven Sichtweisen der Schüler	162
2.3 Zur Komplexität des Unterrichts	163
3. Kapitel: Identitätskonstrukte jüdischer Religionsschüler	165
3.1 Individuelle Perspektiven der jüdischen Religionsschüler	165
3.1.1 Jüdische Identitätskonstruktionen	165
3.1.1.1 Jüdische Sozialisation: Zugewanderte und Alteingesessene	166
3.1.1.2 Kern und Bedeutung der jüdischen Identität	173
3.1.1.3 Die Bedeutung des Judentums für den Einzelnen	178
3.1.1.4 Wertvorstellungen und Handlungsoptionen	179
3.1.1.5 Einfluss antisemitischer Erfahrungen auf das jüdische Selbstverständnis	182
3.1.1.6 Gewicht des religiösen Moments	185
3.1.1.6.1 Der Gottesbezug	185
3.1.1.6.2 Der Gottesdienst	189
3.1.2 Der individuelle Schülerblick auf den jüdischen Religionsunterricht	192
3.1.2.1 Besuchsdauer	193
3.1.2.2 Funktion des Religionsunterrichts	193
3.1.2.3 Der Unterschied zu schulischem Unterricht	194
3.1.2.4 Der Charakter des Religionsunterrichts und seine Bewertung	195
3.2 Ausgewählte Beispiele für Identitätskonstrukte jüdischer Religionsschüler	199
3.2.1 <i>Daniel, Gemeinde 2</i>	199
3.2.1.1 Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude im nichtjüdischen Umfeld	199
3.2.1.2 Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude in der Gemeinde	207
3.2.1.3 Jüdische Identität zwischen erfüllbaren und unerfüllbaren Verpflichtungen	211
3.2.1.4 Annahmen zum religiösen Urteil und Folgerungen zum Unterricht	215

3.2.2	<i>Lisa, Gemeinde 5</i>	216
3.2.2.1	Jüdischer Religionsunterricht als Reaktivierung vergessener Traditionen und als Ausbildung religiöser Interessen	216
3.2.2.2	Jüdische Identität als Ausdruck eines positiven Selbstbewusstseins und als Verpflichtung	223
3.2.2.3	Neukonzeptualisierung der jüdischen Identität in der Adoleszenz zwischen jüdischer und nichtjüdischer Umwelt	227
3.2.2.4	Annahmen zum religiösen Urteil und Folgerungen zum Unterricht	228
3.2.3	<i>Olga, Gemeinde 6</i>	229
3.2.3.1	Die Migration als Aktivierung jüdischer Identität in der Adoleszenz	230
3.2.3.2	Orientierung zwischen Russen, Deutschen und Juden	234
3.2.3.3	Hinwendung zum Judentum zwischen positiver Positionierung durch den Freund und ambivalenten Erfahrungen im Gottesdienst	238
3.2.3.4	Annahmen zum religiösen Urteil und Folgerungen zum Unterricht	243
3.2.4	<i>Jeremy, Gemeinde 7</i>	244
3.2.4.1	Jüdische Identität als gesellschaftspolitische Sichtweise, die Gemeinschaft und Diskurs betont	244
3.2.4.2	Im Spannungsfeld jüdischer Institutionen	248
3.2.4.3	Religion in kollektiv-institutioneller und individuell-transzendentaler Betrachtung	250
3.2.4.4	Annahmen zum religiösen Urteil und Folgerungen zum Unterricht	253
	4. Kapitel: Profile des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden	254
4.1	Die Komplexität des jüdischen Religionsunterrichts	254
4.1.1	Allgemeine Voraussetzungen in der Gemeinde	254
4.1.2	Voraussetzungen des Religionsunterrichts	255
4.1.3	Lehrpläne	257
4.1.3.1	Quellenauswahl, Lerntypen, Ziele, Methodik und Inhalte	258
4.1.3.2	Bewertung	261

4.1.4	Lehrer: Konzepte und ihre tatsächliche Umsetzung	264
4.1.4.1	Werdegang und Unterrichtserfahrungen in Deutschland	264
4.1.4.2	Konzepte und Planungskompetenzen	266
4.1.4.3	Inhaltliche Schwerpunkte	269
4.1.4.4	Didaktische Aspekte	270
4.1.4.5	Kongruenz von Aussagen und Handlungen der Lehrer	274
4.1.5	Die Schüler	275
4.1.5.1	Sozialisation	275
4.1.5.2	Religiöse Praxis	277
4.1.5.3	Der Kern des Judentums	278
4.1.5.4	Das religiöse Urteil	279
4.1.5.5	Einstellungen zum Religionsunterricht	288
4.1.5.6	Wissensreproduktionen, Abwehrhaltungen und Interessensbekundungen	290
4.1.6	Dimensionen des Religionsunterrichts	303
4.1.6.1	Die inhaltliche Dimension	303
4.1.6.2	Die methodische Dimension	306
4.1.6.3	Variationen religiöser Vermittlungsdimensionen als rituelle, hermeneutische oder halachische Komponenten	307
4.1.6.4	Gewichtung nichtreligiöser Dimensionen als sprachliche, historische oder politische Komponenten	318
4.1.6.5	Die identifikatorische Dimension	320
4.1.7	Der Religionsunterricht und die jüdische Identität seiner Schüler	328
4.2	Ausgewählte Unterrichtsprofile des jüdischen Religionsunterrichts	335
4.2.1	<i>Profil des Religionsunterrichts Gemeinde 2: Grundwissen auf Russisch</i>	335
4.2.1.1	Struktur der Gemeinde	335
4.2.1.2	Der Religionsunterricht	338
4.2.1.2.1	Äußere Modalitäten	338
4.2.1.2.2	Gesetzliche Basis und Lehrplan	339
4.2.1.2.3	Die Konzeption des Unterrichts	341
4.2.1.2.4	Materialien	344
4.2.1.3	Unterrichtsdimensionen	344

4.2.1.3.1	Inhalte	344
4.2.1.3.2	Methodik	344
4.2.1.3.3	Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Hebräisch	345
4.2.1.3.4	Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Gebete und Feiern	348
4.2.1.3.5	Identifikationsebenen	350
4.2.1.4	Lehrer und Schüler	353
4.2.1.4.1	Der Lehrer	353
4.2.1.4.2	Die Schüler	356
4.2.2	<i>Profil des Religionsunterrichts Gemeinde 5: Katastrophenszenarien</i>	366
4.2.2.1	Struktur der Gemeinde	366
4.2.2.2	Der Religionsunterricht	367
4.2.2.2.1	Äußere Modalitäten	367
4.2.2.2.2	Gesetzliche Basis und Lehrplan	368
4.2.2.2.3	Die Konzeption des Unterrichts	372
4.2.2.2.4	Materialien	373
4.2.1.3	Unterrichtsdimensionen	374
4.2.2.3.1	Inhalte	374
4.2.2.3.2	Methodik	374
4.2.2.3.3	Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Katastrophen- und Rettungsszenarien	378
4.2.2.3.4	Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Sklaverei und Befreiung	384
4.2.2.3.5	Identifikationsebenen	390
4.2.2.4	Lehrer und Schüler	392
4.2.2.4.1	Der Lehrer	392
4.2.2.4.2	Die Schüler	394
4.2.3	<i>Profil des Religionsunterrichts Gemeinde 7: Religiöse Basis und Diskurs</i>	400
4.2.3.1	Struktur der Gemeinde	400
4.2.3.2	Der Religionsunterricht	401
4.2.3.2.1	Äußere Modalitäten	401
4.2.3.2.2	Gesetzliche Basis und Lehrplan	403
4.2.3.2.3	Die Konzeption des Unterrichts	407
4.2.3.2.4	Materialien	408

VIII

4.2.3.3	Unterrichtsdimensionen	408
4.2.3.3.1	Inhalte	408
4.2.3.3.2	Methodik	409
4.2.3.3.3	Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Feiertage, Gebete und Wertediskussionen	412
4.2.3.3.4	Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Hebräisch und Geschichte	418
4.2.3.3.5	Identifikationsebenen	423
4.2.3.4	Lehrer und Schüler	429
4.2.3.4.1	Der Lehrer	429
4.2.3.4.2	Die Schüler	432
5. Kapitel: Diskussion und Ausblick		442
5.1	Diskussion der Ergebnisse	442
5.1.1	Methodische Implikationen	442
5.1.2	Das individuelle Selbstverständnis jüdischer Religionsschüler	443
5.1.2.1	Sozialisationshintergrund und jüdischer Bezug	443
5.1.2.2	Der Religionsunterricht aus der Perspektive der Jugendlichen	453
5.1.3	Wesen und Unwesen des jüdischen Religionsunterrichts	456
5.1.3.1	Die Gemeinden	456
5.1.3.2	Rechtlicher Kontext des jüdischen Religionsunterrichts und Lehrpläne	456
5.1.3.3	Die Lehrer	458
5.1.3.4	Unterrichtsdimensionen	462
5.1.3.5	Stärkung und Entfaltung jüdischer Identität im Religionsunterricht	473
5.2	Ausblick	476
5.2.1	Forschungsdesiderate	476
5.2.2	Optimierungsvorschläge	478
Anmerkungen		485
Glossar		574
Literaturverzeichnis		593
	Bücher und Zeitungen	593
	Internetzugänge und Lehrpläne	658
Inhaltsverzeichnis zum Anhang (CD-ROM)		662

„Das jüdische Bildungsproblem auf allen Stufen und in allen Formen ist die jüdische Lebensfrage des Augenblicks.“¹

Einleitung

Gegenstand: Religionsunterricht der jüdischen Gemeinden in der Kontroverse

Die Kritik am jüdischen Religionsunterricht hat in der jüdischen Bildungsgeschichte eine lange Tradition. Nicht erst F. Rosenzweig beklagte in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Situation der jüdischen Unterweisung. Unter Einfluss der jüdischen Aufklärung wurde vor allem die traditionsgebundene jüdische Erziehung durch die verschiedenen Repräsentanten der *Haskala* bemängelt², denen es gelang, diese Erziehung in verschiedener Hinsicht zu transformieren. Die Zielsetzung der jüdischen Unterweisung seit biblischer Zeit, die Weitergabe der Überlieferung an die nächste Generation wird seit der Emanzipation als Vermittlung jüdischer Identität verstanden³, verbunden mit der Frage, wie man diese Identität entfalten kann.⁴

Heute steht der jüdische Religionsunterricht in Deutschland erneut in kritischer Observanz und damit auch die Frage, wie bei Kindern und Jugendlichen jüdische Identität entwickelt werden kann.

Die Relevanzen haben sich seit der *Haskala* zwar verschoben und unterliegen einem gewandelten Anspruch, doch bleibt eine Grundkritik wenig verändert. So beanstandet der Erziehungswissenschaftler M. Brumlik der Goethe Universität Frankfurt im Jahr 2005 unumwunden die unzureichende Qualität des jüdischen Religionsunterrichts an jüdischen Schulen in Frankfurt und Berlin, die beide einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen wurden. Die „... durchschnittlichen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern ...“ seien nicht mehr als „mäßig“ einzustufen und der Unterricht würde insgesamt den Erwartungen nicht entsprechen.⁵ Die Problematik betrifft jedoch nicht nur die jüdischen Schulen, sondern gleichermaßen, wenn nicht noch massiver den 2-stündigen Religionsunterricht der einzelnen jüdischen Gemeinden im Bundesgebiet. Im gleichen Jahr spricht D. Krochmalnik, zuständig für den Fachbereich Religionspädagogik an der HfJS, von einer tiefen „jüdischen Bildungsmisere“.⁶ Beide Wissenschaftler benennen klare Probleme, die diesen Misstand verursachen und begleiten: Zu wenige und zudem unzureichend qualifizierte Lehrer, unangemessene didaktische Materialien und unrealistische Lehrpläne.

Eine Situation, die vermutlich weniger prekär wäre, wenn eine Basis jüdischer Identität im Elternhaus, in der jüdischen Gemeinde und der darin angebotenen Jugendarbeit

geschaffen würde. Doch mitnichten. Bei alteingesessenen jüdischen Familien und vermutlich noch mehr bei den jüdischen Zuwanderern aus der ehemaligen UdSSR bestehen wenige oder gar keine Kenntnisse zum Judentum⁷, so dass jüdische Sozialisation kaum in den Familien stattfindet. Jüdische Kindergärten und Schulen existieren nur an wenigen Standpunkten der jüdischen Groß- und Mittelgemeinden.

Die Jugendarbeit wird zwar in kleineren Gemeinden angeboten, doch mangelt es häufig an Personal und Materialkosten sowie an Engagement, wie Navé Levinson schon vor dem Zustrom der Zuwanderer Mitte der 80er Jahre feststellte. Ihrer Ansicht nach sei eine Basis von „Lernarbeit“ wichtig, um die Probleme von „... Identität, Erziehung zum Judentum und Studium ...“ zu bewältigen.⁸

Die identitätsstiftende Funktion des jüdischen Religionsunterrichts scheint in diesem Kontext deshalb von hohem Belang, weil jüdische Jugendliche heute nicht mehr selbstverständlich in einem jüdischen Milieu aufwachsen⁹, wie es zweifellos vor der *Haskala*, aber auch nur noch bedingt kurz vor dem Zivilisationsbruch der Schoa, die Lebenswirklichkeit jüdischer Jugendlicher in Deutschland bestimmte.

Kurz zusammengefasst: Der Religionsunterricht wird heute vielfach zum Hauptangelpunkt, um jüdische Identität zu initiieren, stabilisieren und entfalten zu können. Diese Entwicklung liegt weniger daran, dass Eltern und Kinder gezielt nach einem jüdischen Lernmilieu Ausschau halten, vielmehr verspricht der jüdische Religionsunterricht als ordentliches Schulfach - so ist der heimliche Tenor zu vernehmen - eine gute Note.

Gegen die Motivation, eine positive Leistungsbeurteilung anzustreben, ist im Grundsatz nichts zu sagen, es sei denn, die gute Note beruht auf einem verflachten unzureichenden Angebot. Gleichwohl bildet die Verpflichtung zum Lernen im Judentum eines der höchsten Bildungsgüter und eine Pflicht¹⁰, nicht nur als Reproduktion von, sondern auch als Befähigung zur selbständigen Beschäftigung mit jüdischer Tradition, jüdischen Texten und jüdischem Denken. Seit mehr als 2000 Jahren, so Brumlik, stellte das Lernen und das gelehrte Studium der Tora immer wieder die Quelle dar, aus der „... Juden den Sinn ihrer Existenz bezogen.“¹¹ Entsprechend erklärt Levinas, dass das Quellenstudium „... zu den vergessenen, schwierigen alten Büchern ...“ ein mühsames und strenges Studium voraussetze, aber doch gleichzeitig die Basis des jüdischen Selbstverständnisses bewahre, denn:

„Die jüdische Identität ist in diese alten Dokumente eingeschrieben.“¹²

Wenn jüdischer Religionsunterricht jedoch zu einem der wenigen Orte der Vermittlung jüdischer Identität geworden ist und wie die Kritik sagt, kein zufriedenstellendes Format erreicht hat, um jüdisches Wissen und Tradition erfolgreich weiterzugeben, dann stellt sich die Frage, ob jüdische Identität in Deutschland nicht völlig im Verschwinden begriffen ist.¹³ Das scheint zunächst in den Kontext der religionspädagogischen Gegenwartsdebatten um Säkularisierung, Enttraditionalisierung und Individualisierung zu passen. Nicht nur die Kirchen beklagen das Ausbleiben ihrer Besucher. Auch in den *Synagogen* zeigt sich das Problem, dass trotz der Zuwanderung oftmals kein *Minjan*, die Mindestzahl jüdischer Betender zu einem Gottesdienst, zustande kommt. Religion bildet offenbar keine eigene normative Kraft mehr, die den Einzelnen bindet. Soziologische Forschungen haben dargelegt, dass eine Suche nach religiösen Bezügen bei vielen Menschen gestiegen ist bzw. Kirchendistanz und Religiosität nicht in Zusammenhang stehen müssen.¹⁴ Dieses Problem der Entinstitutionalisierung¹⁵ mag vielleicht in anderer Weise als die christlichen Konfessionen das Judentum berühren. Im Judentum gehören individuelle und kollektive Momente traditionell eng zusammen und finden auf biblischer Grundlage, z.B. in der Liturgie des Gottesdienstes, in individuellen und gemeinsamen Gebeten ihren rituellen Ausdruck.¹⁶

Ein weiterer Aspekt, der das Judentum als Religion und Lebensweise über die „Vielzahl seiner Interpretationen“¹⁷ nicht ohne weiteres mit anderen Konfessionen vergleichbar macht, liegt im Begriff der „jüdischen Identität“ selbst begründet. Gleichwohl auf einem religiösen Kontext fußend, weist er mehr als einen nur religiösen Bezug auf, der ja vornehmlich in einem Religionsunterricht hergestellt werden soll. Ethnizität und Zusammengehörigkeitsgefühl, die hebräische Sprache und der Israelbezug, aber auch die Schoa und das Fortbestehen des Antisemitismus bilden Komponenten dieser Identität, die das religiöse Moment ergänzen, verdrängen oder überlagern können. Bildete nach 1945 die Schoa vor allem diejenige Determinante, die die jüdische Identität vieler in Deutschland lebender Juden maßgeblich beeinflusste, so veränderte sich dieser Bezugspunkt in den kommenden Generationen¹⁸, wenn auch aktuelle antisemitische Ereignisse die Erinnerung an die Schoa immer wieder reaktualisieren.¹⁹

Der Faktor des Zusammengehörigkeitsgefühls wurde und wird jedoch nicht nur als Schicksalsgemeinschaft, sondern als ethnische und aus Perspektive der Zuwanderer auch als nationale Vergemeinschaftung betrachtet; ein Verständnis, das nicht unbedingt dem der schon lange in Deutschland lebenden Juden entspricht. Insofern richtet sich die Frage nach jüdischer Identität auch darauf, wie sich das Mitgliedwerden in einer

Gesellschaft bzw. Gemeinschaft konstituiert. Zugewanderte russische Juden stehen der Doppelaufgabe gegenüber, sich 1. in die deutsche Gesellschaft und 2. in den religiösen Kontext ihrer jüdischen Gemeinde integrieren zu müssen.²⁰ Mit diesen Prozessen werden peripher sozialtheoretische Fragestellungen berührt, die die Identitätsfindung von Jugendlichen innerhalb der jüdischen Gemeinden ansprechen, d.h., wie Kinder und Jugendliche zu Mitgliedern gemacht werden.

Der französische Soziologe Durkheim erklärte, dass Fragen hinsichtlich einer Mitgliedschaft dann akut werden, wenn Einzelnen das Mitgliedwerden zum Problem wird. Die Chancen Mitglied zu werden, können z.B. ungleich verteilt sein, auch kann das Mitgliedwerden unerwünschte Nebeneffekte zeigen, insofern traditionelle Konzeptionen in Widerspruch zu aktuellen Lebensstilen geraten und Konformität als inflexibel empfunden wird. Daraus wiederum kann Unzufriedenheit über Inhalte entstehen, die Veränderungen erfordern.

Fixierte Vereinheitlichungen, die durch den erforderten Wandel entstanden sind, bedürfen zumeist einer Pluralisierung, um Veränderungen zu stabilisieren. Gerade die Pluralisierung aber wird meist als einschneidend wahrgenommen und löst neue Spannungen aus.²¹ Die Aufnahme des Individuums in eine Gruppe oder Kollektiv, die Durkheim auf den Makrokosmos der Gesellschaft bezieht, lassen sich ebenso deutlich im Mikrokosmos einer Gemeinde wiederfinden. Russische Zuwanderer erfüllen trotz eines eigenen jüdischen Selbstverständnisses oft nicht die Kriterien, die die Gemeinden zur Bedingung machen, um jemanden als Mitglied der Gemeinschaft anzuerkennen. Dem jüdischen Gesetz nach ergibt sich die Mitgliedschaft für den, dessen Mutter Jüdin ist oder wer zum Judentum übertritt. Das Zuwandererverständnis orientiert sich oftmals am nationalen Eintrag im Pass.²²

Fragestellung der Arbeit

Auf dem Hintergrund dieser kurzen Ausführungen zur jüdischen Identität und zum jüdischen Religionsunterricht in Deutschland, stellt sich als Ausgangspunkt dieser Studie die Frage nach dem identitätsfördernden Potential des Religionsunterrichts in den hiesigen jüdischen Gemeinden. Diese Problematik lässt einerseits nach der Qualität des Religionsunterrichts und andererseits nach der Identitätskonstituierung seiner Schüler fragen, und danach, in welchem Verhältnis diese Komponenten zueinander stehen. Die beiden Gesichtspunkte lassen sich weitergehend in folgende Fragestellungen auflösen:

- Welche Professionalisierung liegt dem Religionsunterricht vor Ort zugrunde?
Unter welchen Voraussetzungen (Platz, Jugendarbeit, Material) findet Religionsunterricht in Gemeinden statt?
Bestehen curricular verankerte Konzepte, denen Rechnung getragen wird?
Welche Kenntnisse werden in diesem Unterricht vermittelt?
Handelt es sich vorwiegend um religiöses Wissen oder auch um zeremonielle Erfahrungen?
Welche Rolle spielen Sprache, Volkszugehörigkeit, der Staat Israel?
Sind die Lehrer adäquat auf ihren Beruf vorbereitet? Was sehen sie als ihre Aufgabe an?
Wie setzen sie ihre Anliegen um?
Wie setzen sich die Schüler mit den Inhaltsangeboten auseinander?
Entspricht der Gemeindeunterricht qualitativ gutem Unterricht, der die jüdische Identität unterstützen kann?

- Welches jüdische Selbstverständnis haben die jüdischen Religionsschüler?
Welche Rolle spielt dabei das religiöse Moment (Gottesbezug, Gottesdienst)?
Berührt antisemitische Erfahrung als Einflussfaktor ihr jüdisches Selbstverständnis?
Wie sind die Schüler motiviert, den Religionsunterricht zu besuchen?
Welche Vorkenntnisse haben die Schüler?
Wodurch charakterisiert sich der Religionsunterricht für sie?
Stehen Peergroup bzw. andere Aktivitäten in Konkurrenz zum Religionsunterricht?
Können sich die Schüler mit dem Angebot im Religionsunterricht identifizieren?
Wie ist dabei die Erfahrung junger Migranten?

Quellenlage

Diese Fragen finden allerdings noch keine Beantwortung in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im deutschen Kontext. In Hinsicht auf die religionspädagogische Forschung im christlichen Umfeld bietet sich zwar ein vielschichtiges Bild (s.u.), doch die Quellenlage zum jüdischen Religionsunterricht muss mehr als defizitär bezeichnet werden. Es existieren weder Überblicksdokumente zu verschiedenen Lehrplänen des jüdischen Religionsunterrichts, noch amtliche Statistiken zu Schüler- und Lehrerzahlen. Diese Probleme betreffen allerdings nicht die jüdischen Schulen in Deutschland, die verpflichtet sind, den Schulämtern bzw. Kultusministerien Nachweise zu liefern, ebenso

wie verschieden Gemeindestandorte, die jüdischen Religionsunterricht als Abiturfach anbieten. Doch auch diese Nachweise führen zu keinem umfassenden Überblick.

Was die erziehungswissenschaftliche und religionspädagogische Forschung im Blick auf den heutigen jüdischen Religionsunterricht in Deutschland und die Identität jüdischer Jugendlicher anbelangt, ist die Situation gleichermaßen insuffizient zu nennen. Historische Arbeiten sind ihrer viele zu finden, sowohl zum jüdischen Erziehungswesen wie auch zur jüdischen Identität. Es liegen jedoch nur wenige Untersuchungen vor, die die Verbindung beider Aspekte nach der Schoa in Deutschland analysieren. Zu den Einzelercheinungen gehört u.a. die Studie H. Maors, der in den 60er Jahren einen umfassenden Fragekatalog zum Synagogenbesuch erarbeitete, jüdische Jugendliche in Diskussionen anhörte und das Problem der ausgebildeten Religionslehrer untersuchte. Dabei erkannte Maor, dass es den Juden schwer fiel, ihre Zugehörigkeit zum Judentum zu benennen.²³ W. Oppenheimer befasste sich 1964 mit der jüdischen Jugend in Deutschland, indem er über Fragebögen an Jugendleiter und Jugendliche in Feriencamps die Substanz jüdischen Wissens, jüdischer Praxis und jüdischen Lernens in Deutschland skizzierte.²⁴ D. Kuschner befragte 1977 jüdische Jugendliche zu ihrem Heimatgefühl in Deutschland.²⁵ In dieser Reihe wäre auch M. Brenner einzuordnen, der in den 70er Jahren Profile zu verschiedenen jüdischen Gemeinden erstellte.²⁶ Nicht nur, dass die Studien 30 und mehr Jahre zurückliegen und damit Ergebnisse durch demografische und politische Veränderungen in mancher Hinsicht überholt sind, sie befassen sich mit dem Gegenstand dieser Arbeit, dem jüdischen Religionsunterricht in den Gemeinden, nur am Rande.

Einen ersten Ansatz, um sich diesem Problem zu nähern, legte B. Breidenbach in ihrer ethnografischen Untersuchung zur jüdischen Grundschule in Berlin vor. Breidenbach intendierte, das Lernen jüdischer Identität in diesem institutionellen Rahmen nachzuweisen. Dazu analysierte sie die Situation der judaistischen Schulfächer, befragte Lehrer und Schulleitung, allerdings nicht die Schüler.²⁷ Der essentielle Unterschied zwischen Breidenbachs Forschung und dieser Studie liegt vor allem darin, dass eine jüdische Ganztagschule, in der die Schüler mehrere Stunden täglich anwesend sind und in ein jüdisches schulisches Umfeld eingebettet werden, sich strukturell gänzlich von einem 2-stündigen Religionsunterricht in den Gemeinden unterscheidet, der in seinen Möglichkeiten, jüdische Identität zu entwickeln, nur eingeschränkt wirksam werden kann. Diesem Blickwinkel geht die vorliegende Untersuchung nach.

Das Interesse daran, wie jüdische Identität im jüdischen Erziehungswesen unterstützt werden kann, hat in Israel und in der Diaspora, insbesondere in den USA, eine lange Forschungstradition. Federführend für Israel wären M. Rosenak²⁸ oder E. Schweid²⁹ zu nennen. Betrachten wir allerdings den jüdischen Religionsunterricht, so handelt es sich hierbei um ein Angebot, das z.B. in Israel gar nicht in dieser Form vorzufinden ist und von daher auf Probleme der Vergleichbarkeit stößt.³⁰ Auch wird jüdische Erziehung, unabhängig davon ob säkular oder religiös, in einem jüdischen Staat immer anderen Bedingungen unterliegen als in einem Land, dessen Kultur dominant christlich geprägt ist. In diesem Kontext erscheint es hilfreich, einen Blick auf die angloamerikanischen Länder der Diaspora zu werfen, in denen der Zusammenhang von jüdischem Religionsunterricht und der Initiierung jüdischer Identität genauer theoretisch und empirisch erforscht wurde. Hier wären beispielsweise H. Himmelfarb³¹ oder P. London³² zu erwähnen. Die aus amerikanischen Studien gewonnenen Erkenntnisse und Folgerungen scheinen jedoch aufgrund der besonderen historischen Entwicklung jüdischer Gemeinden in Deutschland, die spezifisch durch den Bruch des jüdischen Erziehungswesens vor und den zögerlichen Neuaufbau nach 1945 gekennzeichnet sind, nur eingeschränkt übertragbar.

Ziel und Erkenntnisinteresse

Angesichts der unbefriedigenden Quellenlage sucht diese Untersuchung die Lücke empirischer Forschung hinsichtlich des gegenwärtigen jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland zu schließen. Sie verfolgt das Ziel, die Initiierung, Stabilisierung und Entfaltung jüdischer Identität unter den Bedingungen eines nicht herkömmlich professionalisierten Religionsunterrichts aus der Perspektive der Schüler bzw. aus interaktionalen Unterrichtszusammenhängen zu betrachten und die gemachten Beobachtungen auf eine solide wissenschaftliche Basis zu stellen. Es ist zu vermuten, dass sich im Unterricht Probleme und Besonderheiten widerspiegeln, die es sichtbar zu machen gilt. Die Studie dient nicht dem Zweck, einen Beitrag zur Erziehungstheorie zu leisten oder erhebt den Anspruch einer vollständigen Bestandsaufnahme und damit auf Repräsentativität. Sie soll vielmehr ausschnitthaft am Beispiel ausgewählter jüdischer Gemeinden in der Bundesrepublik einen Einblick in die vielfältige Situation des jüdischen Religionsunterrichts geben, um Chancen und Hindernisse des religiösen Lehrens und Lernens und damit verbundene identitätsfördernde oder -hemmende Momente im jüdischen Gemeindeunterricht wahrzunehmen. Begründet wird dieses Ziel

damit, dass jüdische Kinder und Jugendliche in unserer pluralistischen Gesellschaft wie andere Heranwachsende vor vielen Orientierungsangeboten stehen, sei es die Peergroup, seien es mediale oder andere Beeinflussungen, die es erforderlich machen, feste Bezugspunkte für die persönliche Lebensgestaltung anzubieten. Einer dieser festen Bezugspunkte findet sich in der Erschließung einer religiösen Dimension der Wirklichkeit, hier aus jüdischer Perspektive, die Sinn stiftet und als wichtiges Moment unserer allgemeinen Bildung aus einer allgemein erziehungswissenschaftlichen Sicht betrachtet werden kann.

Mit der Untersuchung kann ggf. ein Beitrag geleistet werden, Reflexionsprozesse darüber in Gang zu setzen, was angesichts bestehender Kritikpunkte auf der Grundlage des tatsächlichen Geschehens verändert werden kann. Wo ist anzusetzen, um einen qualitativ guten jüdischen Religionsunterricht für die Zukunft zu konzipieren, in dem sich die Schüler wiederfinden³³ und auf ihrer Orientierungssuche Halt erfahren können?

Thesen

Unter Berücksichtigung der vorausgehenden Fragestellungen sollen deshalb folgende Thesen³⁴, die sich wie die Fragen im Forschungsprozess herauskristallisierten, diskutiert werden:

- Die Struktur des jüdischen Religionsunterrichts in verschiedenen Gemeinden in Deutschland ist qualitativ höchst verschieden i.H. auf vermittelte inhaltliche Schwerpunkte, Materialien und Methoden.
- Insbesondere Kleingemeinden scheinen in dieser Hinsicht benachteiligt zu sein.
- Die Zahl gut ausgebildeter Lehrer erscheint unzureichend.
- Anstelle einer religionspädagogischen Vernetzung der Gemeinden spiegelt sich eine zersplitterte Unterrichtssituation wieder.
- Die Situation der jüdischen Zuwanderer aus den ehemaligen GUS - Staaten, die ggf. sprachliche Probleme und ein geringes Wissen über das Judentum zeigen, wirkt sich z.T. problematisch auf die Unterrichtsgestaltung aus.
- Die Anliegen zugewanderter und lange in Deutschland lebender jüdischer Jugendlicher scheinen zu divergieren.
- Außerhalb der Gemeinde liegende Peergroups, Freizeitaktivitäten und schulische Verpflichtungen konkurrieren mit dem Religionsunterricht.
- Die Suche nach jüdischer Identität kann Jugendliche im Religionsunterricht nur ansatzweise in ihren individuellen Bedürfnissen befriedigen.

Zusammenfassend ist zu vermuten, dass die jüdischen Gemeinden i.H. auf den jüdischen Religionsunterricht uneinheitlich angemessen und erfolgreich arbeiten, um die jüdische Identitätsfindung zu fördern.

Offenbar ist es versäumt worden, ein einschlägiges Profil zu entwickeln, das unterschiedlichen Gemeindesituationen gerecht werden kann und ebenso berücksichtigt, dass die jüdischen Schüler ein Recht darauf haben, einen Unterricht konfessioneller Ausrichtung mit einem angemessenen Niveau erwarten zu dürfen, unabhängig vom Standort und Größe ihrer Gemeinde.

Sicherlich sind nicht alle diese Thesen zu verifizieren, aber sie begleiten den Gegenstand der Untersuchung, die den Blick auf die Verschränkungen zwischen identitäts- und unterrichtsbezogenen Aspekten eröffnen.

Einordnung in die Forschung

Der Forschungshintergrund lässt sich am Schnittpunkt zwischen religionspädagogischer Unterrichtsforschung unter besonderer Berücksichtigung didaktischer Fragen und sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung verorten.

Im Rahmen der religionspädagogischen Unterrichtsforschung orientiert sich diese Studie u.a. an entwicklungspsychologischen Konzepten. Der empirisch epistemologische Ansatz zur Religiosität wurde durch die Forscher Oser und Gmünder entwickelt und greift auf den Strukturalismus, die Intelligenzentwicklung³⁵ und die Entwicklung des moralischen Urteils³⁶, zurück. Der Mensch ist gekennzeichnet durch Eigenaktivität und konstruiert seine Umweltsicht über Interaktionen mit der Umwelt, indem psychische Strukturen aufgebaut und verändert werden. Bisherige Forschungen zur religiösen Entwicklungspsychologie gehen u.a. von religiösen Konzeptbildungen³⁷ und der Wissenssoziologie aus.³⁸

Religion wird bei Oser und Gmünder als symbolisches System sozialer Institutionen des subjektiven Lebens aufgefasst, während die Religiosität als subjektive Form der Lebensbewältigung betrachtet wird, die sich als religiöses Bewusstsein während der gesamten Lebensspanne entwickelt.³⁹

Die religiöse Persönlichkeit bringt ihre Lebenserfahrung gekoppelt mit den Erwartungen Anderer der Gesellschaft über Transformationen in ein Gleichgewicht und setzt sie in ein Verhältnis zu einem Ultimativen.⁴⁰ Dieser Prozess, in dem sich das religiöse Urteil durch Kommunikation und Reflexion als Regelsystem entfaltet, wird als Herstellung von unbedingtem Sinn erfahren.⁴¹ Osers Ansatz hat u.a. Wagener

weiterverfolgt. Im Blick auf das Interesse der Schüler und Schülerinnen am Religionsunterricht, das für diese Studie von Belang ist, stellt sich ferner die Frage nach deren religiösem Selbstverständnis. Wagener knüpft an dieses Problem an, indem er die Entwicklung der religiösen Urteilsbildung in verschiedenen Dimensionen untersucht. Speziell betrachtet er dabei Emotionen und Wertebindungen, die die religiöse Wahrnehmung einer Persönlichkeit beeinflussen.⁴²

Die Religionspädagogik im christlichen Kontext hat sich in verschiedener Hinsicht mit Themen befasst, die auch Fragestellungen dieser Studie dienlich sind. In der Religionspädagogik betreffen heutige Diskussionen

a) die Rolle des Religionsunterrichts in der Gesellschaft, die insbesondere durch die Debatte um das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religion⁴³ auch das Selbstverständnis des Religionsunterrichts in Zweifel gezogen hat und neue Unterrichtskonzepte erforderlich machen lässt⁴⁴,

b) die Spannung zwischen den christlichen Gemeinden und dem Bildungsauftrag des schulischen Unterrichts⁴⁵,

c) die Rolle der Religionspädagogen⁴⁶ und

d) in hohem Maße die Identitätskonstituierung der Jugendlichen durch den Unterricht, der neben Sinnfindungsangeboten⁴⁷ und Wertevermittlung vor allem die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen einbeziehen soll.⁴⁸

Doch lassen sich durch die Sondersituation des jüdischen Religionsunterrichts, der durch eine Minderheit in der Bundesrepublik repräsentiert wird und weder flächendeckend als ordentliches Schulfach eingerichtet ist, noch auf eine Lehrerschaft zurückgreifen kann, die an hiesigen Instituten ausgebildet wurde, keine adäquaten Rückschlüsse vom christlichen auf den jüdischen Religionsunterricht ziehen.

Die sozialwissenschaftliche Identitätsforschung fokussiert ausdrücklich das Jugendalter unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer⁴⁹ und sozialbehavioristischer Ansätze.⁵⁰ Die Phase der Adoleszenz, Schüler der Sekundarstufe I und II, werden deshalb für diese Untersuchung ausgewählt, weil die Entwicklungsaufgabe des Jugendalters als entscheidende Phase der Identitätsentwicklung zu betrachten ist.⁵¹ In dieser Phase, in der sich die Schüler vom Elternhaus trennen, das den Rahmen von Aneignungs- und Verarbeitungsprozessen als Voraussetzung für den Aufbau von Handlungskompetenzen und Identitätsbildungen zugrunde gelegt, orientieren sie sich auch in religiösen Gesichtspunkten zunehmend autonom.

Zudem wirkt die Gruppe Gleichaltriger⁵² und ihre Dynamik auf das Denken, Handeln und die Wahrnehmung des Jugendlichen.

Durkheim verweist hinsichtlich des Jugendalters auch auf die Initiationsriten in traditionellen Gesellschaften, die die Kontinuität einer Gesellschaft sichern und über Erziehung immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuern.⁵³ Zum Teil haben sich diese Initiationsriten in der postmodernen Gesellschaft als Konfirmation, Kommunion oder als *Bar/ Bat Mizwa* erhalten. Jugendliche dieser Untersuchung stehen kurz vor ihrer *Bar/ Bat Mizwa* oder haben sie bereits erlebt. Dieser Umstand erscheint insofern wichtig, als dass oftmals zu hören ist, dass die Jugendlichen nach diesen Initiationsfeiern den Gemeinden fern bleiben.⁵⁴ Um so mehr scheint es von Interesse, wodurch Schüler dieses Alters bewegt werden, weiterhin den Religionsunterricht einer Gemeinde zu besuchen.

Vorgehen

Der Ablauf der empirischen Studie gliedert sich in eine Vor-, Feldforschungs- und Auswertungsphase. In der Vorphase von November 1998 bis Februar 2001 wurde zunächst über theoretische Vorarbeiten die Ausgangsfrage der Studie geklärt, um daran erste Überlegungen i.H. auf Umfang (5-7 jüdische Gemeinden unterschiedlicher Größe in verschiedenen Bundesländern) und Verfahren der Untersuchung (Raster für Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen an Schüler, Lehrer und Eltern) anzuknüpfen.

Ab März 2001 wurden die ersten Kontakte zu jüdischen Gemeinden hergestellt, um die Erlaubnis für geplante Unterrichtsbesuche zu erhalten. Dabei zeichneten sich 2 Probleme ab, insofern einerseits viele Gemeinden Vorbehalt zeigten, sich einer solchen Beobachtung zu stellen und andererseits durch den Wunsch nach Anonymisierung eine erforderliche Beschreibung der Gemeindesituation schwierig erschien. Wurde zunächst eine eher quantitativ orientierte Datenerhebung favorisiert, kristallisierte sich in Betrachtung der Quellenlage und der ersten Kontakte heraus, diese Entscheidung in Richtung auf ein exploratives Konzept verändern zu müssen.

Die Feldforschungsphase von März 2001 bis Juli 2003 lässt sich in 3 aufeinander aufbauende Abschnitte einteilen: Bis November 2001 wurden Hospitationen in zwei Gemeinden (Gemeinden 1 und 5) möglich, in denen die bislang entwickelten Untersuchungsinstrumente zum Einsatz kamen und auf ihre Verwendbarkeit geprüft wurden. Im Anschluss an diese Hospitationen konnten wichtige Modifizierungen hinsichtlich des Forschungsdesigns vorgenommen werden. In diesem Sinne sind die

ersten beiden Gemeindebesuche als Pretest zu verstehen, da in Gemeinde 1 anstelle eines Religionsunterrichts für Schüler ein volkshochschulähnlicher Iwritkurs und in Gemeinde 5 eine Grundschulgruppe anstelle eines Sekundarstufenkurses beobachtet wurde. In Gemeinde 1 stießen die an Eltern gerichteten Fragebögen kaum auf Resonanz und die Schülerfragebögen erwiesen sich als alleinige Erhebung in Sicht auf die jugendlichen Lerner und ihre jüdische Identität als unzureichend aussagekräftig. Aus dem Sprachunterricht ergaben sich in den Beobachtungen zu wenige Hinweise zu einem religiösen Verständnis der drei innerhalb einer Erwachsenenengruppe lernenden Jugendlichen. In Folge wurde ein qualitatives Interview mit einem oder mehreren Schülern einer Unterrichtsgruppe je Gemeinde geplant und ein Fragebogenanhang zur religiösen Urteilsbildung konzipiert, der in den weiteren Gemeinden (außer Gemeinde 6) zur Anwendung kam. Für die Lehrplanbetrachtung, die ebenfalls auf Schwierigkeiten stieß, weil nicht überall Lehrpläne eingesehen werden konnten⁵⁵ oder man keinen Lehrplan verwendete⁵⁶, wurde erst im Verlauf der Untersuchung ein komprimierter Kriterienkatalog für eine Analyse entwickelt.

In den Vordergrund rückten nach den ersten Felderfahrungen deshalb qualitative Methoden, insbesondere die teilnehmende Beobachtung, um Struktur- und Beziehungsebenen aufzudecken. Zweckdienlich wäre es gewesen, hierfür Unterrichtssequenzen per Video aufzunehmen, doch erklärten sich die Gemeinden damit nicht einverstanden. Anstelle dessen konzentrierte sich die Verfasserin auf Mitschriften, die als Grundlage der auszuwertenden Betrachtung dienten.

Im folgenden Zeitabschnitt bis zum Juni 2002 führte die Forscherin Hospitationen in 5 weiteren Gemeinden durch, ergänzt durch einen längsschnitthaften Einblick in der Gemeinde 7 im Folgejahr (Mai bis Juli 2003). Parallel dazu transkribierte die Forscherin die Interviews, redigierte die Unterrichtsprotokolle und legte die Vorgehensweise der Analyse fest. In der Auswertungsphase (August 2003 bis August 2006) wurden Interviews und Protokolle bei gleichzeitiger Fortsetzung der theoretischen Auseinandersetzung mit der Literatur interpretiert.

Methodische Schritte: Daten und Datenerhebung

Wie sich es im Forschungsverlauf abzeichnete, wird die Situation des Religionsunterrichts nur dann recherchierbar, wenn die Verhältnisse aus eigener Anschauung bekannt sind. Aus diesem Grund war die Verfasserin dieser Arbeit über den genannten Zeitraum in den verschiedenen Gemeinden, um zu hospitieren und auf

dieser Basis eine ethnografische Studie durchzuführen, die sich im wesentlichen aus qualitativen Interviews mit jüdischen Schülern und teilnehmenden Beobachtungen im jüdischen Religionsunterricht zusammensetzt.

Interviews mit Jugendlichen folgen einer neuen Betrachtungsweise der Kindheit und Jugend in der pädagogischen Auseinandersetzung, die sich in der Postmoderne entwickelt hat. Bildete die Demografie der Kinder und Jugendlichen bisher ein Randthema, werden heute zunehmend mehr Kinder und Jugendliche nach ihrer persönlichen Befindlichkeit befragt und als „... Subjekte und Akteure in ihrer Lebensumwelt ...“ betrachtet.⁵⁷ Moderne Identitätstheorien und postmoderne Konstrukte wie das der narrativen Identität⁵⁸ dienen dazu, die individuellen Identitätskonzepte von jüdischen Jugendlichen bzw. ihre Entwicklung im Selbstbild zu ergründen. Hinsichtlich einer jüdischen bzw. religiös bestimmten jüdischen Identität erscheint es wichtig, wie Jugendliche durch fokussierte Fragen biographische Phasen oder Momente ihres Lebens möglicherweise auch in einer religiösen Dimension erzählen. Interviews zielen auf die individuelle Blickrichtung jüdischer Identität. Das heißt, das jüdische Selbstverständnis, der Gottesbezug, die religiöse Praxis und das Interesse am Religionsunterricht der Jugendlichen sollen erhellt werden. Die Durchführung orientiert sich an fokussierten Interviews, für deren Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse genutzt wird.

Die Annäherung an das Phänomen Unterricht erfolgt über die Deskription in Form einer dichten Beschreibung.⁵⁹ Es geht in diesem Sinne nicht nur um Unterrichtseffektivität⁶⁰, sondern auch um das Geschehen außerhalb des eigentlichen Lehrplans, das sogenannte „hidden curriculum“.⁶¹ Unterricht wird in der Tradition der interpretativen Unterrichtsforschung hier als Kultur aufgefasst und als ein Ort, an dem Menschen unterschiedlicher Vorstellungen zusammenkommen, um bestimmte Bedeutungen auszuhandeln.⁶²

Sinnaushandlungen finden in Interaktionen bzw. Gesprächen statt⁶³, in denen Konstruktionsleistungen und Abwehrhaltungen von Schülern erkennbar werden, aber auch ein Rückbezug auf curriculare Gegebenheiten (was soll) und die erzieherische Wirklichkeit (was ist) nicht ausgeschlossen wird. Die Beobachtungen der Unterrichtsprozesse und ihre Verschriftlichung dienen dazu, die Initiierung, Bewahrung und Entfaltung jüdischer Identität im Vermittlungsprozess festzuhalten.

Um verschiedene Ebenen, die die Komplexität des Unterrichtsgeschehens ausmachen können, ausschnitthaft zu erfassen, werden triangulativ quantitativ erhobene Daten (Schülerfragebögen, die sich auf Wissensbestände, Ritualverhalten, religiöse

Argumentationsweisen und Einstellungen zum Religionsunterricht beziehen), leitfadensorientierte Lehrerinterviews, Dokumente (Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien) und informelle Gespräche, die in einem begleitenden Forschungstagebuch notiert wurden, einbezogen und zu den protokollierten Unterrichtsbeobachtungen in Bezug gesetzt, um auf dieser Grundlage ein Gemeindeprofil zu erstellen. Die Gemeindeprofile werden schließlich mit den jeweiligen individuellen Schülerkonstrukten in einen interpendenten Zusammenhang gestellt. Die Auswertung der Daten folgt ansatzweise dem Konzept der Grounded Theory und der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, um Interviews und Beobachtungen der hermeneutischen Interpretation zugänglich zu machen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Daten aus den Schülerfragebögen, Lehrerinterviews und Hinweise aus den Lehrplänen in der Zusammenfassung der Ergebnisse nur soweit einbezogen werden, wie es für die Analyserichtung notwendig erscheint. Das betrifft im Besonderen die Zuordnung der Schüler zu einer religiösen Urteilsstufe, die in diesem Kontext nicht wissenschaftlich abgesichert getroffen werden kann.

Aufbau der Dissertation

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (I) und empirischen (II) Teil:

Um das Ziel der jüdischen Erziehung und des jüdischen Religionsunterrichts, die jüdische Identität (Kapitel 1) zu skizzieren, wird im theoretischen Teil der Arbeit (I) zunächst ein Blick auf allgemeine Identitätskonzepte aus psychoanalytischer und sozialbehavioristischer Perspektive geworfen. Dabei spielen gegenwärtig die selbstartikulierten individuellen Identitätskonstrukte junger Menschen eine wichtige Rolle, denen im empirischen Teil der Arbeit in Form der fokussierten Interviews Rechnung getragen wird. Der für das jüdische Selbstverständnis relevante Blickwinkel auf die kollektive Identität wird im Anschluss an die individuelle Sphäre beleuchtet, bevor eine Annäherung an einen allgemeinen Identitätsbegriff im sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Rahmen der Erziehungswissenschaften unternommen wird. (Kapitel 1.1)

Im zweiten Teil des ersten Kapitels konzentriert sich die Verfasserin auf die möglichen Konstituenten jüdischer Identität, die sich nicht nur durch Selbst-, sondern im Laufe der Geschichte auch immer durch Fremddefinitionen bestimmten. Deshalb gilt es zunächst, die historischen Differenzierungsprozesse der jüdischen Identität früher und heute zu umreißen, wobei der Schwerpunkt auf die Diaspora bzw. auf Deutschland nach 1945

gelegt wird. Diese Darstellung beinhaltet soziologisch-politische Veränderungen und Vereinheitlichungen, die die Struktur jüdischer Gemeinden in Deutschland betreffen, so etwa die Situation der Verbliebenen, Zurückgekehrten und DPs, den „provisorischen“ Gemeindeaufbau⁶⁴, das Verhältnis zu Israel und die spezifische Identität der 2. Generation⁶⁵, die weiter auf die Schoa bezogen wurde. Auch heute, in der 3. und mittlerweile 4. Generation, stellen sich Fragen um Vergangenheitsbewältigung und Normalität aufgrund wiederkehrender Antisemitismen immer wieder neu. Diesen Aspekten widmet sich der Exkurs Erinnerung und Gedächtnis, um den besonderen Charakter jüdischer Reminiszenz zu illustrieren. Hinsichtlich der internen Entwicklung der jüdischen Gemeinden wird dem Zuzug russisch-jüdischer Migranten und den damit verbundenen Integrationserfolgen bzw. -schwierigkeiten nachgegangen, die in Unterschieden zwischen „alteingesessenen“ und aus Russland „zugewanderten“ Juden signifikant zum Vorschein kommen und nicht unwesentlich zur Problematik des Religionsunterrichts und der Situation des Religionslehrers in Deutschland beitragen, „... weil er nun auch noch in allen Schulstufen die elementare >>Alephbetisierung<< der Flüchtlingskinder erledigen muss.“⁶⁶

Ein Exkurs zum jüdischen Leben in der ehemaligen UdSSR soll Hintergründe und Voraussetzungen der Situation russischer Zuwanderer und die Anforderungssphären erhellen, die die Gemeinden bewältigen müssen, um die Integrationsfragen zu klären. Das erste Kapitel mündet in einer Faktorenanalyse, die jüdische Identität zwischen den Determinanten der Selbst- und Fremdbestimmung einzuschätzen versucht. (Kapitel 1.2) Um sich dem Ort der Vermittlung jüdischer Identität, dem jüdischen Religionsunterricht, anzunähern, wird im Folgekapitel (Kapitel 2) zunächst der Religionsbegriff unter besonderer Berücksichtigung des Judentums betrachtet. Darauf folgt ein historischer Abriss zur jüdischen Erziehung in Deutschland vor 1933. Schließlich werden die Adressaten des jüdischen Religionsunterrichts, die jüdische Jugend in Deutschland, angesprochen. Neben theologischen, philosophischen und soziologischen Annäherungen an den Religionsbegriff wird ein Schwerpunkt auf die Entwicklung der Religiosität von Jugendlichen gelegt, die ggf. Aufschlüsse über religiöse Argumentationsmuster im Religionsunterricht geben kann. (Kapitel 2.1)

Für das Themenfeld jüdische Erziehung werden sowohl traditionelle Erziehungsschwerpunkte und Lehr- bzw. Lernformen charakterisiert, wie auch die einschneidenden Veränderungen, die im Zuge der *Haskala* neue Akzente setzten und das ganzheitliche jüdische Erziehungswesen in Anlehnung an christliche Modelle in

einen Religionsunterricht verwandelten. Es handelt sich um traditionelle und moderne Konzepte, die abrupt mit den Nationalsozialisten unterbrochen wurden und heute wieder auf ihre Verwendbarkeit hinterfragt werden müssen.

Verschiedene Erziehungstheoretiker werden genannt, deren z.T. philosophische Darlegungen nur angerissen werden können. Jüdische Erziehung unter den Nationalsozialisten, vornehmlich zionistisch orientiert, ein Blick nach Israel und in die USA schließen diesen Bereich ab. (Kapitel 2.2)

Da hinsichtlich der heutigen Adressaten des jüdischen Religionsunterrichts kaum empirisches Material vorliegt (s.o.), wird ein Rückgriff auf allgemeine Hinweise zum Jugendalter genommen, um in Anschluss daran verschiedene Tendenzen, wie in empirischen Surveystudien nachgewiesen wird, hinsichtlich der Jugendlichen in Deutschland und ihrem Bezug zur Religion, nachzuzeichnen. (Kapitel 2.3)

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Situation des Religionsunterrichts in Deutschland selbst. (Kapitel 3)

Ausgehend von allgemeinen Fragestellungen, die den Religionsunterricht und seinen Status im Zusammenhang zu Erziehung und Bildung, in seiner juristischen Verankerung und im Kontext religionspädagogischer Forschung skizzieren, geht es vor allem darum, strittige Aspekte hervorzuheben, die die Aufgaben des Staates einerseits, die Konzipierung von Lehrplänen und die mit ihrer Ausführung beauftragten Lehrer und deren Rolle andererseits zu diskutieren. Neben den in der Literatur dominierenden Konzepten zum christlichen Religionsunterricht erscheint es relevant, einen Blick auf andere Religionsgemeinschaften zu werfen, um ggf. parallele Probleme (Sprache, Inhalte) ausmachen zu können. Wie jedoch die Debatte um den Islamunterricht deutlich werden lässt, stehen in dieser Diskussion noch andere Schwierigkeiten im Vordergrund (Ansprechpartner). Im Anschluss an die Ausführungen zum Konzept des religiösen Urteils nach Oser aus Kapitel 2 wird auf den religionspädagogischen Ansatz religiöser Autonomie hingewiesen, dessen Konstrukt ggf. auch Orientierungsmaßstäbe für einen gegenwärtigen jüdischen Religionsunterricht bieten kann (Kapitel 3.1).

Die heutige Situation des jüdischen Religionsunterrichts und seiner Lehrer kann aufgrund fehlender empirischer Belege allerdings nur grob beleuchtet werden. Deshalb werden übersichtsartig die Konzepte jüdischer Schulen in Deutschland und persönliche Eindrücke aus fortbildenden Maßnahmen für jüdische Lehrer skizziert. Angebote, die die HfJS hinsichtlich der Lehrerausbildung bereitstellt, werden ergänzt. (Kapitel 3.2)

Die Hochschule bildet auch den Ausgangspunkt für die Neukonzeptualisierung der jüdischen Lehrerausbildung und des Religionsunterrichts im Zuge des Bolognaprozesses und der Konzipierung von Bildungsstandards. Eine Entwicklung, die abschließend in der Frage nach einem guten Religionsunterricht betrachtet werden soll. (Kapitel 3.3)

Der empirische Teil der Studie (II) wird mit Ausführungen zum methodischen Vorgehen eingeleitet. (Kapitel 1)

Darauf folgt eine kurze Stichprobenbeschreibung, die einen ersten Überblick zum Unterricht, zu den interviewten Schülern, den beobachteten Lehrern und Schülern, die sich mit den Fragebögen befassten, in den besuchten 7 Gemeinden gibt. (Kapitel 2)

Die Kapitel 3 und 4 widmen sich der Analyse und Interpretation der Schülerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen. Die Interviews und die jeweiligen Gemeinden mit ihrem Religionsunterricht sind als einzelne Fallstudien behandelt worden und additiv aneinander gefügt.

Zunächst werden die Identitätskonstrukte der 13 befragten Religionsschüler in einer Zusammenfassung vorgestellt. Darauf folgen exemplarisch 4 Interviewbetrachtungen, die mit einem kurzen Hinweis zur Biografie und Interviewsituation eingeleitet werden. Die unterschiedlichen Schwerpunkte, die die Jugendlichen hinsichtlich ihrer jüdischen Identität reflektieren, sind in drei, zumeist dichotomischen Problem- bzw. Kernfeldern zusammengestellt und abschließend auf ihren Aussagegehalt zu religiösen Urteilsstrukturen und zum jüdischen Religionsunterricht fokussiert worden. (Kapitel 3) Alle Interviewanalysen sind vollständig im Anhang nachlesbar.⁶⁷

An die Sichtweisen der Schüler schließen sich die Profile des Religionsunterrichts in den jüdischen Gemeinden an, die ebenfalls zusammenfassend dargestellt werden. Auf Basis der Ergebnisse der durchgeführten Interviews, wird versucht, erste verallgemeinernde Aussagen hinsichtlich eines identitätsstiftenden Potentials des jüdischen Religionsunterrichts zu treffen. Die Schülerinterviews werden deshalb in Bezug zum jeweiligen Gemeindeunterricht gesetzt, um Interpendenzen zwischen Identitätskonstruktionen der Schüler und dem Unterricht festzustellen.⁶⁸

Auf die Synopse folgen exemplarisch 3 ausführliche Gemeindeanalysen (Gemeinde 2, Gemeinde 5 und Gemeinde 7/ Gruppe 1), die zum einen die Gemeindesituation und zum anderen den Rahmen des Religionsunterrichts (Lehrplan, Konzeption) skizzieren. Auf diesem Hintergrund wird die Komplexität des Unterrichts über 5 Dimensionen erschlossen: die inhaltliche, methodische, religiöse (z.B. rituelle, texthermeneutische

Bereiche), nichtreligiöse (z.B. historische, sprachliche Bereiche) und identifikatorische Gesichtspunkte implizieren. An die Analyse dieser Dimensionen knüpfen sich Betrachtungen zum Lehrer (Konzepte, Handlungen des Lehrers und die Relation zwischen diesen beiden Komponenten) und den Schülern (Einstellungen zum Unterricht und das Schülerverhalten im Religionsunterricht, unter besonderer Berücksichtigung der Schülerinteressen) an. Die Gesamtheit aller Analysen des Religionsunterrichts in den besuchten Gemeinden findet sich ebenfalls im Anhang.⁶⁹

In der abschließenden Diskussion werden die Ergebnisse komprimiert dargestellt und auf dem theoretischen Hintergrund erörtert, um Qualität und Akzeptanz des Religionsunterrichts in Bezug zur jüdischen Identität zu umreißen. (Kapitel 5)

Zum Ende der Untersuchung werden Anregungen für mögliche sich an diese Studie anknüpfende wissenschaftliche Forschungsarbeiten und Optimierungsvorschläge hinsichtlich eines zukünftigen jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland unterbreitet.

Auf die nachstehenden Anmerkungen folgen ein Glossar und das Literaturverzeichnis. Im Anhang (CD-ROM) sind neben den kompletten Interview- und Gemeindeanalysen, Hinweise zum Forschungsdesign, zu Fragebögen, zu den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien zu finden, sowie die Interviewtranskripte und Unterrichtsprotokolle.

Hinweise zu Zitaten und hebräischen Ausdrücken

Die deutsche Orthografie dieser Arbeit richtet sich nach der 1. Rechtschreibreform vom 1. August 1998.⁷⁰

Zitate aus den Unterrichtsprotokollen und Interviewtranskripten, aus den Fragebögen mit Schülern und Leitfadeninterviews mit Lehrern, sind als solche gekennzeichnet. Doch werden sie nicht mit den üblicherweise notwendigen Freistellen versehen und sind in den fließenden Text zum besseren Lesefluss integriert. Die Einbettung der Zitate aus Büchern, Zeitschriften etc. erfolgt überwiegend auch im fließenden Text.

Gewöhnlich werden rituelle Begriffe, Feiertage und Gedenktage in den jüdischen Gemeinden und in der Literatur mit den hebräischen Begriffen bezeichnet. Deshalb steht ein Glossar zur Verfügung, das diese Begriffe erklärt, soweit dies noch nicht oder nur teilweise im fortlaufenden Text bzw. in den Endnoten geschehen ist. Die Schreibung der hebräischen Begriffe wird in deutschen Lexika und jüdischen Publikationen sehr unterschiedlich gehandhabt⁷¹:

Wörter und Sätze werden hier in lateinischer Umschrift, orientiert an der sefardischen Aussprache, geschrieben.

Die hebräische Umschrift aus Quellen, z.B. den Lehrplänen, wird bei Zitaten nicht beibehalten. Verzichtet wird auf einen korrekten Apostrophgebrauch, der gewöhnlich Vokale voneinander trennt. Der Buchstabe װ wird als sch, die Buchstaben ן und ם als t wiedergegeben. Vielfach richtet sich die Transkription nach der im Philo-Lexikon verwendeten Umschrift.⁷² Mit wenigen Ausnahmen (Anhang) wird eine Phrase oder Wort in hebräischer Schrift angeführt.

Abkürzungen

v.d.Z.	vor der Zeit, d.h. vor dem Jahr „0“ im christlichen/ bürgerlichen Kalender
n.d.Z.	nach der Zeit
ZWST	Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland
ZJD	Zionistische Jugend in Deutschland
BJSD	Bundesverband jüdischer Studenten in Deutschland
HfJS	Hochschule für jüdische Studien, Heidelberg
GUS	Gemeinschaft der Unabhängigen Staaten, Länder der ehemaligen Sowjetunion
HUC	Hebrew Union College

I THEORETISCHER TEIL: JÜDISCHE IDENTITÄT UND JÜDISCHER RELIGIONSUNTERRICHT

1. Kapitel: Jüdische Identität

Das erste Kapitel nähert sich den Begriffen „Identität“ im Allgemeinen und „jüdische Identität“ im Besonderen an.

1.1 Allgemeine Identitätskonzepte

Identität zu entwickeln, bzw. zur Identitätsentfaltung zu verhelfen, wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext schon nahezu inflatorisch als Erziehungsziel genannt.⁷³ Identität kristallisierte sich in der Pädagogik zu einem Leitbegriff heraus, dessen Ausbildung zuweilen mit Erziehung gleichgesetzt wird.⁷⁴

Die hohe Dominanz des Themas lässt darauf schließen, dass Identität nicht nur als „Gabe“⁷⁵, sondern als mühsame Errungenschaft zu betrachten ist.⁷⁶

So steht auch im Fokus dieser Arbeit die Frage danach, wie Identität bzw. jüdische Identität pädagogisch errungen, d.h. angebahnt, entfaltet und bewahrt werden kann. Schon der allgemeine Identitätsbegriff bildet ein Definitionsproblem ab, als dass er einen „diffusen Terminus“ darstellt⁷⁷ oder um mit Erikson zu sprechen:

„Je mehr man über diesen Gegenstand schreibt, desto mehr wird das Wort zu einem Ausdruck für etwas, das ebenso unergründlich als allgegenwärtig ist. Man kann ihn nur untersuchen, indem man seine Unentbehrlichkeit in verschiedenen Zusammenhängen feststellt.“⁷⁸

In dieser Hinsicht wird der Begriff „jüdische Identität“ nicht minder schwer fassbar.

Identität, die Wesenseinheit, soll hier deshalb als Hilfskonstrukt verstanden werden, um sich der Frage „Wer bin ich?“⁷⁹ einerseits über das Selbstverständnis einer Person in ihrer Unverwechselbarkeit und andererseits über die Einschätzung von Außen, d.h., ihrer sinngemäßen Verortung zwischen Selbst und Umwelt, anzunähern.⁸⁰

Identitätskonzepte treten im Zuge sozialer und politischer Veränderungen in der Bundesrepublik Mitte und Ende der 60er Jahre in den Geisteswissenschaften in den Vordergrund.⁸¹ Weitreichende Bedeutung gewinnen u.a. der psychoanalytische Ansatz von Erikson⁸², Meads Theorie des Symbolischen Interaktionismus⁸³ und der sozialpsychologische Ansatz von Goffman.⁸⁴

1.1.1 Eriksons psychoanalytischer Ansatz

Erikson hat mittels klinischer Erfahrungen einen theoretischen Rahmen entworfen⁸⁵, der die menschliche Entwicklung als lebenslangen Prozess erfasst und nicht nur als innerpsychischen Vorgang versteht. Damit kritisiert er die traditionelle psychoanalytische Methode, die die Außenwelt als Objektwelt von der Triebdynamik im Menschen zwischen Es, Ich und Über-Ich abgrenzt.⁸⁶ Erikson folgt in seinem Konzept einem epigenetischen Prinzip, d.h., alle Entwicklungsstufen sind die Folge eines ursprünglichen Grundplans, innerhalb dessen das Individuum 8 psychosoziale Krisen im Entwicklungsverlauf zu bestehen hat. Jede Krisensituation enthält eine Entwicklungsaufgabe, in der sich das Individuum in einem Spannungsfeld zwischen zwei gegensätzlichen Polen befindet. Die positive Bewältigung einer früheren Krise⁸⁷, man kann auch von Entwicklungsetappen sprechen, ist für die Lösung der folgenden Krise nicht nur förderlich, sondern wird zu ihrer Voraussetzung. Das positive Kriterium wird normalerweise dominieren, doch wird das negative nie völlig verdrängt und kann in späteren Konflikten wieder aktuell werden.⁸⁸ Insofern haben emotionale und unbewusste Momente der Identitätsentwicklung einen hohen Stellenwert. Die Adoleszenz⁸⁹, die abschließende Phase der Kindheit in der Spannung zwischen Identität und Identitätsdiffusion⁹⁰, bildet nach Erikson die Phase der Identitätsbildung schlechthin. Mit schnellem Wachstum und dem Hinzutreten der körperlichen Geschlechtsreife stellt der Jugendliche zuvor gefestigt erschienene Identitätskonzeptionen wieder infrage.⁹¹ Die Adoleszenz wird zur Schnittstelle von Vergangenheit (Kindheit) und Zukunft (Erwachsenenalter), weil die „... Aufrechterhaltung der wichtigsten Abwehrmechanismen des Ichs gegen die verstärkte Intensität der Triebe ...“ und „... die Synthese aller Kindheitsidentifikationen ... in Übereinstimmung mit den Rollen ...“, mit denen der Jugendliche konfrontiert wird, gewährleistet werden muss.⁹² Die Adoleszenzkrise ist erst überwunden, „... wenn das Individuum seine Kindheitsidentifikationen einer neuen Form von Identifikation untergeordnet hat, die es in der intensiven Gemeinschaft und im Wettstreit mit anderen errungen hat.“ Neue Identifikationen beinhalten neue Entscheidungssituationen, die das Selbstverständnis dichter prägen und damit zu „... irreversiblen Rollen und so zu Festlegungen >fürs Leben< ...“ führen.⁹³ Nachhaltig wirken sich im Prozess der Persönlichkeitsentfaltung demnach übernommene und verworfene Identifikationen mit wichtigen Bezugspersonen aus.

Sind die vorbereitenden Identitätsbildungsprozesse in der Kindheit negativ verlaufen, tritt eine Identitätsdiffusion bzw. -konfusion ein. Diese kann sich darin äußern, dass es dem Jugendlichen nicht gelingt, seine bisherige Biografie in Verbindung zu seinen Zukunftserwartungen zu bringen. Aber auch eine Neigung zu überangepasstem Verhalten, der Aufbau einer Pseudoidentität⁹⁴ oder eine Arbeitslähmung sind Merkmale einer denkbaren Verwirrung. Möglichkeiten, die „innere Identität“ zu konturieren und so einer Identitätsdiffusion zu begegnen, ergeben sich durch sogenannte „institutionalisierte psychosoziale Moratorien“, in denen der Jugendliche Rollen frei erproben kann, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden.⁹⁵

Erikson legt in seinem Ansatz einen Schwerpunkt darauf, wie Identität bzw. wie „... angesichts des wechselnden Schicksals, Gleichheit und Kontinuität ...“ aufrechterhalten werden kann.⁹⁶ Erst, wenn eine Kontinuität des Sich-Selbst-Gleich-Seins in Bezug auf das Selbst und auf Andere erreicht ist, wird ein sogenanntes „Ichgefühl“ entstehen:

„Das bewußte Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen ... So ist Ich Identität unter diesem subjektiven Aspekt das Gewährwerden der Tatsache, dass in den synthetisierenden Methoden des Ichs eine Gleichheit und Kontinuität herrscht und daß diese Methoden wirksam dazu dienen, die eigene Gleichheit und Kontinuität auch in den Augen der anderen zu gewährleisten.“⁹⁷

Während Erikson hier Prinzipien der Alterität anspricht, die die Ich-Identität als Auseinandersetzung zwischen einer persönlichen und sozialen Identität bestimmen⁹⁸, geht er bezüglich des Identitätsgefühls an späterer Stelle darüber hinaus und setzt die Identität des Selbst in Bezug zur Identität einer Gruppe:

„Es wird sich dadurch einmal um ein bewußtes Gefühl der individuellen Identität, ein andermal um ein unbewußtes Streben nach einer persönlichen Kontinuität des persönlichen Charakters handeln, einmal wird die Identität als ein Kriterium der stillschweigenden Akte der Ich-Synthese, dann wieder als das Festhalten an einer inneren Solidarität mit den Idealen und der Identität einer Gruppe erscheinen.“⁹⁹

Identität wird in diesem Rahmen somit als psychische Struktur des Individuums in Bezug zu einer Gruppenzugehörigkeit gesehen.¹⁰⁰

Verdinglichung bei De Levita

Der Psychiater De Levita knüpft direkt an Eriksons Konzept an¹⁰¹, indem er wie Erikson Identität als etwas begreift, das einerseits von Kontinuität und Gleichsein zeugt, zum anderen in der Reflexion seiner Selbst und in der Begegnung mit Anderen, die

Kontinuität und Gleichsein ebenso wahrnehmen, wandelbar wird.¹⁰² De Levita sucht nach den Mechanismen, die sowohl Gleichsein und Kontinuität wie auch Wandel und Neuerung ermöglichen. Identität wird bei ihm als Produkt identitätsstiftender Elemente und als Prozess angesehen¹⁰³, wobei die identitätsstiftenden Elemente zugeschrieben, erlangt oder angenommen sein können. Um diese Elemente zum Ich in Bezug zu setzen, vollzieht sich beim Menschen ein Prozess der Verdinglichung. Damit ist gemeint, dass erst die Festigkeit einer Identität eine Veränderung möglich macht.¹⁰⁴

1.1.2 Meads sozialbehavioristisches Konzept

Neben der psychoanalytischen Annäherung bieten im sozialwissenschaftlichen Feld im Kontext des amerikanischen Pragmatismus entstandene interaktionistische Ansätze¹⁰⁵ im Anschluss an Dewey¹⁰⁶, James¹⁰⁷ und Mead¹⁰⁸ ein Identitätskonzept, das Identität als Balance zwischen persönlichen und sozialen Komponenten als „Self“ versteht.

Die Voraussetzung in dem auf Mead zurückgehenden Ansatz des Symbolischen Interaktionismus bildet die Annahme, dass der Mensch in einer natürlichen und symbolisch vermittelten Welt lebt, in der Symbole mit spezifischen Bedeutungen verbunden sind und damit signifikant werden. Sie werden von Menschen gemeinsam geteilt, definiert und interpretiert, wodurch wechselseitig orientiertes soziales Handeln ermöglicht wird. Aus Interaktionen zwischen Menschen erwachsen Rollen, die ihrerseits Symbole und Interaktionen beeinflussen können.

Die Sozialisation des Individuums vollzieht sich als Internalisierung von Symbolen und Rollen¹⁰⁹, indem das Individuum durch das übernommene Symbolsystem vermag, in aktiver Auseinandersetzung Rollen zu rekonstruieren, bzw. sich in die Rollen anderer hineinzusetzen (role taking). Auf diesem Hintergrund wird das Individuum fähig, sich von bestimmten eigenen Rollen zu distanzieren und die Erwartungen anderer, auch in ihrer Widersprüchlichkeit (Ambiguitätstoleranz) zu antizipieren, zu deuten und für das eigene Verhalten zu reflektieren (Empathie). Die Fähigkeit der wechselseitigen Perspektivübernahme ist nach Mead an die menschliche Kommunikation und damit an das Symbolsystem der Sprache gebunden, das ein sinnstiftendes und sinnerhaltendes Handeln erlaubt. In seiner Entwicklung lernt das Kind über die Spielphasen „play“ (das freie, naive Spiel) und „game“ (der Wettkampf mit vielen Anderen) Rollen anderer Menschen zu übernehmen, sich in diese hineinzusetzen und auf diese Weise seine Identität auszubilden. Identität wird in diesem Sinne nicht als gegeben, sondern als aktiver Prozess verstanden.

„Identität entwickelt sich; sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozeß als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses.“¹¹⁰

Dieser Prozess schließt nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die zukünftige Entwicklung ein. Im Kontext des Rollenlernens bildet sich das „Me“ des Einzelnen heraus, das soziale Ich, mittels dessen sich der Mensch gedanklich selbst betrachten kann, sozusagen als kontrollierende Instanz (Gewissen) bzw. als „... die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt ...“.¹¹¹ Demgegenüber wird das „I“, das persönliche bzw. private Ich, der Ausgangspunkt der Individuierung und des Bewusstseins, der die unverwechselbare Selbstdarstellung ermöglicht, als spontane Komponente betrachtet. Im Wechselspiel dieser beiden Komponenten, Me und I, entsteht das „Self“, die Identität einer autonomen wie auch gebundenen Persönlichkeit.¹¹² Im Prozess der Interaktionen und den ihnen inhärenten sozialen Kontrollen bleibt die Einzigartigkeit des Individuums gewahrt:

„Die Tatsache, dass sich jede Identität durch den oder im Hinblick auf den gesellschaftlichen Prozeß bildet und sein individueller Ausdruck ist - oder vielmehr Ausdruck der für sie typisch organisierten Verhaltensweisen, die sie in ihren jeweiligen Strukturen erfasst -, ist sehr leicht mit der Tatsache zu vereinbaren, daß jede einzelne Identität ihre eigene spezifische Individualität, ihre eigenen einzigartigen Merkmale hat, weil jede einzelne Identität innerhalb dieses Prozesses, während sie seine organisierten Verhaltensstrukturen spiegelt, ihre eigene und einzigartige Position innerhalb seiner formt und somit in seiner organisierten Struktur einen anderen Aspekt dieses ganzen gesellschaftlichen Verhaltensmusters spiegelt als den, der sich in der organisierten Struktur irgendeiner anderen Identität innerhalb dieses Prozesses spiegelt ...“.¹¹³

Im Verlauf der Interaktionen mit bestimmten Rollenpartnern, den signifikanten Anderen, lernt der Einzelne, die Vielheit möglicher Rollenerwartungen zur sozialen Umwelt zu generalisieren und als „generalized other“¹¹⁴, in dem sich allgemeine Werte und Normen der Gesellschaft verdichten, zu berücksichtigen.¹¹⁵

Krappmanns Ansatz

In Anschluss an Strauss¹¹⁶, Mead und Habermas¹¹⁷ betrachtet Krappmann Identitätsbildung als Herstellung einer Balance in Interaktionen, die über Sprache in jeder Situation neu vermittelt wird, insofern das Individuum „... die Erwartungen der anderen zugleich akzeptierend und von sich abstoßend, seine besondere Individualität festhalten und im Medium gemeinsamer Sprache darstellen kann.“¹¹⁸ Sprache wird dabei als „Umgangssprache“¹¹⁹ begriffen, die von den Interaktionspartnern so gebraucht und aufgenommen werden muss, dass sie „... den unausbleiblichen Informationsverlust

bei der Darstellung individueller Erfahrungen in einem allgemeinen, da gemeinsamen Bedeutungssystem möglichst gering hält.“¹²⁰ Darüber hinaus muss Sprache nicht nur Problemlösungen dienen und inhaltliche Informationen weiterleiten, sondern auch über den „manifesten Inhalt“ überschüssig „... den Charakter der sozialen Beziehung mit in deren Rahmen sie steht ...“ definieren.¹²¹ Sind die sprachlichen Bedingungen erfüllt, erfolgt die Identitätskonstituierung in einem aktiven Prozess, in dem das Individuum die eigenen Bedürfnisse und die Erwartungen Anderer ständig ausbalanciert.¹²² In diesem Prozess müssen die Einzigartigkeit des Individuums und seine Kontinuität im lebensgeschichtlichen Verlauf gesichert werden. Der Balance wird nach Außen als soziale Identität zwischen sich und den Erwartungen der Anderen nachgegangen. Nach Innen wird sie als personale Identität zwischen der Konsistenz der individuellen Einzigartigkeit¹²³ und denkbaren Veränderung gesucht.¹²⁴ Der Gedanke der sozialen und personalen Identität wird bei Krappmann durch das Konstrukt des „als ob Verhaltens“ ergänzt. Soziale und personale Identität werden dabei zwar im Wechselspiel sozialer Interaktion ausbalanciert, doch sind sie freilich nicht komplementär. Hinsichtlich der sozialen Identität und damit verbundenen Modellen und Rollen kann das Individuum unmöglich alle gestellten Erwartungen erfüllen. Es verhält sich so, als ob es die Erwartungen akzeptiert und erreicht eine Art „phantom normalcy“ (Scheinnormalität). Bezogen auf die persönliche Identität verhält sich das Individuum so, als ob es eine „phantom uniqueness“ (scheinbare Einmaligkeit) besitzt.¹²⁵ Um jedoch Interaktionen mit Anderen aufrechtzuerhalten, ist es unabänderlich, an Gemeinsamkeiten (Symbole, Erwartungen) mit den Interaktionspartnern festzuhalten.¹²⁶ Die Identitätsausbildung als Resultat ständiger Balancen zwischen sich und Anderen, die auch die Befriedigung eigener Bedürfnisse einschließt¹²⁷, wird nur dann erfolgreich gelingen, wenn a) frühere und andere Prozesse aus Interaktionssituationen verknüpft und b) je nach aktueller Interaktionssituation reaktualisiert werden können.

1.1.3 Selbstkonzepte

In der Psychologie wird neben dem Identitätskonzept die Forschung über Selbstkonzepte betont.¹²⁸ Diese kognitiv orientierten Bewältigungs- (Coping) und Selbstkonzepttheorien nehmen eine mittlere Position zwischen psychoanalytischen und interaktionalen Identitätsvorstellungen ein. Während im Identitätskonzept danach gefragt wird, wer jemand ist, um sich beschreiben zu können, geht es im Selbstkonzept darum, wie jemand zu sich steht, als Bewertung der eigenen Person. Das Selbst wird

von Außen durch Handlungen der Person erschlossen. Aus der Innenperspektive nimmt der Mensch seine Person bewusst wahr. Nach Rosenberg besteht das Selbstkonzept einer Person aus kognitiven (Selbstwahrnehmung und Wissen über sich) und affektiven (Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen) Komponenten.¹²⁹ Das Selbst wird Kern eines Persönlichkeitssystems und Träger aller Erfahrungen, die auf Erleben und Handeln des Individuums einwirken. Es entwickelt sich in einem lebenslangen Prozess als Ergebnis zunehmend reflexiver Vollzüge über Konstruktions- und Integrationsleistungen zwischen interagierenden Subjekten. In der Konfrontation mit verschiedenen Umwelten, z.B. widersprüchlichen Normen, bildet das Individuum seine interindividuelle Selbstkonstruktion aus. Frey und Hauser sehen den selbstreflexiven Prozess des Individuums darin, dass verschiedene situative Erfahrungen übersituativ verarbeitet werden müssen.¹³⁰ Die Aufgabe des Individuums ist es, Teilbereiche seiner Identität kognitiv (Selbstkonzept), emotional (Selbstwertgefühl) und motivational (Kontrollinstanz) miteinander zu verbinden. Dadurch wird eine Identitätsdynamik in Gang gesetzt, die verschiedene zu lösende Schwierigkeitskomponenten als Realitäts-, Konsistenz-, Kontinuitäts- und Individualitätsproblem beinhaltet.

1.1.4 Kritik am Identitätsbegriff

Ist Identität gemäß Erikson, Mead u.a. erfolgreich entwickelt, hat das Individuum äußere Ansprüche und eigene Bedürfnisse bzw. Vorstellungen ausbalancieren können. Dass eine solche Balance bei einem synchronen Zustand des Sich-Selbst-Gleich-Seins tatsächlich erreicht werden kann, wird von verschiedenen Kritikern negiert.¹³¹ Brumlik verweist in diesem Zusammenhang auf die Postfeministin Butler¹³², die im Anschluss an Foucault keine substantielle Identität, sondern nur die „phantom normalcy“ (s.o.) als ein situationsabhängiges Deutungsmuster zur Ordnung von Erfahrungen kenne, das auf Leib und Geschlecht anzuwenden sei, um so Erkenntnisse über technische Machbarkeit und kulturelle Gestaltbarkeit zu erlangen.¹³³ Die Kritik am Identitätsbegriff hat sich in der Postmoderne fortgesetzt.

1.1.5 Identität in der Postmoderne

Die relativ schnellen Veränderungsprozesse der Gesellschaft in der Gegenwart, seien sie ökonomischer, politischer (Globalisierung, Internationalisierung, Mobilität), kultureller oder sozialer (Enttraditionalisierung, Bindungsfreiheit, Individualisierung), religiöser

oder weltanschaulicher Natur, werden zumeist unter dem Begriff Postmoderne zusammengefasst.¹³⁴

Philosophischerseits wird zum einen darunter eine kulturelle Umbruchphase verstanden, die sich in Umwelt, Kultur- und Wertekrisen gegenüber der Moderne äußert, die ihrerseits durch Rationalismus, Fortschrittsglauben und Technokratie geprägt war.¹³⁵

Zum anderen wird eine Abwendung vom Projekt der Moderne und dessen Aufklärungsmöglichkeiten beklagt (s.u.).¹³⁶

Welsch betrachtet Postmoderne wiederum als Entfaltung von Momenten, die in der Moderne bereits angelegt waren. Sie mache in ihrer „Verfassung radikaler Pluralität“ erst wirkliche Demokratie möglich, da sie jegliche Absolutheitspostulate ablehne und die Vielfalt unterschiedlicher Orientierungen erlaube.¹³⁷

Soziologisch gesehen ist unter Postmoderne die Gesamtheit gegenwärtiger soziokultureller Prozesse zu verstehen, die auf eine zunehmende Differenzierung und Pluralisierung von weltanschaulichen Orientierungen, Wertsystemen, Einstellungen, Lebensstilen, Verhaltensweisen und Formen sozialer Beziehungen hinauslaufen.¹³⁸

Die Pluralisierung wird unterschiedlich bewertet. Aus einer kritischen Perspektive werden die Gefahren der Orientierungsprobleme, Widersprüche und Konflikte betont, die ihren Widerhall auch im pädagogischen Feld finden, da in Anlehnung an Hall „... jede gesicherte oder essentialistische Konzeption der Identität, die seit der Aufklärung den Kern oder das Wesen unseres Seins zu definieren oder zu begründen hatte, der Vergangenheit angehört ...“.¹³⁹ Damit scheint das Bildungs- und Erziehungsideal, das auf Autonomie ausgerichtet ist, in Theorie und Praxis durch die Pluralität relativiert und infrage gestellt.¹⁴⁰ Vertreter des postmodernen bzw. postindustriellen Konzepts heben jedoch die erweiterten Möglichkeiten individueller Lebensgestaltung hervor, weil das Individuum unter hoher Bewertung von Freiheit und Menschenwürde nicht mehr so rigide durch bedingungsloses Einordnen in das Kollektiv bestimmt sei wie in traditionellen Gesellschaften.

Die pluralistischen Grundstrukturen der Gesellschaft, die den Einzelnen durch die postmodernen Pluralitäten konflikthaft mit unterschiedlichen Identitäten, Wertorientierungen, Neigungen und Interessen konfrontieren, haben partiell zur Veränderung des Identitätskonstrukts geführt und vollziehen häufig einen Bruch mit der Vorstellung eines festen Identitätskerns bzw. der Entwicklung einer gefestigten Identität.¹⁴¹ Stellvertretend für divergierende Positionen seien Straub, der die Identität der Postmoderne für einen unhaltbaren Mythos erklärt¹⁴², und Keupp genannt, der mit

dem Begriff der sogenannten „Patchwork“- Identität eine Abkehr von der eriksonschen Konzeption postuliert.¹⁴³

Die bisherigen Komponenten im individuellen Selbstverständnis, bestimmt durch Vorstellungen von Einheit, Kontinuität, Kohärenz, Entwicklungslogik und Fortschritt, werden in kontemporären Konzepten abgelöst durch die Kategorien Kontingenz, Diskontinuität oder Fragmentierung als Merkmal der Welterfahrung. Identität wird auf diesem Hintergrund als „Projektentwurf des eigenen Lebens“¹⁴⁴ verstanden innerhalb dessen eine Person Erfahrungen interpretiert, die die Basis für aktuelle Identitätsprojekte bilden.¹⁴⁵ Die alltägliche Identitätsarbeit des durch die Pluralisierung in Teilidentitäten aufgefächerten Individuums wird insbesondere durch zwei schwierige Aufgaben herausgefordert:

a) Eine Passung dieser Teilidentitäten ist vorzunehmen, indem sich das Subjekt selbst zum Gegenstand seiner Wahrnehmungen macht und erkennt, dass je nach Situation und Kontext unterschiedliche Gefühle, Denkweisen und Handlungsformen realisiert werden, die in ein Set von Selbstbildern münden.

b) Neue Identitätsmuster sind herzustellen, weil „... vertraute und im Lebensraum anerkannte Muster für die Person brüchig werden, nicht mehr ‚stimmen‘, und damit ihren motivierenden Sinn verlieren.“¹⁴⁶ Die Erzeugung neuer Identitätsmuster ist abhängig von den Ressourcen einer Person, also ihren Kompetenzen (z.B. das Reflexionsvermögen), von kommunikativ verfügbaren Netzwerkressourcen (z.B. die Religionsgemeinschaft) bis hin zu gesellschaftlich vermittelten Ideologien, die die Identitätsarbeit und damit verbundene Risiken je unterschiedlich bewältigen lassen. Identitätsarbeit lässt sich mit diesen Herausforderungen deshalb als alltäglicher Prozess verstehen¹⁴⁷, weil Identität ständig neu gebildet, erfunden und/ oder reinterpretiert werden muss, intersubjektiv und auf Basis von Interaktionen zwischen sich und Anderen, um die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit mittels verschiedener Identitätsstrategien zu sichern und ein Identitätsgefühl zu erzeugen.¹⁴⁸

Gerade die Vielzahl von Selbstbildern lenken das Augenmerk wiederum auf Fragen nach Konsistenz, Kontinuität und auf den Kohärenzbegriff, d.h., auf das Problem, wie Individuen den Zusammenhang in einer Vielfalt lebensweltlicher Selbsterfahrungen einerseits und einer Abnahme gesellschaftlicher Kohärenzmodelle andererseits organisieren bzw. restituieren, um mit Fragmentierungen und Orientierungsverlusten umzugehen.¹⁴⁹ Um zu ergründen, ob die Selbst- und Fremdwahrnehmung

übereinstimmt, bildet die Anerkennung durch die Umgebung nach wie vor eine wichtige Voraussetzung der gelungenen Selbstvergewisserung.

1.1.6 Narrative Identität

Um die Leistung des Individuums im Identitätsprozess nachzuvollziehen, wird innerhalb der Identitätsforschung u.a. das Konzept der narrativen Identität herangezogen¹⁵⁰, so z.B. bei Mey¹⁵¹, der die identitätsstiftende Funktion von lebensgeschichtlichen Narrativen an sich hervorhebt.¹⁵² Im Kontrast zu Keupp hält Mey das eriksonsche Konzept für anschlussfähig, als dass Identität als Mit-Sich-Identisch-Sein verstanden wird¹⁵³ und ein Jugendlicher heute „... nicht zwangsläufig in einer postmodernen Nicht-Identität ...“ ende¹⁵⁴, sondern sich als authentisch empfindet.¹⁵⁵

Narrative Identität meint generell, dass Menschen sich als identisch erfahren, wenn sie die Ereignisse ihres Lebens erzählend nacherleben, denn in der Erzählung wird das Leben strukturiert und in Zusammenhänge gestellt, Widersprüche werden eingepasst und Möglichkeiten evaluiert. Dem narrativen Konzept liegt eine dreidimensionale Struktur von Identität zugrunde, die sich auf eine temporale Ebene, eine Ebene der Wirklichkeit und Möglichkeit und schließlich auf eine Ebene der Perspektive richtet, die sich zwischen einem kognitiv-deskriptiven und emotional-evaluativen Pol bewegt.¹⁵⁶

Die temporale Struktur¹⁵⁷ bildet einen Kern jeder Identität, da das Individuum aus der Gegenwart Ziele an die Zukunft richtet und gleichzeitig einen kausalen Zusammenhang zur Vergangenheit herstellt, nicht ohne zwischen optimistischen und pessimistischen oder zwischen aktiven und passiven Haltungen abzuwägen. Um sich über den Zeitbezug im Leben zu vergewissern, müssen auf einer zweiten Ebene reale oder mögliche Optionen von Entscheidungen bedacht werden.¹⁵⁸ Die dritte Ebene impliziert schließlich, dass Lebensereignisse entweder deskriptiv oder bewertend darstellbar sind. Evaluativ gesehen fällt die Darstellung umso positiver aus, je mehr die Lebensgeschichte Kohärenz (Zusammenhang) und Konsistenz (Widerspruchslosigkeit) aufweist.¹⁵⁹

Hinsichtlich der pluralen Identität des Einzelnen werden die wahrgenommenen Teilidentitäten durch Narrationen zusammengehalten, die mit realen und fiktiven Elementen bestückt und so rekonstruiert werden, dass „Kohärenz“ und „Konsistenz“ sinngemäß gedeutet und das Leben als Einheit erfahren werden kann.¹⁶⁰ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Suche nach Kohärenz sich an subjektiver

Stimmigkeit und Authentizität orientiert und zugleich durch gesellschaftlich vorherrschende Narrationen geprägt ist.¹⁶¹

1.1.7 Kollektive bzw. kulturelle Identität

Da sich jüdische Identität sowohl aus individuellen wie aus kollektiven Momenten des Judentums speist, die ihren religiösen Ursprung in Kult und Gebotsverpflichtung finden¹⁶², soll der Begriff Identität an dieser Stelle in Hinsicht auf seine kollektiven Komponenten nachdrücklicher skizziert werden.

Wie angesprochen, betrachtet Erikson die Identitätsentwicklung des Individuums stets innerhalb eines kollektiven Bezugsrahmens (s.o.). Schon seine Darlegungen zum Thema „Ich-Entwicklung und geschichtlicher Wandel“¹⁶³ werden mit Ausführungen zur Interpendenz von Gruppen- und Ich-Identität eingeleitet:

„Aus der Wahrnehmung, daß eine individuelle Weise, Erfahrungen zu verarbeiten (seine Ich-Synthese), eine erfolgreiche Variante einer Gruppenidentität ist und in Einklang mit der Raum-Zeit und dem Lebensplan der Gruppe steht, muß das heranwachsende Kind ein belebendes Realitätsgefühl ableiten können.“¹⁶⁴

Gruppenidentität wird in einer Art und Weise weitergegeben, „... wie eine Gruppe ihre grundlegenden Formen der Erfahrung ... an die ersten rein körperlichen Erlebnisse und, durch sie, an die Anfänge seines Ichs übermittelt.“¹⁶⁵ Über Sozialisation, Entkulturation und Lernprozesse bildet sich die kollektive Identität des Einzelnen heraus.¹⁶⁶

Um die Konstruktion von Wir-Identitäten zu betrachten, reicht die psychische Struktur des Individuums jedoch nicht alleine aus und muss um makrosoziologische Aspekte erweitert werden. In aktuellen konstruktivistischen Ansätzen werden beide Aspekte verschränkt betrachtet.¹⁶⁷ Kollektive Identität, je nach Kontext auch - kulturelle, nationale, ethnische oder Wir-Identität¹⁶⁸ genannt, bezieht sich auf ein Bewusstsein von Individuen¹⁶⁹, die gemeinsam einer bestimmten kollektiven Einheit oder sozialen Lebensgemeinschaft angehören. Diese Gemeinschaft ist in unverwechselbarer Weise durch spezifische Merkmale (Kultur, Sprache Geschichte, Religion, Werte, Symbole etc.) gekennzeichnet und unterscheidet sich dadurch von anderen Kollektiven.¹⁷⁰

Traditionelle Gesellschaften bestimmen die kulturelle Identität des Individuums und fungieren als das „personale Ich“, insofern sich der Einzelne unhinterfragt mit dem Kollektiv identifiziert. Die Mitglieder des Kollektivs werden miteinander verbunden, wenn Faktoren wie Zusammengehörigkeit, Gemeinsamkeit und Vertrautheit bewahrt und an nachfolgende Generationen weitergegeben werden.¹⁷¹

Kollektive Identität in der Moderne und Postmoderne lässt sich durch gesellschaftliche Differenzierung und Globalisierung (s.o.) als multiple Identität charakterisieren¹⁷², da der Einzelne sich in unterschiedlicher emotionaler Bindung mit der Familie, Freunden, Organisationen, einer Region, Volk oder der ganzen Menschheit identifizieren kann.¹⁷³ Der Begriff der Ethnie und Ethnizität¹⁷⁴ ist in diesem Rahmen zunehmend in den Vordergrund gerückt, möglicherweise weil er weiter zu fassen ist als der der Nation, denn ihm liegt keine Zentralinstanz zugrunde.¹⁷⁵

Nach Wieviorka, der unter Einbezug des Begriffs der Differenz¹⁷⁶ die Ausbildung kollektiver Identität betrachtet, bleiben Identitätskonstruktionen der westlichen Industriegesellschaften bis in die 60er Jahre unproblematisch, da Konflikte und Verteilungsansprüche von der Frage der kulturellen Differenz bzw. Identität gesondert betrachtet wurden. Es herrschten mehr oder weniger Interessen- oder Klassenkonflikte, die sich beispielsweise in der Auseinandersetzung um Kommunitarismus und Liberalismus dokumentierten.¹⁷⁷ Durch weitere gesellschaftliche Entwicklungen, z.B. durch interkulturelle Migration¹⁷⁸ und durch die Transformation wohlhabender Industrienationen zu Einwanderungsgesellschaften, verbanden sich soziale und kulturelle Dimensionen zunehmend stärker. Als eine Folge der Migration ist erkennbar, dass Mitglieder der Einwanderungsgesellschaften ihre kulturelle Identität durch Migranten in Abhängigkeit von deren Assimilierungswillen als gefährdet ansehen (Marginalisierung, Ghettobildung). Kollektive Identität wird auf diesem Hintergrund zunehmend komplizierter und konflikträchtiger bewertet.

Krewer und Eckensberger fragen unter Verwendung des Begriffs der kulturellen Identität nach dem „soziokulturellen Selbst“ des Kollektivs und des Individuums. Das soziokulturelle Selbst des Kollektivs bezieht sich darauf, wie sich soziale Kollektive in Bezug auf Dispositionen unterscheiden lassen, die sie für das Individuum zur Identitätskonstituierung bereitstellen. In kulturanthropologischen und ethnologischen Studien richtet man in diesem Kontext den Blick auf Kulturkontakte¹⁷⁹ und trennt zwischen objektiven (geteilte kulturelle Merkmale) und subjektiven (Identifikation der Gruppenzugehörigkeit) Grundlagen der ethnischen Identität¹⁸⁰, die neben den o.g. psychisch menschlichen Dispositionen, primordialen Bindungen und soziokulturellen Zugehörigkeiten, rationale und irrationale Faktoren einbeziehen können.¹⁸¹

In Hinsicht auf das „soziokulturelle Selbst des Individuums“ steht bei Krewer und Eckensberger im Vordergrund, wann und wie soziokulturelle Zugehörigkeiten für die Selbstdefinition wichtig werden.¹⁸²

Wie und wann sich Kinder in ihre Umwelt hineinlernen und mit einer ethnischen oder anderen Gruppe identifizieren, dazu existieren verschiedene Annahmen hinsichtlich des Prozessbeginns und der Lernformen. Letztere sind vom Alter und Lerntyp abhängig. Doch geht man davon aus, dass der Anfang des ethnischen Lernens über emotionale Ebenen und im behavioristischen Sinne durch klassisches Konditionieren erfolgt.¹⁸³ Nach Phinney und Rotherams Zusammenstellung verschiedener theoretischer Positionen zur ethnischen Entwicklung des Individuums, beginnt dieser lebenslang dauernde Prozess im Alter von 3-4 Jahren und verfestigt sich mit ca. 10 Jahren als ethnische Einstellung.¹⁸⁴ Ethnisches Bewusstsein wird hier als emotionale Disposition gegenüber einer Gruppenmitgliedschaft angesehen, die die rationale und intellektualisierte Verbindung zwischen sich und den Gruppenmitgliedern initiiert.¹⁸⁵ Nach Brown beinhaltet dieser Prozess der Gruppenzuordnung auch ethnozentristische Haltungen, die wichtig sind, um eine positive Selbsteinschätzung zu erreichen.¹⁸⁶ Inwieweit in früher Kindheit tatsächlich ethnisches Bewusstsein oder eher die Erkenntnis unterschiedlicher sozialer Stati entwickelt wird, ist nicht eindeutig geklärt. Das im Anschluss an Marcia konzipierte Modell von Cross fasst die ethnische Identitätsentwicklung als Bewegungen zwischen negativen und positiven Einstellungen zur Eigengruppe auf. Ist zunächst die ethnische Identität nur unterbewusst gegeben oder durch Werte der Mehrheitsgesellschaft dominiert, kann ein dramatisches persönliches Erlebnis, z.B. eine Diskriminierung, die bewusste ethnische Identifikation notwendig machen. Über ein solches Erlebnis ergeben sich entweder Formen des aktiven Engagements in der Eigengruppe oder ambivalente Gefühle, die das Nachlassen eines Engagements zur Folge haben. Erst in einer Phase der Internalisierung fühlen sich die Menschen in ihrer ethnischen Identität sicher und vertraut.¹⁸⁷ Im kognitiv konzipierten Identitätsmodell von Weinreich wird die Verbindung und Kontinuität von Vergangenheit und Zukunft für die individuelle Selbstkonstruktion hervorgehoben, die auf ethnische Identitätsangebote zurückgreifen kann.¹⁸⁸ Im Kontrast zur traditionellen Gesellschaft orientiert sich der Einzelne im Zuge der Individualisierung sicherlich weniger an einer kulturellen Zusammengehörigkeit als an seiner Ich-Identität und persönlichen Präferenzen.¹⁸⁹ Doch die revidierbaren Wahlentscheidungen im Angebot der „kulturellen Identitäten“ finden schließlich ihre Grenzen, wenn sich die Kluft zwischen Teilhabeversprechen und Realität für bestimmte Kollektive vergrößert, so z.B. erkennbar im ideologisch-religiös geprägten Islamismus in Frankreich.¹⁹⁰

Andererseits wird durch Verwissenschaftlichung, Intellektualisierung, durch multiple Identitäten und Differenzen gewiss auch mehr kritische Reflexion möglich, die in Toleranz und in der Anerkennung der Anderen ihren Ausdruck finden können.

1.1.8 Identität im sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Rahmen der Erziehungswissenschaften

Trotz oder gerade wegen postmoderner Irritationen bildet das Identitätskonzept eine wichtige Orientierung der Pädagogik. Sozialisation wird allgemein als gesellschaftliche Variante von Erziehung gesehen, die sich in einem lebenslangen offenen Prozess und in aktiver Auseinandersetzung mit der menschlichen und dinglichen Umwelt vollzieht, während die Erziehung eine absichtsvolle Einwirkung auf die jüngere Generation mittels verschiedener Instanzen nahe legt, die den Menschen zur Mündigkeit und Autonomie führen soll.

Sozialisation und Erziehung sind eingebettet in den Rahmen der Kultur, die in Gestalt von gemeinsamen Werten und Überzeugungen, Sprache und anderen Symbolsystemen, Institutionen und Regeln in der Generationsfolge tradiert und verändert wird.¹⁹¹ Erziehung kann dabei sowohl als Wachstum und Entwicklung, als Entkulturation und Einführung oder als personale Erweckung und Begegnung betrachtet werden.

Als erfolgreiche Sozialisation wird die Entwicklung eines Subjekts gesehen, das trotz widersprüchlicher Normen und nur teilweiser Bedürfnisbefriedigung, mit anderen zu kommunizieren und zu interagieren vermag. Widersprüche können zwar dazu führen, dass Individuen ihrem Sozialisationsrahmen entfliehen, doch wenn sanktionsfreie Interaktionen und Kommunikation möglich sind, um über den Erwerb entsprechender Kompetenzen Handlungsoptionen zu erproben, Ambiguitäten zu erkennen und Sinn zu erfragen, kann Identität gelungen entwickelt werden.¹⁹²

Die Pädagogik bildete keinen eigenständigen Identitätsbegriff aus, sodass Theoretiker der Erziehungswissenschaften sozialwissenschaftliche Ansätze nutzten¹⁹³, um spezifische Erziehungsfelder mit den ihnen inhärenten Erziehungsverfahren, z.B. Unterricht oder Familie, kritisch zu beleuchten.¹⁹⁴ Die Familie spielt sowohl in der Moderne wie in der Postmoderne eine zentrale Rolle bei der Identitätsausbildung. Die hier stattfindenden Interaktionen bzw. Gespräche bestimmen einerseits Wahrnehmungs- und Aneignungsmuster des Individuums mit, andererseits geht man davon aus, dass Familien ihren Mitgliedern identitätssichernde Verhaltensweisen offen lassen.¹⁹⁵

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs über den Identitätsbegriff mündete schließlich in ein neues Bildungs- und Erziehungsverständnis¹⁹⁶, das kommunikativ begründet wurde.¹⁹⁷ Die Fähigkeit zur Identitätsausbildung fungiert auf diesem Hintergrund als Bildungsideal, insofern das Umgehen mit gesellschaftlichen Konflikten und Problemen zunehmend an das Individuum und seine Balancierungskünste übertragen wird. Demzufolge sucht die Pädagogik die Kompetenz des Individuums zu Interaktion und Selbstreflexion zu fördern, um Spannungsmomente in Gesellschaft bzw. Lebenswelt und damit verbundene Prozesse (Ablösung, Individuation, Zugehörigkeit, Verantwortungsübernahme etc.) zu bewältigen.

Zusammengefasst soll Identität hier als Konstrukt verstanden werden, das nicht a priori gegeben ist, sondern sich in einem lebenslangen Prozess über Interaktionen entwickelt. Die Komplexität der postmodernen Lebenswelt macht es für das Individuum erforderlich, Identität in verschiedenen Kontexten der Vergangenheit und Gegenwart unter neuen Bedingungen kohärent zusammenzuführen, um das Empfinden von Kontinuität und eines Gleichbleibens in der Interaktion mit Anderen zu ermöglichen. Im Hinblick auf die soziale Zugehörigkeit (kollektive Identität), mag Identität heißen, dass sich ein Mensch mit einem oder mehreren Merkmalen einer Gruppe/ Kollektiv identifiziert (Selbstzuschreibung als Dazugehören), bzw., dass er sich von anderen Gruppen/ Kollektiven aufgrund eines oder mehrerer Merkmale distanziert (Selbstzuschreibung als Abgrenzung) oder von Außen einer Gruppe zugeordnet wird (Fremdzuschreibung).

1.2 Jüdische Identität: Selbst- und Fremddefinitionen

Beinhaltet jüdische Identität religiöse, ethnische und/ oder nationale Bindungen? Existieren darüber hinaus andere Kriterien? Welche Formen der Selbst- oder auch Fremdbestimmung prägen diesen Begriff synchronisch und auch diachronisch? Welche philosophischen, psychologischen oder soziologischen Dimensionen umfasst der Begriff in weiterer Hinsicht? Oder kann man Judentum und jüdische Identität nicht definieren? Dann bleibt das Ziel jüdischer Erziehung bzw. des jüdischen Religionsunterrichts, dem sich diese Studie widmet, möglicherweise ebenso unbestimmbar wie die jüdische Identität selbst.

1.2.1 Was bedeutet es, Jude zu sein?

Schon Martin Buber verweist darauf, dass sich jüdische Identität jeder Klassifikation entzöge¹⁹⁸ und ähnlich erklärt Neher, dass es auf die Frage, wer Jude sei, keine Antwort gebe.

„Diese Frage bleibt immer eine Frage, weil sie einen Teil in sich schließt, der für immer sie transzendiert.“¹⁹⁹

Judesein lasse sich zwar beschreiben, aber nicht in eine Formel packen.²⁰⁰ Doch gibt es - ohne Buber und Neher an dieser Stelle widersprechen zu wollen - nach Hirt-Mannheimer und Herzberg einen Weg, jüdische Identität annäherungsweise zu entdecken, wenn man von den fundamentalen Quellen, der Bibel, dem *Talmud*, Kommentaren und Neudefinitionen der Bedeutung der Heiligen Schrift ausgeht.²⁰¹ Darauf verweist bereits Levinas Mitte der 70er Jahre, wenn er den Weg zurück zu den Quellen, „... aux sources, aux livres anciens ...“, empfiehlt, um zu lebendiger jüdischer Identität zu finden.²⁰²

Für den heutigen deutschsprachigen Raum existieren nur wenige Untersuchungen zu dieser allgemeinen Fragestellung. Im breiteren Umfang stehen Studien zur jüdischen Identität aus den USA zur Verfügung, die Ansätze von Erikson, Marcia oder Lewin²⁰³ aufgreifen oder sich an ethnischen Untersuchungen orientieren. Deren Ergebnisse lassen sich aber aufgrund der spezifischen historischen Entwicklung des amerikanischen Judentums nicht einfach auf deutsche Verhältnisse übertragen.

In Anlehnung an Krewer und Eckensberger soll nochmals auf das „soziokulturelle Selbst“ des Individuums und des Kollektivs eingegangen werden.²⁰⁴ Dazu gehören nach Miller die subjektiv-öffentliche und die objektiv-öffentliche Identität.²⁰⁵ Ein Mitglied der jüdischen Gemeinschaft kann durch andere Juden und durch Nichtjuden als Jude betrachtet werden. Objektiv jüdische Identität bezieht sich allgemein auf die halachische Vorgabe, d.h., derjenige ist Jude, dessen Mutter jüdisch oder der konvertiert ist. Doch innerhalb der eigenen Gruppe können unterschiedliche Positionen vertreten sein, z.B. wenn orthodoxe Vertreter eine liberale Konversion nicht akzeptieren. Die Außengruppe andererseits kann die jüdische Zugehörigkeit feststellen, ohne halachische Voraussetzungen zu beachten (z.B. die Nürnberger Rassegesetze). Die subjektive und objektive öffentliche Identität werden schließlich in der Selbst-Identität, d.h., die eigene Version der Person über ihre Jüdischkeit, verbunden.²⁰⁶

Entsprechend äußert sich Hertzberg:

„Through the ages Jewish identity has been determined by two forces: the consensus of thinking or feeling within the existing Jewish community in each age and the force of outside, often anti-Jewish, pressure, which continued to define and to treat as Jewish even such groups which had in their own consciousness and that of the Jews already severed all ties with Jewry. The most enduring definition of Jewish identity has been that of the halakhah, but it was not the first definition and it was not the only one.“²⁰⁷

Millers Ansatz beantwortet jedoch noch nicht die Ausgangsfrage nach religiösen, ethnischen und nationalen Komponenten der jüdischen Identität.

Nach Zussman bestimmen die Wurzeln jüdischer Identität 4 Prinzipien:

- der Glauben als tiefes religiöses Band,
- die gemeinsame Herkunft in ethnischer Sicht, die kein Staats- bzw. Nationalitätskonzept meint,
- das gemeinsame Land und
- die besondere Geschichte als Gefühl der Kontinuität.²⁰⁸

Als Problematik ergibt sich dabei, dass nicht alle 4 Elemente bei jedem Individuum gleich existent wirksam werden, um sich als Jude zu sehen oder von außen so gesehen zu werden. Vielmehr reicht die Identifikation aus einer rein subjektiven Sichtweise und unabhängig von der halachischen Bestimmung aus, um sich als Jude zu begreifen. Jedes der genannten Prinzipien kann für sich hinterfragt werden, so der *Glauben* oder der Begriff der Ethnie.²⁰⁹

Hinsichtlich des *Glaubens* bzw. der Frage nach religiöser Verbundenheit bietet Phillips eine Übersicht zu amerikanischen Analysen, die auf soziologischen Konzeptualisierungen eines Wandels von jüdischen Identitätskonzepten beruhen. Die angeführten Studien betrachten einerseits rituelles Verhalten (z.B. das Zünden der Kerzen zum *Schabbat*, getrenntes Geschirr zur Beachtung der *Kaschrut*, die Sederabendfeier zu *Pessach*, das Fasten zu *Jom Kippur*) und andererseits das Verhalten als formelles und informelles Band unter Juden (z.B. die Synagogenmitgliedschaft oder spezifische Einstellungen, die u.a. das jüdische Wissen betonen). Eine religiöse Verbundenheit lässt sich nach Phillips aus den ermittelten Verhaltenweisen bzw. Auffassungen und damit verbundenen Veränderungen ableiten.²¹⁰

In ihrem Vorhaben, eine Skizze zur jüdischen Philosophie zu entwerfen, fällt es auch Simon und Simon nicht leicht, die Frage zu beantworten „... wer Jude, wer oder was jüdisch, was Judentum ist ...“²¹¹, denn historische Veränderungen über Epochen und Kulturen hinweg haben jeweils andere Merkmale in den Vordergrund treten lassen.

Eine Erklärung, die die jüdische Existenz lediglich als einen Sonderfall der Geschichte darstellt, wird ihrerseits nicht als adäquat aufgefasst.²¹² Wesentlich erschiene vielmehr, wie das „... jüdische Milieu und die Tradition auf das Bewusstsein ...“ wirken.²¹³

Auch Simon und Simon betonen, dass die Frage nach jüdischer Identität von Juden selbst und ihrer Umwelt unterschiedlich beantwortet wird, je „... nach dem Grad der Bereitschaft der Juden, sich völlig in die Gesellschaft innerhalb deren sie leben, zu assimilieren, und im Maße der Möglichkeiten, die die Gesellschaft dazu bietet ...“.²¹⁴

Der Frage nach Anpassung bzw. Assimilation geht auch Linzer nach, der jüdische Identität als Schnittstelle von Religion, Ethnizität, Politik und Staatsangehörigkeit im Kontext sozialer Änderungen betrachtet. In Anlehnung an Erikson sieht er persönliche und kollektive Identität aufs engste verbunden und sucht sich einer Definition über die Faktoren „Boundaries, dissonance and choice“ zu nähern.²¹⁵

„Boundaries“, Grenzen, beziehen sich auf eine physische und kulturelle Trennung zwischen einer Gruppe und Anderen, um Gruppenmitglieder ein- und Nichtmitglieder auszuschließen. Damit kann die Gruppe Kontinuität wahren und bleibt unterscheidbar. Je undurchlässiger die Grenzen sind, desto größer wäre die Möglichkeit, die Getrenntheit und damit eine klare Identität aufrecht zu erhalten.

„Dissonance“, Unstimmigkeit, dient als weiteres Moment, um eine Gruppenunterscheidung zu erhalten. Sie resultiert aus der Erfahrung der Differenz. Wenn Gruppenmitglieder nicht auf die Unterschiede acht geben, besteht die Gefahr, dass die Gruppe nicht überlebt. Ein Rückgang der Dissonanz hängt eng mit der Durchlässigkeit von Grenzen zusammen.

„Choice“, die Wahl der Identität, bezieht sich auf einen modernen Zugang zum Phänomen im Kontrast zu einer traditionellen Zuschreibung, die seit der Geburt besteht und lebenslang bewahrt wird. Aspekte wie *Glauben* und religiöse Verbundenheit werden in diesem Sinne als Ausdruck persönlicher Entscheidung betrachtet. Die Vielfältigkeit religiöser Identität macht keine festen Grenzen möglich, sodass eine traditionelle Gruppenkontrolle, auch wenn sie eine strikte Trennung vom säkularen Umfeld verfolgt, weniger wirksam als früher ist, um Menschen an die Gruppe zu binden.

Jüdische Identität in der Moderne, so Linzer, sei bestimmt durch fließende Grenzen, zurückgehende Dissonanz und allgegenwärtige Wahlmöglichkeiten, die in modernen Zeiten zu einer sich ändernden Natur jüdischer Identität beitragen.²¹⁶

In der Darlegung der Komponenten, die den Wandel jüdischer Identität charakterisieren können, kritisiert Linzer u.a. den undifferenzierten Umgang mit den Begriffen Identität und Identifikation.²¹⁷ Steht bei Erikson die zeitliche Abfolge als Summe der Kindheitserfahrungen in Bezug zu neuen Erfahrungen als relevantes Kriterium für die Identifikation im Vordergrund²¹⁸, bezeichnet Glazer die Gruppenidentifikation als subjektive Grundlage ethnischer Identität.²¹⁹

Die Frage danach, wie sich jüdische Identifikation und jüdische Identität zueinander verhalten, stellt sich deshalb, weil beide Begriffe oft synonym verwendet werden.²²⁰ Nach Himmelfarb bezieht sich jüdische Identifikation auf einen Prozess des Denkens und Handelns, der eine Beteiligung am und Zugehörigkeit zum jüdischen Leben bedeutet. Jüdische Identität hingegen meint ein Selbstgefühl in Bezug darauf, jüdisch zu sein.²²¹ In diesem Verständnis beschäftigen sich Studien zur Identifikation mit Fragen zur Befolgung des *Ritus*, zum Engagement in jüdischen Organisationen oder zu Einstellungen gegenüber Israel bzw. zu interkonfessionellen Ehen. Studien zur Identität konzentrieren sich darauf, was jüdisch sein bedeutet und wie sich Juden selbst in Bezug zu Anderen sehen.²²² Die Eingangsfrage, ob Juden mehr eine religiöse, ethnische oder nationale Gemeinschaft bilden, stellt nach Linzer mehr eine Frage der Moderne dar und ist nach Simon eine Problemstellung, die in die Verhältnisse der Antike und des Mittelalters erst nachträglich hineinprojiziert wurde.²²³

1.2.2 Historische Betrachtung

Biblische Periode bis zum Mittelalter

In Antike und Mittelalter bildeten Juden eine geschlossene, wenn auch nicht gegen die Umwelt abgeschlossene Gemeinschaft. Sie lebten abgegrenzt, aber nicht abgeriegelt, da sie ökonomisch und politisch in größerem oder geringerem Maße integriert waren.²²⁴ Juden der Antike und des Mittelalters waren in diesem Sinne Volksgruppe und Religionsgemeinschaft in unauflöslicher Weise. Der Antike ist es selbstverständlich, dass sich ethnische Gruppen in religiösen Vorstellungen wie auch in der kultischen Praxis voneinander abhoben. Juden werden als Volk gesehen, das wie alle anderen eine eigene Religion besitzt. Die Bezeichnung Juden steht von daher parallel zu anderen Völkernamen, wie z.B. Babylonier oder Griechen.²²⁵

Auch in der Zerstreung bewahrten sich die Juden als Volk unter Völkern dank der Religion, die sich von den Religionen der Umwelt unterschied, ihren Charakter. Die

verschriftlichte monotheistische Lehre, der Moralkodex und ihre Erklärung der Welt richtete durch ihre Eigenart Schranken gegen die Umwelt auf.²²⁶ Die Einhegung sicherte den Fortbestand der jüdischen Identität, indem sie Assimilation nur so weit gestattete, wie sie nicht zur Selbstaufgabe führte.²²⁷ Die nie geschwundene Hoffnung auf nationale Selbständigkeit, die Gemeinsamkeit der religiösen Lehre und kultischen Praxis bewirkten, dass das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit größeres Gewicht als die Tendenzen der Differenzierung besaß.²²⁸ Betrachtet man die Zeit der römischen Herrschaft bis etwa ins 2. Jahrhundert, so soll hier nach der hasmonäischen Zeit auf die Bewegung des Christentums nur verwiesen werden.²²⁹

Die Diaspora, die äußere fremde Umgebung, brachte Modifikationen mit sich, die das Judentum strukturell veränderten.²³⁰ Zwar wurde die Priesterherrschaft mit der Tempelzerstörung durch die Rabbinerdynastie ersetzt, doch blieb die „kommunale, religiöse und nationale Identität“ bewahrt.²³¹ Unterschiede einzelner jüdischer Gruppen sprengten diese Einheit nicht. Auch im Mittelalter blieb, wie in der Antike, der Abstand der jüdischen Bevölkerung von ihrer Umwelt in Gebieten erhalten, in denen Christentum und Islam herrschten. Juden, ökonomisch weitgehend in die Gesellschaft integriert, bildeten eine Minderheit, die benachteiligt wurde, weil sie nicht im Besitz des Glaubens der Herrschenden war.

Religionszugehörigkeit als Einbettung des Individuums in ein entsprechendes Bekenntnis und das Praktizieren eines bestimmten Rituals wurde prinzipiell von jedem Menschen dieser Zeit gefordert.²³² Jude bildete im Mittelalter einen Korrelatsbegriff zu Christ bzw. Moslem. Die Religionszugehörigkeit galt als Kriterium des Judeseins. Wer eine andere Religion annahm, war kein Jude mehr.²³³

Die moderne Ära

In der modernen Gesellschaft veränderte sich durch die bürgerliche Gleichstellung im Zuge des Zusammenbruchs der feudalen Gesellschaftsordnungen die besondere Rolle der Juden. Während sie Angehörige der entstehenden Nation wurden, obgleich de jure ihre Rechte nur allmählich, de facto kaum völlig erreicht wurden, blieben sie Angehörige einer eigenen Konfession. Doch „... die Religion reglementierte das Leben nicht mehr in allen Einzelheiten ...“. Die Trennung des öffentlichen und privaten Bereiches beschränkte Judesein auf das zu Hause. Der moderne Staat wurde der Ausgangspunkt dafür, dass Juden ihre Vorstellungen über ihre jüdische Identität neu bedenken und formen mussten.²³⁴ Das osteuropäische Judentum bildete gegenüber dem

westeuropäischen Judentum eine getrennte kulturelle Gemeinschaft, die sich von der Umwelt schon durch ihre Sprache, das Jiddische, unterschied und jüdische Identität als nationale Eigenständigkeit ansah.²³⁵ Beide jüdische Zentren bildeten im Zuge der Aufklärung auch unterschiedliche Formen der *Haskala* aus, repräsentiert durch ihre Aufklärer, die *Maskilim*.²³⁶ In Westeuropa beinhaltete Judentum das Dilemma, als Jude Bürger eines nationalen Staates zu werden und nicht mehr Teil einer territorial verstreuten jüdischen Nation unter Herrschaft der *Rabbiner* zu sein. Dieses Modernisierungselement führte vielfach zur Verwerfung des rabbinischen Judentums und drohte in einen Identitätsverlust des einzelnen Juden zu münden.²³⁷

Trotz Emanzipation war der Status eines Juden keinesfalls in allen Staaten dem der anderen nichtjüdischen Bürger gleichgestellt und musste unter hohen Steuerabgaben eingefordert werden.²³⁸ Gleichwohl wandelten sich die Aufgaben der Gemeinden, die sich zunehmend mehr als Wohlfahrtsverbände verstanden, und entwickelten sich zu einer voluntaristischen jüdischen Gemeinschaft in der westlichen Welt. Obwohl sich die Mehrheit der Juden dem jüdischen *Glauben* verpflichtet fühlte, standen Juden in Spannung zwischen den Traditionen der jüdischen Gemeinschaft und den Forderungen des aufgeklärten Staates. Das Bewusstsein, dass die bürgerliche Gesellschaft nicht die Forderungen menschlicher Gleichstellung eingelöst hatte, ließ revolutionäre Gedanken aufblühen, die sich nicht zuletzt unter dem Druck antisemitischer Ausschreitungen entwickelten. Das nichtjüdische Fremdbild stellte infrage, ob Juden überhaupt in einer nationalen Kultur mitwirken könnten.²³⁹

Assimilation, heute spricht man zumeist von Akkulturation²⁴⁰, bedeutete nicht grundsätzlich die Aufgabe des Judentums, aber eine größere Verweltlichung.²⁴¹ Der Stellungsverlust des rabbinischen Judentums lag folglich in der strikten Trennung des weltlichen und religiösen Seins, während im traditionellen Gemeindeleben niemand genau bestimmen konnte, was eigentlich religiös oder national war, weil beide Komponenten eng verbunden blieben.²⁴²

Denominationale Ausformungen

In der Zeit des oben beschriebenen Umbruchs durch die Aufklärung entwickelten sich verschiedene Richtungen des Judentums, die in dieser Form bis heute existieren.

Das orthodoxe Judentum umfasst alle gesetzestreuen Juden, die sich im traditionellen Sinn an der Offenbarung am Sinai orientieren. Man ist der Ansicht, dass Gott Treue und Gesetzerfüllung belohnt und bei Fehlverhalten eine Strafe erfolgt. Das Volk wird erlöst

und mit Hilfe des *Messias* nach Israel zurückkehren. Maßgeblich ist die strikte Befolgung der *Halacha*, der Anweisungen des *Schulchan Aruch*, und im weiteren Sinne der *Minchagim*, der religiösen Bräuche. *Rabbiner* haben als Gesetzeskundige Recht und Lehre auszulegen. Zur Orthodoxie gehört auch die Gruppe der *Chassidim*, die in Polen und Russland entstand. Sie wurde im 18. Jahrhundert gegründet und betont, das jüdische Leben zu bejahen (*Kiddusch HaChaim*), denn in allen Taten erscheine Gottes Gedanke. Charakteristisch sind für die *Chassidim* die verinnerlichte Lebensweise, die Gotteshingabe, die Konzentration auf das Gebet, die jüdische Mystik und der soziale Einsatz für Arme und Schwache. Die zu den *Chassidim* entwickelte Gegenrichtung, die *Mitnagdim*, ist auf das Talmudwissen ausgerichtet. Weiterhin gründete sich durch *Rabbi* Salman Schnieur der *Chabad-Chassidismus*, der den volkstümlichen *Chassidimus* verintellektualisierte. Die Neo-Orthodoxie als weiterer Zweig des orthodoxen Judentums, gegründet von *Rabbiner* S. R. Hirsch, besteht aus gleichen Grundideen wie das traditionelle Judentum und hält die *Mizwot* ein, öffnet sich aber den westlichen Kulturen nach dem Grundsatz des „*Derech Erez*“.²⁴³

Das konservative Judentum, das durch *Rabbiner* Z. Frankel in Breslau 1850 ins Leben gerufen wurde, entstand als Alternative zur Reformbewegung. Die konservative Richtung vertritt die Idee des positiven historischen Judentums. Traditionelle Werte und *Mizwot* müssen bewahrt werden, da sie göttlichen Ursprungs sind. Die *Halacha* bleibt verbindlich, obwohl sie als anpassungsfähig interpretiert wird. Die Tora soll für die Mehrheit des jüdischen Volkes praktikierbar sein, wie auch das Zeitgeschehen in die religiöse Praxis einbezogen sein muss. Die hebräische Sprache wird im Gottesdienst beibehalten, da sie als Geist des Judentums betrachtet wird.

Das Reformjudentum wurde schließlich durch *Rabbiner* A. Geiger gegründet und verbreitete sich ab 1850 in Deutschland.²⁴⁴ Judentum wird hier vornehmlich als Konfession betrachtet, wobei die Überlieferung als lebendige Tora eine wichtige Rolle spielt, die immer wieder neu interpretiert werden muss. Die *Halacha* ist nicht verpflichtend und auch die *Mizwot* bleiben freigestellt. Die Tora wird in diesem Sinne rationalisiert.²⁴⁵ In Deutschland endete die reformerische Strömung mit dem Nationalsozialismus.²⁴⁶

Antisemitismus und Zionismus

Neben den christlich geprägten antijüdischen Vorurteilen bildeten sich im 18. Jahrhundert weitere Formen des „Antisemitismus“ heraus²⁴⁷, ein Begriff, der erst im

Jahre 1879 entstand, als man den Juden Hass pseudowissenschaftlich zu legitimieren versuchte. Neue Argumente wurden bisherigen religiösen antijüdischen Einstellungen hinzugefügt²⁴⁸, z.B. durch Literaten wie Voltaire im 18. Jahrhundert oder durch rassistische Theoretiker wie Gobineau.²⁴⁹ Der moderne, sich verstärkende Antisemitismus machte den Juden deutlich, dass es keinerlei Schutz gegen Ausgrenzung gab, auch nicht bei rechtlicher Gleichstellung, sodass man neue säkulare Wege jüdischer Identität entwickelte.²⁵⁰ Einerseits bemühte man sich, die Integration in die Gesellschaft fortzusetzen, gründete einen Verein zur Abwehr des Antisemitismus oder baute die jüdische Sozialarbeit aus. Andererseits wurde der nationale Gedanke neu ausgerichtet, in dem sich das Verständnis konkretisierte, das Judentum bilde eine organisch gewachsene, entwicklungshistorische Gemeinschaft. Eine Form dieser Auffassung stellt die zionistische Idee dar²⁵¹, mit der Juden ihren Wunsch nach nationaler Identität artikulierten.²⁵² Doch traf die zionistische Bewegung in Deutschland zunächst nicht auf die gleiche Resonanz wie in osteuropäischen Ländern.²⁵³ Jüdische Identität vor 1933 bedeutete assimiliertes deutsch-nationales Judentum, das die zionistische Lehre einer jüdischen Nation als Widerspruch empfand.²⁵⁴ Der zionistische Gedanke in Deutschland wurde schließlich mit dem Wahlsieg der Nationalsozialisten gestärkt.

Die Schoa und ihre Folgen

Der Holocaust²⁵⁵ als beispiellose Massenvernichtung in der Geschichte der Menschheit²⁵⁶, zeigte seine Spuren als identitätsbildendes Element bei den meisten Juden, nicht nur bei den Überlebenden der Vernichtung, auch bei ihren Nachkommen.²⁵⁷ Die Schoa wurde „... zionistische Sinnstiftung, Gegenstand religiöser *Exegese* und politisches Argument.“²⁵⁸ Die religiöse *Exegese* als sogenannte Holocaust-Theologie konzentrierte sich u.a. auf das Theodizee-Problem.²⁵⁹ Als politisches Argument wurde die Schoa, nicht nur im Sinne des ethnisch-kulturellen Gedankens, durch die Faktizität des 1948 gegründeten israelischen Staates wirksam.²⁶⁰

1.2.3 Jüdische Identität nach 1945

Israel

Schon zur Pionierzeit war in *Palästina* ein Kontrastbild zum blassen gelehrten Ghettojuden entstanden. Ihm gegenüber stand der Israeli, der sich im Unterschied zum passiven Diasporajuden auch militärisch zu behaupten wusste.²⁶¹ Die *Galut* wurde als

Synonym der Entfremdung und Wurzellosigkeit gedeutet und deshalb galt es als Pflicht jedes Juden in der Welt, nach Israel einzuwandern.²⁶² Auf die Situation eingewanderter Überlebender wurde jedoch wenig Rücksicht genommen. Man unterstellte ihnen sogar, dass Rücksichtslosigkeit ihr Leben bewahrt haben könnte.²⁶³

Die Annäherung an die Schoa geschah in Israel zögerlich, auch wenn sie von Anfang an einen untrennbaren Bestandteil des kollektiven Bewusstseins der Israelis bildete.²⁶⁴

Erst 1952 wurde der alljährliche Schoa Gedenktag ausgerufen²⁶⁵, gefolgt durch die Gründung der nationalen Gedenkstätte Jad WaSchem.²⁶⁶ Über den in Jerusalem stattfindenden Eichmannprozess 1961²⁶⁷ wurde die Schoa öffentlich thematisiert und entwickelte sich bis in die 70er Jahre zu einem zentralen Mythos des Staates.²⁶⁸ Erstmals gelangte der jüdische Widerstand ins Blickfeld der Israelis als Gegenpol zu den passiven Märtyrern.

Ab den 70er Jahren begann eine historisch wissenschaftliche Analyse des Holocaust, die den neu entstandenen Mythen zu begegnen versuchte.²⁶⁹

Trotz zeitlich wachsender Distanz bildet die Schoa, die sich im Spannungsfeld zwischen partikularen und universalen Werten manifestiert²⁷⁰, weiterhin einen Kern der jüdischen Identität in Israel²⁷¹, da sie die moralische Berechtigung für die Existenz des israelischen Staates verdeutlicht. Die Existenzfrage wird immer wieder neu aktualisiert, z.B. durch arabische Staaten, die Israel dieses Recht absprechen und die israelische Identität dadurch in die Nähe von Sicherheitsargumenten und Friedensfragen führt.²⁷²

Grundsätzlich stellt im Hinblick auf jüdische Identität die Überlagerung der älteren, religiös-halachischen mit der zeitgenössischen staatlichen Definition ein Permanentproblem politisch-sozialer Konflikte dar.²⁷³ Das Rückkehrergesetz, das allen Juden ein Recht auf die unmittelbare Staatsbürgerschaft in Israel einräumt, belegt beispielhaft diese Brisanz.²⁷⁴

Juden in Israel bilden im Kontrast zu allen Diasporastaaten eine Mehrheitskultur, innerhalb der eine zweifache Identität als Israeli und Jude besteht. Der jüdische *Kalender* erinnert Juden an ihre Identität und ist für Israelis, ob religiös oder säkular, normativ. Er bestimmt das nationale und religiöse Leben, weil Feiertage als religiöse, historische oder jahreszeitliche Ereignisse wahrgenommen werden, ohne dass sich der Einzelne dem entziehen kann.²⁷⁵ Die jüdische Religion ist mit dem Staat verwoben und institutionalisiert (Oberrabbinat), wodurch auch Konflikte für die israelische Gesellschaft und jüdische Identifikation erwachsen. Diejenigen Israelis, die sich von ihrer Religion entfremdet haben, fühlen sich mitunter in ihrer persönlichen Freiheit

beschränkt. Das alternative Konzept zu religiös-ethnischen Orientierungen richtet sich auf eine Verstaatlichung religiöser Kultur, die von religiösen Elementen befreit und durch familiäre, historische und nationale Elemente ersetzt wird.²⁷⁶

Wenn man die israelische Gesellschaft heute analysiert, erkennt man, dass sich eine stark kollektiv geprägte jüdische Identität der Israelis auf eine zunehmende Spaltung zwischen einer erstarkenden religiösen und einer schwächer werdenden säkularen Entität zu bewegt. Die religiös-säkulare Kontroverse kann schließlich auch als ein Konflikt zwischen Kollektivisten und Individualisten interpretiert werden, da säkulare Juden heute kollektive durch individualistische Orientierungen ersetzen.²⁷⁷

Diaspora: USA und Europa

Die USA bot der jüdischen Minderheit, zunächst hauptsächlich sefardischer Herkunft, seit ihrer Gründung mehr als andere Länder optimale Lebensbedingungen aufgrund der gewährten faktischen und nicht nur theoretischen Gleichstellung.²⁷⁸

Durch die Vernichtung des europäischen Judentums hatte sich die USA zur größten jüdischen Diasporagemeinde der Welt entwickelt. Unabhängig davon, ob man die amerikanische Einwanderungsgesellschaft als „Melting Pot“²⁷⁹ oder kulturellen Pluralismus begreift, zeigte sich, dass die Intensität jüdischer Identität unter fortschreitender Akkulturation abnahm und gleichzeitig komplexer wurde. Ursachen hierfür liegen in der historischen Entwicklung des amerikanischen Judentums, das erfolgreich für die Integration in die soziale Struktur der amerikanischen Gesellschaft gekämpft hatte. Trotz dieser gesellschaftlichen Verwurzelung prägte sich das Verhältnis der amerikanischen Juden zu Israel in besonderer Weise aus.²⁸⁰ Über den Eichmannprozess, den 6 Tage Krieg 1967 und den Jom Kippur Krieg 1973 wurde die Beziehung vertieft, nicht nur in Form von Geldspenden, sondern auch in der Anerkennung Israels als Zentrum der jüdischen Kultur, Religion und Nationalität.²⁸¹

Israel als Bezugspunkt wurde Teil eines „civil Judaism“, der eine religiöse Auseinandersetzung substituierte.²⁸² Vergleicht man amerikanisches und israelisches Judentum, so scheint Juden in beiden Nationen die Frage nach universalistischen und partikularistischen Werten relevant. Während die israelische Gesellschaft gleichzeitig auf universalen (Demokratie und Menschenrechte) und jüdischen Werten (Mutterland und Auserwähltheit) basieren muss, haben die amerikanischen Juden, da sie sich in den USA akzeptiert fühlten, universale Werte der amerikanischen Gesellschaft übernommen²⁸³, aber nicht gänzlich die jüdischen Werte verinnerlicht.²⁸⁴

Jüdisches Leben in den USA ist heute durch verschiedene Ambiguitäten charakterisiert²⁸⁵, die zum einen im Konflikt um individuelle und kollektive Orientierungen, zum anderen durch die verschiedenen denominationalen Konstrukte jüdischer Identität zum Ausdruck kommen.²⁸⁶ So wird z.B. der Faktor interkonfessionelle Ehe²⁸⁷, deren Häufigkeit nach der Untersuchung des National Jewish Population Survey Anfang der 90er Jahre bei über 50 % lag²⁸⁸, unterschiedlich bewertet, doch generell als charakteristisches Moment starker Assimilation eingeschätzt.²⁸⁹ Gegenwärtige Studien zum Judentum in den USA beschäftigen sich von daher mit der Zukunft bzw. dem Überleben der jüdisch-amerikanischen Gemeinschaft.²⁹⁰ Negative Gegenwartsanalysen des amerikanischen Judentums sehen traditionelle Wege z.T. nicht mehr als normativ und die Autorität der Tradition als verschwunden an.²⁹¹ Hinzu kommt, dass der bürgerliche Kalender für amerikanische Juden Alltäglichkeit bedeutet, während der jüdische *Kalender* ein künstlicher Bestandteil ihrer Identität geworden ist und keinen Einfluss auf ihre Planungen hat.²⁹² Nach Medding stellt die gegenwärtige jüdische Gemeinschaft in diesem Sinne eine freiwillige und partielle Gemeinschaft persönlicher Wahl mit unklaren Grenzen und undefinierter Mitgliedschaft dar.²⁹³

Das Zusammenfließen jüdischer und amerikanischer Identität wird aber auch positiv interpretiert. Nach Kosmin sind Juden als Minderheit im ökonomischen, politischen und sozialen Leben so integriert, dass sie heute keinen Widerspruch in ihrer dualen Identität als Amerikaner und Jude empfinden, auch wenn sich bestimmte Grundwerte widersprechen.²⁹⁴ Entgegen aller negativen Prognosen haben Gemeinden heute neue Formen eines vertieften jüdischen Ausdrucks entwickelt, nicht nur um gegen Antisemitismus vorzugehen²⁹⁵, sondern auch um die Überlieferung zu bewahren, der gemeinsamen Geschichte zu erinnern und das gemeinsame Schicksal bewusst zu halten.²⁹⁶ Trotz Säkularisierung stellt auch Hyman ein jüdisches Revival in den USA fest.²⁹⁷ Beispiele dafür bilden u.a. das „Havurah Movement“, die Rückkehr zur Orthodoxie, der jüdische Feminismus oder der „New Age Judaism“. Hyman befürchtet jedoch, dass ein lediglich ethnisch orientiertes Judentum, das kulturell verbreitet wird und jeder religiösen Basis entbehrt, keine Überlebensebene bietet. Dieses Problem stellt er in die Verantwortung der jüdischen Pädagogik.²⁹⁸ Liebmann hingegen sieht die Verantwortung der jüdischen Erziehung nahezu eingelöst, da heute ungefähr 80 % der jüdischen Kinder in den USA Religionsunterricht erhalten würden.²⁹⁹

Um eine positive jüdische Identifikation in pädagogischer Hinsicht zu ebnet, so meint Linzer wiederum, könne allerdings der Holocaust kaum als Ausgangspunkt dienen.³⁰⁰ Auch Israel als wichtigen Kern (amerikanisch) jüdischer Identität anzusehen wäre fragwürdig, da weniger als 30 % amerikanischer Juden Israel jemals besucht hätte.³⁰¹ Doch könne über die nationalen Bezugspunkte zum jüdischen Staat die positive Orientierung an der Sinai-Erfahrung, die die Geschichte, Ideen und Werte des Judentums transportiere, hervorgehoben werden. Auch wenn amerikanische Juden nicht mehrheitlich die Tradition ausüben, sehen sie sich vornehmlich als religiöse Gruppe³⁰², die deutlich ihre Entität erhalten will. Mit der Trennung von Kirche und Staat lässt sich eine Separation zu anderen Gruppen aufgrund religiöser Verpflichtung rechtfertigen und Identität begründen, Religion aber auch zur privaten Angelegenheit werden. Es gibt kein zentrales Rabbinat, das bestimmen kann, wer Jude ist noch was Jüdischkeit bedeutet.³⁰³

Hinsichtlich des europäischen Judentums, sollen nur einige Aspekte für die Zeit nach der Schoa genannt sein, die auch im Hinblick auf die Gemeinden in Deutschland eine Rolle spielen. In den osteuropäischen Staaten zeichneten sich nach dem 2. Weltkrieg unterschiedliche Entwicklungen ab. Viele Juden in der Tschechoslowakei, Ungarn oder der Ukraine nutzten nach 1945 die Möglichkeit, in den Westen zu gehen.³⁰⁴ Das Verbot jüdischer Feste in Bulgarien, *Pogrome* in Polen oder die Verstaatlichung jüdischer Einrichtungen in Rumänien bilden keine Einzelfälle³⁰⁵, eher die Integration des ungarischen Judentums in die Gesellschaft.³⁰⁶ Tendenzen der Säkularisierung wurden stärker noch als im Westen wahrnehmbar.

Für Westeuropa sei ein kurzer Blick nach Frankreich und England geworfen.³⁰⁷ Die größte überlebende Gemeinde in Frankreich benötigte nach 1945 intensive wirtschaftliche und psychologische Hilfeleistungen. Hier und in England war eine starke Auflösung der jüdischen Tradition zu bemerken, obgleich die Synagogenmitgliedschaften konstant blieben. Nach dem 2. Weltkrieg entwickelte sich das französische Judentum in einem weitestgehend homogenen orthodoxen Format. In England wurde jüdisches Leben gleichfalls durch die United Synagogue zentralisiert.³⁰⁸ Gesamteuropäisch lässt sich mit Pinto zusammenfassen, dass im Zuge der Entwicklungen, insbesondere im Umbruch der 90er Jahre, sich ein Phänomen jüdischer Erneuerung in Europa einstellte, das das Selbstverständnis des europäischen Judentums stärkte. Denn nicht nur das Interesse der Juden am Judentum wuchs, auch das der europäischen Öffentlichkeit.³⁰⁹

1.3 Juden in Deutschland

1.3.1 Jüdische Identität und Gemeindeleben in Ost- und Westdeutschland

Nach 1945 fanden die alliierten Truppen etwa 15 000 Juden außerhalb der Konzentrationslager vor. Die Mehrheit überlebte, da sie mit Nichtjuden verheiratet war³¹⁰ oder sich in der Illegalität aufhielt. Eine kleine Gruppe traumatisierter Menschen konnte aus den Konzentrationslagern befreit werden.³¹¹

Eine erste Epoche der Geschichte der Juden in Deutschland nach 1945 lässt sich von 1945, der Beendigung der Massenauswanderung, bis 1952 fixieren.³¹²

Displaced Persons (DPs) und der Gemeindeaufbau

Die große Not der Überlebenden, etwa 200 000 DPs, ließ jüdische Hilfsorganisationen aktiv werden. Die außerhalb der Lager lebenden Juden gründeten Gemeinden, die nur einen Übergangstatus bis zur Auswanderung wahren sollten. Zudem gab es sehr starke kulturelle und sprachliche Unterschiede zwischen den osteuropäischen und deutschen Juden in diesen Camps, die sich schließlich mit der Staatsgründung Israels 1948 leerten. Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949 wollten die wieder gegründeten Gemeinden auch eine inländische überregionale Organisation schaffen, um die äußerst heterogenen Gemeinden zu stabilisieren.³¹³ So wurde 1950 der Zentralrat der Juden in Deutschland aufgebaut, die Dachorganisation und offizieller Sprecher der Gemeinden bis heute.³¹⁴

Die in Deutschland verbliebenen Juden unterstanden einer doppelten Isolierung, weil sie

- a) in Deutschland als Mahnmal der deutschen Schuld fungierten und
- b) durch Juden weltweit missbilligt wurden, da sie weiter im Land der Täter lebten.³¹⁵

Eine zweite Phase der Gemeindeentwicklung kann von 1952 bis 1989 datiert werden. Nach 1960 kehrten ca. 5 % der deutschen Juden nach Deutschland zurück, sodass die Mitgliederzahl der jüdischen Gemeinden auf 21 000 Personen anwuchs.³¹⁶ Die Fluktuation war hoch und zeigte bis 1989 keine beständige Neuansiedlung. Die Gemeinden galten als überaltert und litten darüber hinaus unter einem akuten Mangel an Lehrern, Kantoren und Rabbinern.³¹⁷ Um eine Situationsverbesserung hinsichtlich der Unterrichtsversorgung einzuleiten, wurde 1979 in Heidelberg die Hochschule für jüdische Studien gegründet (HfJS).³¹⁸

Das Verhältnis zu Israel spielte stets eine bestimmende Rolle in den Gemeinden³¹⁹, da unterschiedliche jüdische Gruppierungen dadurch verbunden und eine positive

Identifikation erzeugt werden konnte. Die Perspektive, sich als Teil der deutschen Gesellschaft zu betrachten³²⁰, konkretisierte sich erst in den 80er Jahren intensiver.³²¹

Bis 1989 gab es in der Bundesrepublik 65 Gemeinden, deren Sozialarbeit sich auf bestimmte Institutionen verteilte, insbesondere auf die neu gegründete ZWST.³²² Durch den vorläufigen Charakter hatten die Gemeinden jedoch Probleme, trotz sich der herausbildenden Einrichtungen, interne Ziele, die auf das religiöse, kulturelle und soziale Innenleben der Gemeinden gerichtet waren, zu formulieren.³²³

Auf diesem Hintergrund zeigten sich die Gemeinden als „Organisationen der jüdischen (Schicksals) Gemeinschaften“ aus politischen, historischen oder gesellschaftlichen, weniger aus religiösen Motiven.³²⁴ Jüdische Identität prägte sich dabei in einem noch nicht erreichten Zustand der „Normalität“ höchst verschieden aus.³²⁵

Die Situation der jüdischen Kinder und Jugendlichen war in den Nachkriegsjahren einerseits dadurch geprägt, dass sie deutsche Schulen besuchten und eine Ausbildung in Deutschland wählten. Zu Hause bestimmten die Deutschen andererseits als drohende Gestalt die Gespräche.

Dabei ist zu unterscheiden zwischen DP-Familien, israelischen und aus Deutschland stammenden Juden³²⁶, die sich jeweils unterschiedlich mit dem Judentum identifizierten. Maor erkannte allgemein, dass es jüdischen Jugendlichen in Deutschland schwer fiel, ihre Zugehörigkeit zur jüdischen Gruppe zu benennen.³²⁷

Im Hinblick auf den jüdischen Religionsunterricht stellte Oppenheimer Ende der 60er Jahre fest, dass zwar 50 % aller Befragten eine Religionsschule besucht hatten oder in einem jüdischen Verein aktiv waren, sich aber vor allem dort jüdisches Bewusstsein bildete, wo auch die jüdische Identität durch die Eltern vorgelebt wurde.³²⁸

Juden in der DDR

Die DDR hatte im Vergleich zur Bundesrepublik einen anderen Weg der Auseinandersetzung verfolgt. Sie setzte alle Opfer des Nationalsozialismus unter den antifaschistischen Diskurs. Neben den Überlebenden remigrierten nach 1945 jüdische Kommunisten in die DDR, die beim Aufbau des Staates, nicht aber im Gemeinwesen maßgeblich beteiligt waren. Viele Gemeindemitglieder wanderten vor dem Mauerbau in den Westen. Bei der Gründung des Zentralrats waren auch die jüdischen Gemeinden der DDR diesem zunächst angeschlossen. Die Berliner Jüdische Gemeinde erstreckte sich bis 1952 auf Ost- und West Berlin.³²⁹ Der Prager Slansky-Prozess und die „Ärzte-Verschörung“ in Moskau lösten auch in der DDR Verfolgungen aus. Bis zum

Mauerbau schrumpfte die Zahl der registrierten Juden auf 1500 Personen zusammen. In weiteren 25 Jahren reduzierte sich bis 1987 die Zahl auf 350 Juden, die in 8 Gemeinden organisiert waren.³³⁰ Nur wenigen gelang es, eine doppelte Loyalität zwischen Gemeinde und Partei aufrecht zu erhalten. Offiziell trug die jüdische Gemeinde das Prädikat einer Religionsgemeinde und war administrativ dem Staatssekretariat für Kirchenfragen untergeordnet.³³¹ Zwar verhinderte die SED keine Gottesdienste, doch gab es im ganzen Land weder einen *Rabbiner* noch eine jüdische Infrastruktur.³³² Mitte der 80er Jahre machte sich eine Veränderung bemerkbar. Die DDR stärkte Verbindungen zum Westen, insbesondere zu den USA, und begann sich um Angelegenheiten der Juden in der DDR zu kümmern.³³³ Mit dem Mauerfall wurde relativ schnell eine DDR-Israelische Gesellschaft gegründet. Das erscheint von daher wichtig, weil die DDR prinzipiell antiisraelisch eingestellt war, denn Israel galt als Symbol des westlich kapitalistischen Imperialismus, den der sich antifaschistisch definierende Staat verdammt.³³⁴

1.3.2 Russische Zuwanderer

Juden in der ehemaligen UdSSR

Nach der Oktoberrevolution 1917 stand die Regierung der Sowjetunion unter Lenins Führung einem Problem gegenüber: Einerseits sah die bolschewistische Doktrin die Integration der Juden als ein wesentliches Ziel des Sozialismus an, andererseits lebten Millionen von Juden territorial konzentriert mit einer starken jüdischen Identität in ihrer eigenen Kultur und Sprache in der Sowjetunion, entweder sehr religiös oder in einer russisch-nationalen Variation. Das neue sowjetische Regime sah sich deshalb gezwungen, Juden als eine „Staatsangehörigkeit“ entsprechend anderer ethnischer Gruppen von der zaristisch angeordneten Russifikation zu befreien. So entwickelte sich eine spezifische staatlich verordnete jiddische Kultur, die gleichzeitig neben einer hebräischen existierte. Mit dem Ende des Zarenregimes war eine rasche Akkulturation zu verzeichnen, insbesondere in den sowjetischen Metropolen. Die russischen Juden versteckten ihren jüdischen Ursprung nicht, doch lösten sie sich von ihren jüdisch-kulturellen Wurzeln.³³⁵ Zunehmend wurden Juden gezwungen, sich völlig an die russische Kultur anzugleichen. Doch blieb ihnen eine vollständige soziale Anpassung verweigert, da sie durch die jüdische Staatsangehörigkeit entsprechend der traditionellen ethnischen Struktur der östlichen europäischen Gesellschaft weiterhin als Juden identifiziert wurden. Traumatische Erfahrungen im und nach dem zweiten Weltkrieg

zerstörten den Glauben der meisten Juden an wirkliche Gleichheit.³³⁶ Indes wurde darüber auch ihre jüdische Solidarität und Identität erneuert. Nach der antisemitischen Politik Stalins 1948-53, wurden in der Ära Chruschtschow 1957 zwar kulturelle Einschränkungen aufgehoben, doch nach seiner Absetzung wieder veranlasst. Am problematischsten gestaltete sich die Emigrationsfrage. Während osteuropäische Juden z.T. ausreisen durften, blieb eine Auswanderung den russischen Juden verwehrt, u.a. deshalb, weil man die größtenteils hoch qualifizierten Akademiker nicht gehen lassen wollte.³³⁷ In den verschiedenen Phasen schuf die kulturelle Angleichung einerseits und die Identifizierung von Juden über den Pass andererseits eine spaltende Situation, die nach Gitelman wie folgt charakterisiert war und ist:

„Since their internal passports, designate them officially as Jews, and since Soviet society, which places great emphasis on ethnic identity, regards Jews as such, they are in the curious and uncomfortable position of being cultural Russian and socially Jews.“³³⁸

Nach dem 6 Tage Krieg 1967 begann die jüdische Jugend in Russland gegen die erzwungene Assimilation zu rebellieren, indem sie sich um *Synagogen* an Feiertagen versammelte und ihre Verbundenheit zu Israel zum Ausdruck brachte. Man begab sich auf die Suche nach seinen jüdischen Wurzeln, begründete jüdische Institutionen oder entschloss sich, auszureisen. Die sowjetische Propaganda setzte nach den Ereignissen 1968 Zionismus mit Faschismus und Rassismus gleich und zwang die sowjetischen Juden, sich dem antiisraelischen Habitus anzuschließen.³³⁹ Die meisten zionistischen Aktivisten gelangten zwischen 1968 und 1973, oder nach ihrer Entlassung aus sowjetischen Gefängnissen (1979 bis 1986) nach Israel. Nach dem Jom Kippur Krieg zog es russische Migranten vermehrt über österreichische Transitlager in andere westliche Länder.³⁴⁰ Seit dem Beginn der 80er Jahre wurden die Auswanderungsbeschränkungen der UdSSR immer strenger. Erst mit Glasnost und Perestroika setzten die Massenbewegungen ein.³⁴¹

Juden in den heutigen Staaten der ehemaligen Sowjetunion

Zur gegenwärtigen Situation der Juden in Russland muss kurz die Umbruchsituation Anfang und Mitte der 90er betrachtet werden: Die Zahl der Einwanderer nach Israel aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, der Gemeinschaft der Unabhängigen Staaten, wird zwischen 1990 und 1996 auf über 600 000 Juden geschätzt.³⁴² Ende 1993 ging man von etwa 400 000 in den GUS Staaten verbliebenen Juden aus. Die Zahlen schwanken jedoch hinsichtlich der Frage, ob es sich um halachische Juden handelt.

Bedingt durch die sich verschlechternde wirtschaftliche Lage in der ehemaligen UdSSR und ethnische bzw. politische Auseinandersetzungen, kam der Ausreisestrom zu keinem Ende. Einerseits verschwand der offizielle staatliche Antisemitismus im postsowjetischen Russland, andererseits wurde er durch eine Vielzahl rechtsradikaler Gruppierungen und deren Aktionen (Friedhofsschändungen) fortgesetzt. Doch trotz dieser politischer Unsicherheiten begann jüdisches Leben zu erblühen.³⁴³

- **Exkurs: Migration**

Im Kontext einer neueren migrations-soziologischen Forschung betrachtet u.a. Körper die russisch jüdische Zuwanderung in Deutschland. Sie versteht Immigration als einen interdependenten strukturierten Prozess zwischen Institutionen und Akteuren der Aufnahmegesellschaft und den Migranten selbst. Im Kontrast zu früheren Ansätzen der Migrationsforschung, die Raum als Einheit einer Kultur oder Gruppe erklärten, wird heute eine modifizierte Konzeption in den Vordergrund gerückt, da durch Heterogenität, Pluralität, mediale Kommunikation und die Migration selbst neue Sozialräume entstanden sind, die eine territoriale Grenze sprengen würden.³⁴⁴ Heute gehe es nicht mehr nur darum, wieso Migranten ihr Ursprungsland verlassen haben und welche Folgen das für sie trägt, so Körper, sondern der Migrationsprozess selbst wird zum Forschungsgegenstand. Damit ist Migration nicht nur unter den Vorzeichen von Entwurzelung und Anpassungsleistung zu sehen. Die meisten ausreisenden Migranten befinden sich in einem Netzwerk von Beziehungen, das ebenfalls mitwandert und in „Unsicherheitszonen“ verfügbar wird. Mit einem Blick auf die Mikrostrukturen der Migrationsbewegung sei erkannt worden, dass „kollektive Migrationsprozesse“ zu betrachten sind, in denen sich Migranten innerhalb ihrer Netzwerke mit anderen Gruppen im Aufnahmeland auseinandersetzen und Deutungen über ihre Situation aushandeln.³⁴⁵ Migration würde sich weniger durch dauerhafte Ortswechsel und völlige Trennung zur Herkunftsgesellschaft kennzeichnen, als vielmehr durch mehrfache und erwerbsbezogene Auswanderungsformen. Die gegenwärtige Migrationssoziologie nimmt in diesem Sinne die Gleichzeitigkeit von Ankunfts- und Herkunftsgesellschaft in den Blick.³⁴⁶ Während frühere Forschungen ein geschlossenes Verständnis von Kultur akzentuierten, nimmt man heute an, dass in einer kulturellen Globalisierung eine einander überlagernde Existenz verschiedener kultureller Traditionen und Praktiken von ethnischen Gruppen bestehen würden³⁴⁷, deren Migrationsmöglichkeiten jedoch weiterhin durch nationalstaatliche Bestimmungen kontrolliert seien.³⁴⁸

Russische Zuwanderer und ihre Integration

Mit der Öffnung der osteuropäischen und russischen Grenzen zog ein unerwarteter Strom russischer Zuwanderer nach Deutschland³⁴⁹, der die Gemeinden immens vergrößerte und gleichzeitig Probleme für eine gelingende Integration mit sich brachte. Diesem Phänomen widmen sich seit den 90er Jahren eine Vielzahl an Studien.³⁵⁰

Nach Schätzungen sind bis 1996 etwa 40 000 Kontingentflüchtlinge in Deutschland eingereist³⁵¹, sodass sich die Mitgliederzahl der Gemeinden verdoppelte.³⁵²

Die von Jasper, Schoeps u.a. Mitte der 90er Jahre durchgeführte Untersuchung zeigt differenziert die Situation auf. Die Immigranten wurden nach dem Schema des „Königssteiner Schlüssels“ entsprechend dem Anteil der Einwohnerzahl eines Bundeslandes auf die Bundesländer verteilt.³⁵³ Manche Gemeinde wurde mit den zu leistenden Aufgaben der sozialen Integration überfordert. An verschiedenen Stellen entstanden auch neue Gemeinden, ausschließlich aus russischen bzw. ukrainischen Juden, die zunächst eine eigene Struktur entwickeln mussten. Dass neue Gemeinden entstanden ergab sich durch die Verteilung, insofern Juden in Gegenden angesiedelt wurden, die jeder jüdischen Infrastruktur entbehrten. Das heißt, auch wenn sie jüdischen Kultus pflegen wollten und am jüdischen Leben Interesse zeigten, geriet dieser Wunsch durch die eigene Unerfahrenheit und ggf. ausbleibende Unterweisung ins Stocken.

Ein weiteres Problem dieser Migrationsgruppe bestand darin, dass ein Großteil der Familien nur zu einem geringen Teil aus halachischen Juden bestand. In extremen Fällen konnte sich lediglich ein Familienmitglied entsprechend ausweisen.

Der in den jüdischen Gemeinden in Deutschland geltenden *Halacha* wurde und wird durch die Zuwanderer oftmals mit Unverständnis begegnet, da man sich national als Jude versteht (s.o.). Ein zusätzliches Problem stellt der hohe Anteil älterer Migranten dar. Nach dem statistischen Bundesamt 1998 waren mehr als 30 % der Zuwanderer älter als 60 Jahre.³⁵⁴

Die soziale Integration der Einwanderer machte neben Bildungs- und Kulturveranstaltungen Hilfen bei der Wohnungssuche, der Berufsbeschaffung und beim Erlernen der deutschen Sprache notwendig. Damit standen die Einwanderer unter dem Druck, sich zweifach, a) in die deutsche Gesellschaft und b) in die jüdische Gemeinschaft integrieren zu müssen. Insbesondere die Frage nach Religiosität wurde schließlich zum Streitpunkt in den Gemeinden, gleichwohl sich nach Schoeps eine Rückbesinnung zu verschütteten Wurzeln vollzogen hätte.³⁵⁵ In einer späteren Untersuchung beleuchtet Schoeps die Situation allerdings kritischer. Weil ca. 50 % der

Kontingentflüchtlinge keine Juden seien und deshalb nicht Gemeindemitglied werden könnten, würden Familien eher zum Rückzug als zum Engagement in der Gemeinde tendieren.³⁵⁶ Diejenigen, die in der Gemeinde präsent waren, verstanden unter der Institution vorwiegend eine soziale Anlaufstelle.³⁵⁷

Diese Gedanken belegt Körber mit Beispielen der Kritik aus jüdischen Gemeinden und nichtjüdischen Medien. Nicht nur das Fernbleiben vieler Zuwanderer und das Desinteresse der Migranten gegenüber der Religion wurde bemängelt, auch die Konflikte zwischen Etablierten und Neuankömmlingen und die Gefahr der Aushöhlung der Gemeinden, z.B. durch Gründung von Kulturvereinen. Tendenziell veränderte sich das zunächst positive Bild der russisch-jüdischen akademischen Migranten, die durch Antisemitismus in Russland bedroht wurden, in ein negatives Image, das die Zuwanderer zu russischen Wirtschaftsflüchtlingen machte.³⁵⁸ Es schien, als ob die Zugewanderten ursprünglichen Erwartungen nicht entsprachen. Diese Erwartungen produzierten Probleme, die ungeachtet der früheren Situation der Zuwanderer entstanden sind.³⁵⁹

Körber unterscheidet folgende Vorstellungen: Man erhoffte von den Zuwanderern einerseits eine Revitalisierung der jüdischen Gemeinschaft als „wiederbelebte deutsch-jüdische Kultur“³⁶⁰, in der die Zuwanderer ihren religiösen Verpflichtungen nachkommen würden³⁶¹, andererseits dachte man, dass die russischen Juden in die Erinnerungsgemeinschaft der nationalsozialistischen Opfer einträten.³⁶² Gerade im letzten Punkt würde sich nach Körber die symbolische Ordnung der nichtjüdischen Aufnahmegesellschaft widerspiegeln³⁶³, die an Wertvorstellungen einer deutsch-jüdischen Kultur und der Illusion der Wiedergutmachung orientiert war und ist.³⁶⁴

Körber erkennt auf diesem Hintergrund Spannungsgrundlagen, die durch die diskursive Praxis in Deutschland bedingt wären. Minderheiten werden als Wesenseinheiten konstruiert³⁶⁵ bzw. alteingesessene und zugewanderte russische Juden als eine gemeinsame Kultur begriffen, deren Wurzel die jüdische Religion bilde.³⁶⁶ Körber folgert aus ihrer Untersuchung, dass ein gemeinsamer Rahmen durch alteingesessene und zugewanderte russische Juden in Aushandlungsprozessen erzeugt werden müsse, um allen Beteiligten gerecht werden zu können.³⁶⁷

Neben den unerfüllten Erwartungshaltungen beider Seiten ist die Integration durch das zahlenmäßige Verhältnis der Alteingesessenen und Zuwanderer in besondere Weise belastet, da nach Kiesel eine Minderheit „... eine Mehrheit integrieren ...“ müsse. Kiesel erklärt die o.g. Erwartungshaltungen aus der Perspektive der Zuwanderer, deren

Frustration deshalb oft hoch sei „... weil man hier nicht die Anerkennung finde ...“, die man erwartet hatte. Er differenziert jedoch die unterschiedlichen Altersgruppen, die je verschieden mit gegebenen Problemen umgehen können. Migranten, die mitten im Berufsleben stünden, wären sehr wohl in Deutschland angekommen, „... weil der Beruf in der ehemaligen Sowjetunion ausgesprochen wichtig war für die Identitätsstiftung und -bildung der Menschen.“ Ebenso würden die Jüngeren alle Möglichkeiten nutzen, besonders Bildungsangebote, um sich in der Gesellschaft zu entfalten.

Problematisch sei eher, die Situation der älteren Zuwanderer zu sehen, die mindestens die Hälfte aller russischen Juden stellen und durch ihre sprachlichen und kulturellen Eingliederungsschwierigkeiten in ihrer russischen Zeit verhaftet blieben. Doch auch diejenigen, die als Erwachsene keine Stelle gemäß ihrer Qualifikation erreichen konnten, geraten in einen Frustrationskreislauf, der keine sinnvollen Perspektiven mehr zu erlauben scheint. Schließlich muss auch bedacht sein, dass der Einwanderungsprozess von der Aufnahmegesellschaft nicht sorgfältig genug vorbereitet werden konnte. Laut Kiesel wären die Gemeinden noch nicht so geschult, um alle Anforderungen angemessen bewältigen zu können. Dazu aber würden heute gemeinsame Sitzungen der Gemeinden mit Unterstützung des Zentralrats und der ZWST durchgeführt, die versuchen, langfristig jüdisches Leben vor Ort zu gestalten und zu planen.³⁶⁸

1.3.3 Folgen gesellschaftspolitischer und gemeindestruktureller Veränderungen

Waren einerseits mit den wachsenden Mitgliederzahlen ab 1989 in den Gemeinden eine Vielzahl an Problemen entstanden, entwickelte sich andererseits ein neues jüdisches Selbstbewusstsein³⁶⁹, das sich bereits Mitte der 80er Jahre in der Auseinandersetzung um gesellschaftspolitische Ereignisse abzeichnete. Hier wären u.a. die Mahnmaldebatte, die das Problem einer möglichen Darstellung des Holocaust³⁷⁰ und die Frage nach den verschiedenen Opfergruppen in den Vordergrund rückte³⁷¹, oder der Historikerstreit 1986³⁷² zu nennen. Antisemitische Anschläge ließen von einer Verstärkung des Rechtsradikalismus sprechen und verursachten in den Gemeinden ein Bedrohungsgefühl. Ende der 90er Jahre erzeugten die Wehrmachtsausstellung 1997³⁷³ oder die Rede Walsers 1998 weitere gesellschaftliche Kontroversen.³⁷⁴ Die Rezeption der Schoa in Deutschland drehte sich mithin um die Generationenfrage³⁷⁵, Täter und Opfer³⁷⁶ und um den Erinnerungsprozess schlechthin.

- **Exkurs Erinnerung und Gedächtnis**

Salomon Korn unterstreicht, dass sich Erinnerungslinien zwischen Täter- und Opfernachkommen in Deutschland trennen:

„Das von Juden der zweiten Generation gezeigte Engagement um Gedenken und Identität entsprang dem Wunsch nach klärender Abgrenzung der unterschiedlichen Erinnerungen. Denn für Juden wie für Nichtjuden gilt unverändert, dass aufrichtige Annäherung und dauerhaftes Miteinander nur im Bewusstsein des dauerhaft Trennenden möglich ist.“³⁷⁷

Erinnerung trägt aus der religiösen Tradition heraus einen besonderen Stellenwert im Judentum. Man kann auch sagen, das Judentum ist eine Gedächtniskultur: Das Erinnerungsgebot an den *Schabbat*, die Erinnerung an die Befreiung aus Ägypten oder an die Bedrohung durch Haman in Babylonien und die wundersame Rettung bilden nur einige biblische Beispiele für Erinnerungsprozesse, die durch rabbinische Literatur, durch die Liturgie, Geschichtsschreibung und Kunst des Judentums bewahrt werden.³⁷⁸

In Hinsicht auf einen kulturwissenschaftlichen und soziologischen Blick auf Erinnerungskonzepte im Rahmen der Schoa sollen auch die Begriffe Gedächtnis, Geschichtsbewusstsein, Geschichtswissen und Gedenken nicht unbeachtet bleiben. Ausgangspunkt heutiger Forschung bildete die 1925 von Maurice Halbwachs artikulierte Einsicht, dass nicht nur einzelne Menschen ein Erinnerungsvermögen besitzen, sondern auch ganze Gesellschaften kollektive Gedächtnisse entwickeln. Im kollektiven Gedächtnis konserviere eine Gesellschaft Erfahrungen, die der eigenen Identitätssicherung dienen. Diese Erfahrungen unterliegen dabei allerdings der Transformation, da sie durch den Filter gesellschaftlicher Sinnbedürfnisse und Wahrnehmungsweisen gehen. Im Anschluss an Halbwachs bildet der Zusammenhang von Identitätsbildung und kollektiver Erinnerung einen Schwerpunkt der Gedächtnisforschung.³⁷⁹

Einer Kulturgeschichte des sozialen Gedächtnisses widmet sich Assmann. Besondere Bedeutung weist er in seinem Konzept den Transformationen der Erinnerungsmedien zu. Er unterscheidet zwischen dem kommunikativen Gedächtnis, worunter Ereignisse und Erinnerungsstrategien zu verstehen sind, die sich Kollektive in einem komplexen Prozess von diskursiven Strategien aneignen, und dem kulturellen Gedächtnis, womit Objekte und Rituale gemeint sind, in denen sich solche Strategien manifestieren. Erinnerungen an Ereignisse werden vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis durch kulturelle Formungen überführt, z.B. durch Texte und institutionalisierte Kommunikation. Erst die Verknüpfung der Formung und Kommunikation lässt das

kulturelle Gedächtnis entstehen. Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis wiederum erzeugen das kollektive Gedächtnis, das als soziales Konstrukt in der Kommunikation entsteht.³⁸⁰

Im Anschluss an Assmann, Welzer³⁸¹ u.a. unterscheidet Brumlik Erinnerung, Gedenken und Geschichte unter folgenden Prämissen. Geschichte wird zum kulturellen Konstrukt, in dem stets auch das Verhältnis von Mythos und Tatsache, Erinnern und Gedenken, Interesse und Wahrheit befragt werden müsse. Das individuelle Erinnern sei narrativ gegliedert, selektiv, affektiv, konstruktiv, holistisch und normativ aufgebaut sowie moralisch orientiert. Kollektive Erinnerung träte dann aktiv hervor, wenn die lebendige Erinnerung ausgelöscht würde. Das Gedenken wiederum meine ein wechselseitiges Beobachten von Gegenwarten. Die in der Gegenwart abgespeicherten Symbole der Kultur einer anderen gesellschaftlichen Gegenwart würden dann in eigene Wissens- und Deutungssysteme eingespeist. Wie Benjamin geht Brumlik³⁸² davon aus, dass Vergangenheit eben nur aus der Gegenwart betrachtet und bewertet werden kann.

Und „... nicht zuletzt wegen ihres einzigartigen kollektiven Gedächtnisses ...“, so meint Korn entgegen Wassersteins Prognose zum Verschwinden des europäischen Judentums und Wolfsohns Vision zum Untergang der europäischen-jüdischen Diaspora, habe sich die Gemeinschaft der Juden „... stets dauerhafter erwiesen als alle sie betreffenden Untergangsprognosen.“³⁸³ Die Erinnerung bildet einen Zentralwert des Judentums, der als Aufforderung und Mahnung einen Bestandteil der Tora bildet und religiöses Gebot ist, das bis heute in religiöser und säkularer Form auf jüdische Identität einwirkt.³⁸⁴

Antisemitismus/ Rechtsradikalismus

Der Faktor Antisemitismus, der neben der Erinnerung an die Schoa intensiv das Verhältnis zwischen Juden und Nichtjuden in der Bundesrepublik bestimmt, auch wenn er in den meisten westeuropäischen Ländern kein bedeutsames Merkmal darstellt³⁸⁵, ist gleichwohl nicht wegzureden. Friedhofsschändungen, Kundgebungen rechtsradikaler Jugendlicher oder rechte Parolen von Politikern sind stets präsenste Phänomene.

Hier sei nur auf Studien zum Antisemitismus in Deutschland von Bergmann³⁸⁶ und im Hinblick auf Jugendliche von Borries hingewiesen.³⁸⁷

Antisemitismuserscheinungen nahmen auch nach der Millenniumwende keineswegs ab³⁸⁸ und artikulierten sich in Deutschland u.a. in der „Möllemannfrage“³⁸⁹, indem unter dem Deckmantel des Antizionismus Formen des Antisemitismus salonfähig gemacht wurden. Schon Broder verwies Mitte der 80er Jahre auf die Wesenseinheit des

Antizionismus und Antisemitismus linker Intellektueller in der Bundesrepublik.³⁹⁰ Hinzu kommt die erhöhte Intensität eines arabischen Antisemitismus dessen Bedrohlichkeit in Deutschland erst relativ spät zum Diskurs führte. Mit der Eskalation des Nahostkonflikts werden Israel im Allgemeinen und Juden im Besonderen für die problematische Situation der Palästinenser verantwortlich gemacht. Die Verschwörungstheorien auf arabischer Seite nach dem 11. September bilden dafür ebenso ein Beispiel wie die antisemitischen Hetzreden des iranischen Präsidenten im Jahr 2006, die eine wachsende Israelfeindschaft belegen.³⁹¹

1.3.4 Gemeinden und Organisationen

Die Entwicklung der jüdischen Gemeinden soll abschließend unter drei Gesichtspunkten berücksichtigt werden, die den Bezug der jüdischen Gemeinschaft zur Bundesregierung, die Gemeinden bzw. Organisationen außerhalb der Einheitsgemeinde und das Verhältnis zwischen den jüdischen Gemeinden in Deutschland und Israel betreffen. Alle drei Aspekte beeinflussen das Selbstverständnis verschiedener jüdischer Gruppierungen und Personen in Deutschland in mehr oder weniger intensiver Form.

Die Gemeindeentwicklung und der weitere Zuzug durch russische Zuwanderer erforderte Verhandlungen des Zentralrats der Juden in Deutschland mit der deutschen Regierung, um nicht zuletzt finanzielle Unterstützung für die schwierigen Integrationsanforderungen zu erhalten. So schlossen die Bundesregierung und der Zentralrat der Juden in Deutschland im Jahr 2003 einen Staatsvertrag, der eine alljährliche Unterstützung von 3 Millionen Euro einschließt. Darüber hinaus stellt der Vertrag eine gleichberechtigte Anerkennung der jüdischen Gemeinden in Analogie zur katholischen und protestantischen Kirche dar, die entsprechende Verträge unterzeichneten. Der Staatsvertrag berührt allerdings noch nicht die Verträge zwischen Landesgemeinden und einzelnen Bundesländern, die in der Geschichte der Bundesrepublik schrittweise und noch nicht flächendeckend abgeschlossen worden sind. Die Möglichkeit als russischer Zuwanderer nach Deutschland einzureisen und der damit verbundene Status der Kontingentflüchtlinge wurde nach langwierigen Verhandlungen zwischen Bundesregierung und Zentralrat im Jahr 2006 neu formuliert. Nun soll intensiver die Gemeindezugehörigkeit der Zugewanderten beachtet werden, die erst nach Prüfung ihres jüdischen Hintergrundes und Zusicherung der Aufnahme in eine Gemeinde einreisen dürfen.³⁹²

Neben der Tatsache, dass die Gemeinden sich stark vergrößerten bzw. neu gegründet wurden, begannen sich nahezu gleichzeitig liberale Gottesdienste zu etablieren, die durch Basisgruppen mit alternativen kulturellen oder religiösen Angeboten in den Großgemeinden ausgerichtet wurden. Andererseits koppelten sich auch orthodoxe Gruppierungen ab. Die vielfältigen Ausdrucksformen haben Debatten in Deutschland über den Pluralismus des jüdischen Lebens entfacht, die sich darum drehen, ob sich jüdische Existenz in Deutschland weiter am Holocaust oder an positiven jüdischen Inhalten orientieren sollte. Die Vielfalt der Tendenzen haben dabei institutionelle Grenzen der ortsgebundenen Einheitsgemeinden und Landesverbände aufgezeigt, vorgegeben durch „das weltweit einmalige Staatskirchenrecht“³⁹³, insofern nicht in allen mittleren oder kleineren Gemeinden *Rabbiner* unterschiedlicher Denominationen zur Verfügung stehen können.³⁹⁴ Die Forderung von Navé Levinson Mitte der 80er Jahre, dass eine Einheitsgemeinde die Möglichkeit geben sollte³⁹⁵, alle Richtungen unter einem Dach zu vereinen³⁹⁶, scheint bis heute noch nicht erfüllt.

Innerhalb der Gemeindelandschaft in Deutschland existieren heute eine Vielzahl von liberalen Gemeinden, die einerseits Mitglieder der Einheitsgemeinde sind (z.B. Braunschweig oder der liberale, zahlenmäßig kleine Flügel der Gemeinde Frankfurt) und andererseits außerhalb dieses Dachverbandes stehen (z.B. München oder Köln). Die Gemeinden außerhalb der Einheitsgemeinde, die in der World Union for Progressive Judaism organisiert sind³⁹⁷, beanspruchen staatliche Zuwendungen, die bislang über den Zentralrat der Juden in Deutschland auf die verschiedenen Landesverbände verteilt wurden. Nach schwierigen Verhandlungen zwischen liberalen Gemeinden und Zentralrat machten sich im Jahr 2005 Veränderungen bemerkbar, die z.B. zur Aufnahme der Reformgemeinde Hannover in den Kreis der Einheitsgemeinden führte.³⁹⁸ Weitere liberale Institutionen gewannen schließlich an Einfluss. Hierzu gehört u.a. das in Berlin gegründete Abraham Geiger Kolleg, das neben der HfJS in Deutschland *Rabbiner* ausbildet.³⁹⁹ Ferner beleben aus den USA kommende Gruppierungen, wie die Chabad Lubawitsch⁴⁰⁰ oder die R. S. Lauder Stiftung, die hiesige jüdische Landschaft.⁴⁰¹

Die Beziehung zwischen den jüdischen Gemeinden in Deutschland und Israel stellt sich als eine Besondere dar und ist immer noch maßgeblich geprägt durch das Problem im Land der Täter zu leben. Auf einem Symposium im Jahr 2005⁴⁰² wird als offizielle Meinung Israels durch den Botschafter S. Stein wiederholt formuliert, dass man gerade von in Deutschland lebenden Juden erwarten würde, nach Israel einzuwandern. Damit knüpft Stein ebenso wie Weizmann in seiner Rede 1996 an eine Tradition aus den 50er

Jahren an.⁴⁰³ Den Wunsch der Vertreter und Mitglieder jüdischer Gemeinden in Deutschland, dass sich Juden aus Deutschland und die israelische Regierung auf gleicher Augenhöhe begegnen mögen, konnte von israelischer Seite (noch) nicht zugestimmt werden. Trotz des wachsenden jüdischen Lebens in Deutschland scheint aus israelischer Sicht doch das Unbehagen darüber, dass Juden in Deutschland leben, weiter bestehen zu bleiben.⁴⁰⁴

1.4 Faktoren jüdischer Identität: Selbst- und Fremdbilder

Historische und aktuelle Betrachtungen zur jüdischen Identität können hier nur einen kleinen Ausschnitt der Vielfältigkeit der Begriffsdefinition widerspiegeln. Unstrittig erscheint, dass der Begriff im Laufe der Geschichte je anders konnotiert wurde. In der Moderne wird die Zugehörigkeit zur jüdischen Gemeinschaft als freiwillig und nicht eindeutig definierbar betrachtet. Insbesondere für die Zeit nach der Schoa stellt sich die Frage, ob jüdische Identität mehr als Leidensgeschichte oder positiv als Sinaierfahrung und den damit verbundenen jüdischen Ideen und Werten wahrgenommen wird.

Silbermann verbindet beide Orientierungspunkte in seinen Ausführungen zum jüdischen Geist. Er verweist auf einen soziokulturellen Aspekt, der die Wichtigkeit der jüdischen Lernverpflichtung unterstreicht, auf eine soziopolitische Komponente, die die Interpendenz zwischen Juden und ihrer diasporischen Wohnstätte heraushebt und auf soziologisch-psychologische Faktoren, die die Aspekte Identität und Außenseiter als simultan herausstellen. Nach Silbermann ist der Kollektivgedanke das zentrale rationale Element, während der jüdische Geist der Geschichte Gottes gleiche. Der dem jüdischen Volk inhärente Bewahrungsprozess sei in der Geschichte nicht nur mit dem Leiden, sondern auch mit dem Wohlergehen bzw. der Beharrlichkeit des Kollektivs und mit der Geschichte des Einzelnen verbunden. Ein gemeinsamer jüdischer Geist kann demnach nicht bedeuten, nur gegen Antisemitismus vorzugehen (Gefahr der Desorientierung), sondern heißt, Jüdischsein wegen der Attraktivität der Traditionen, der gemeinsamen Geschichte und des gemeinsamen Schicksals zu verinnerlichen. Jüdische Erziehung versteht Silbermann i.d.S. als dynamischen, integristischen und geistigen Prozess.⁴⁰⁵

Eine multiperspektivische Definition des Judentums, obgleich religiös betont, wählt Neher und greift wie Linzer⁴⁰⁶ das Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und Partikularismus in Bezug zur jüdischen Identität auf. Er erkennt die Universalität der jüdischen Identität in der jüdischen Einzigartigkeit der Tora. Beide Elemente sind eng miteinander verbunden, indem die starke nationale Identität des $\text{לֵאמֹר אֱמִי יִשְׂרָאֵל}$ (Am Israel,

das Volk Israel) mit dem Bewusstsein gekoppelt ist, dass der Gott Israels der Gott der gesamten Welt ist. Der jüdische Mensch, der diese Ambivalenz annimmt, kann zugleich mit anderen Menschen gehen und außerhalb von ihnen stehen.⁴⁰⁷ Der mehrdimensionalen Betrachtung wird Neher weiter gerecht, wenn er in Rückbezug auf Rosenzweig jüdische Identität über die Konstituenten Mystik, Philosophie und Humanismus als ethisch anthropologische Basis zu charakterisieren versucht.⁴⁰⁸ Zur Veranschaulichung der Vielschichtigkeit des Judentums wählt er das Bild eines Saiteninstruments. Seiner Ansicht nach gehe das Judentum über Religion, Heiligkeit, Staat, Nation und Kultur hinaus:

„Alle diese Themen lassen ihre auf harmonische Weise diskordanten Saiten gleichzeitig schwingen, um jene Fermate zu bilden die wir >>Judentum<< nennen und deren vielfältige Schwingungen unendlich wiederhallen.“⁴⁰⁹

Weiterhin müssen der Israelbezug und die hebräische gemeinsame Sprache, die eine konstante Orientierung bildet und die Beteiligung am *Ritus* ermöglicht, als wesentliche Momente jüdischer Identität berücksichtigt werden. Neben den temporären Veränderungen spielt auch der räumliche Hintergrund eine entscheidende Rolle, ob jüdische Identität mehr religiös (USA), ethnisch (Westeuropa) oder national (UdSSR) verortet wird. Diese Faktoren stehen jedoch in so enger Beziehung zueinander, dass selbst nichtreligiösen Juden kaum religiöse Bezugspunkte abgesprochen werden können.⁴¹⁰ Trotz Säkularisation blieben Rituale der jüdischen Tradition, in denen der Geist der Geschichte, der Gemeinschaft und der individuellen Authentizität des jüdisch-religiösen Lebens wirken, erhalten. Dass die Säkularisierung wächst, ist weder zu ändern oder rückgängig zu machen, doch ist zu überlegen, wie man ihr begegnet.⁴¹¹

Folgerungen

Betrachtet man die herausgestellten Aspekte der jüdischen Identität örtlich differenziert, so ist nicht nur das Judentum in Israel als national, in den USA als religiös und in Westeuropa als ethnisch zu verstehen. Auch die jeweilige Interpretation dessen, was denominational bzw. national die Eigenschaften als religiös oder ethnisch bestimmen, ist unterschiedlich. Wie oben gesagt wurde, sind Religion und Nation in Israel eng verbunden, doch die Orthodoxie sieht die Nation einzig unter dem Blickwinkel der Tora. Auch wenn sich das amerikanische Judentum religiös versteht, hat es sich doch mehrheitlich der religiösen Tradition entledigt. Das in Westeuropa herrschende ethnische Selbstverständnis ist anders als in Amerika, manifest oder latent auch durch

den Antisemitismus beeinflusst. Obwohl die jüdischen Institutionen in Deutschland einen ethnischen Anker bilden, sind Gemeinden oftmals orthodox ausgerichtet, um Traditionen zu erhalten. Ein Konsens darüber, was Judentum ist bzw. jüdische Identität ausmacht, scheint fast nur in einer minimalen Form artikuliert werden zu können, so wie man sie im Rückkehrergesetz in Israel vorfindet. Dieser Minimalkonsens schließt jedoch andere Kriterien nicht aus, die sowohl philosophisch, religiös, politisch oder soziologisch vom Subjekt selbst, durch eine bestimmte jüdische Richtung oder durch eine nichtjüdische Außensicht herangezogen werden können. Ob dabei die eigene Festlegung oder die des Anderen überwiegt, scheint fast nur situativ erklärbar zu sein. Aus den Ausführungen zur jüdischen Identität ist zu folgern, dass der Entwurf des Jüdischen (von Außen und Innen), ob in Wissenschaft, Literatur oder Pädagogik unzweifelhaft nur interdisziplinär betrachtet werden kann.

Schwieriger stellt sich die Frage danach, wie jüdische Identität bewahrt, wenn nicht gar initiiert werden kann. Um jüdische Identität in einer säkularen, nichtjüdischen Umwelt zu erhalten, so folgert Linzer, wird eine Interaktion mit anderen Juden erforderlich, damit Judentum eine Bedeutung für den Einzelnen gewinnt. Diejenigen, die ohne jede Kommunikation mit anderen Juden auskommen müssen, haben es schwerer, eine plausible jüdische Identität zu konstituieren.⁴¹² Jüdische Identität ist insofern nicht vorgeformt, aber auch keine willkürliche Definition, sondern kreativ und prozesshaft im Austausch mit Anderen zu entwickeln. In diesem Sinne wird jüdische Erziehung wichtig, um zu wissen, was Jüdischkeit und jüdische Authentizität bedeutet.

Selbstbilder und Fremdbilder der jüdischen Identität

Selbstdefinition - Innerjüdische Sicht Objektiv halachische Bestimmungen Subjektive Betrachtung des Individuums	Prozesse Ghettoisierung Emanzipation/ Aufklärung Akkulturation/ Integration	Fremddefinition – Außensicht Antisemitismus Philosemitismus ⁴¹³
	Elemente der jüdischen Identität Religiös: der Glauben Ethnisch: die Volkszugehörigkeit National: das gemeinsame Land Historisch: die jüdische Geschichte	

In den beiden folgenden Kapiteln soll der Zusammenhang von jüdischer Identität und jüdischer Erziehung bzw. jüdischem Religionsunterricht entfaltet werden.

2. Kapitel: Jüdische Religion, jüdische Erziehung und jüdische Jugend

Wie eingangs dargelegt bildet der Faktor Religion ein Moment der jüdischen Identität, der je nach Ort und Zeit unterschiedlich gewichtet wird. Anders ausgedrückt, gleichwohl jüdische Identität durch vielfältige Komponenten bestimmt ist, basiert sie auf Religion. Jüdisches Religionsverständnis in seiner monotheistischen Begründung weist als religiöses System Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Glaubensgemeinschaften auf. Deshalb sei zunächst eine allgemeine Betrachtung den Begriffen Religion und Religiosität gewidmet, bevor spezifische Merkmale der jüdischen Religion in groben Zügen dargestellt werden.

Der pädagogische Blickwinkel knüpft an diese Ausführungen an. In einem historischen Abriss sollen jüdische Erziehung bzw. jüdischer Religionsunterricht in ihrer Entwicklung skizziert werden, wobei die Zeit nach der Aufklärung in Deutschland besondere Berücksichtigung findet.

Häufig werden die Begriffe jüdische Erziehung und jüdischer Religionsunterricht synonym gebraucht, sie sollen aber wie folgt unterschieden sein: Jüdische Erziehung kann sich über religiöse Vermittlungselemente hinaus auf historische oder kulturelle (z.B. zionistische) Inhalte ganz allgemein beziehen, während der jüdische Religionsunterricht hier als Pendant zu anderen Schulfächern als konfessionelles Unterrichtsangebot der jüdischen Glaubensgemeinschaft früher und heute verstanden wird. Auch wenn jüdischer Religionsunterricht heute von orthodoxer Seite wie von liberaler Seite praktiziert wird, so kann nicht bestritten werden, dass ein konfessionell orientierter jüdischer Religionsunterricht erst durch die liberale Strömung ins Leben gerufen wurde und sich bis heute seinen Weg bahnt.

Abschließend widmet sich dieses Kapitel den jugendlichen und adoleszenten Adressaten des Religionsunterrichts zu, wobei das heutige Verhältnis der Jugend im Allgemeinen und der jüdischen Jugend im Besonderen zur Religion thematisiert wird.

2.1 Religion

Der Begriff Religion beinhaltet verschiedene Modalitäten und Ausdrucksformen und wird heute trotz einer deutlichen Entinstitutionalisierung der Religion im Kontext von

Globalisierungs- und Individualisierungsprozessen nicht mehr nur im Sinne der Säkularisierungstheorie als „schwindender Faktor“ betrachtet.⁴¹⁴ Vielmehr, und das ist für einen Zusammenhang von Bildung, Erziehung und Religion entscheidend, wird Religion als ein Phänomen aufgefasst, das eine Dimension der menschlichen Wirklichkeit ausmacht und bei vielen Menschen eine wichtige Bereicherung ihrer Lebenswelt darstellt. Dennoch ist der Begriff in der Aktualität durch neue religiöse Subkulturen in der Esoterik einerseits oder fundamentalistische bzw. islamistische Gruppierungen andererseits häufig negativ im Bewusstsein verankert.⁴¹⁵

2.1.1 Begriff

Etymologisch wird der Begriff Religion dem lateinischen Wort „religio“, religiöse Scheu oder Gottesfurcht entlehnt, dessen Ursprung trotz verschiedener Deutungsversuche nicht völlig geklärt werden konnte.⁴¹⁶

Theologisch interessieren vor allem die Inhalte bzw. Aussagen zum Wahrheitsgehalt der religiösen Überzeugungen, die mittels hermeneutischer Methoden reflektiert und interpretiert werden. So erklärt auch Beile, dass „... die Inhalte von Religion entsprechend dem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund variieren und das Wesen der Religion nicht allgemein bestimmt werden kann.“⁴¹⁷ Deshalb sollen im Weiteren, außerhalb der theologischen Sichtweise, religionssoziologische und religionspsychologische Betrachtungen kurz reflektiert werden, die verschiedene Facetten des Religionsbegriffs ansprechen und für den Untersuchungsgegenstand der Arbeit zweckdienlich sein können.⁴¹⁸ Theologische Ausführungen zum Judentum werden sich den religionswissenschaftlichen Darlegungen anschließen.⁴¹⁹

2.1.2 Religionsphilosophische Annäherung

Im eigentlichen Sinn ist auch die Religionsphilosophie wie die Theologie mit inhaltlich substanziellen Aspekten der Religion konfrontiert, insofern Fragestellungen und Problemdiskussionen im Kontext der jeweiligen Religion, der die Philosophen angehören, entstanden sind. Das heißt, spätantike, mittelalterliche und neuzeitliche Religionsphilosophien nahmen in den monotheistischen Religionen in einer je eigenen Auseinandersetzungsform ihren Fortgang.⁴²⁰ Der Unterschied zur Theologie manifestiert sich darin, dass die Religionsphilosophie darauf zielt, religiöse Fragen systematisch-ordnend und intellektuell über Verstehen und Deuten zu bewältigen.⁴²¹

Die Religionsphilosophie, die sich zu Beginn der Neuzeit als eigenständige Disziplin entwickelte, war im abendländischen Kontext stets durch die Dialektik von „... autonomen menschlichem Denken und geschenktem göttlichen Wort ...“ bestimmt.⁴²²

Ihr Ursprung findet sich schon in den Anfängen der Philosophie, der Vorsokratik, bei Platon und Aristoteles, die über das Wesen der Religion nachdachten.

Jüdischerseits soll hier auf den hellenistisch-jüdischen Philosophen Philo, der sich auf einem stoisch-platonischen Hintergrund bewegte und die jüdischen Philosophen des Mittelalters, z.B. Saadja Gaon⁴²³ als Vertreter eines jüdischen *Kalam*, Salomon Ibn Gabirol als Neuplatoniker⁴²⁴, sowie Ibn Daud⁴²⁵ und Moses ben Maimon (Maimonides, *RaMBaM*)⁴²⁶ als jüdische Aristoteliker verwiesen werden. Gemeinsam ist den letztgenannten Rationalisten weniger ein Interesse an der *Halacha*, so z.B. in *RaMBaMs* Werk *More Newuchim*⁴²⁷, aber noch weniger an der *Aggada*, da sie anthropomorphe Züge trägt. Bei ihnen stehen Fragestellungen zur Metaphysik im Vordergrund, z.B. zur Auserwählung⁴²⁸, zur *Existenz Gottes* oder zur Einteilung des Seins. Auch wenn jüdische Philosophie auf dem traditionellen Judentum basierte, hieß das nicht, dass neben aristotelischen Methoden oder neoplatonischen Gedankenformen im Mittelalter religionsphilosophisches Gedankengut des Islam und Christentums ignoriert worden sind. Im Zuge der Aufklärung zeigen sich Wechselwirkungen zwischen nichtjüdischen und jüdischen Philosophen in neuer Form. Während Spinoza, u.a. beeinflusst durch Hume und Descartes, die Einheit von Gott und Natur erkennt⁴²⁹, bestimmen Mendelssohn, auch Formstecher⁴³⁰, Hirsch und Cohen⁴³¹, beeinflusst durch Kant, das Verhältnis zum Judentum rationalistisch ethisierend in Bezug auf die biblischen Texte als Religion der Vernunft, die alle Menschen betrifft.⁴³² Auf nichtjüdischer Seite sei ferner auf Hegel, dessen Philosophie den Anspruch erhob, die vielfältigen Erscheinungsformen von Religion in ihrer Geschichtlichkeit begriffen zu haben⁴³³, auf den Nihilisten Nietzsche⁴³⁴ oder den Religionskritiker Feuerbach⁴³⁵ hingewiesen, deren Schriften auf jüdische Religionsphilosophie ebenfalls Wirkung zeigten.⁴³⁶

Von der Antike bis zur Gegenwart⁴³⁷ bildet das Hauptthema vieler religionsphilosophischer Positionen die Frage nach dem Verhalten des ethisch religiösen Menschen, nach Transzendenz und Lebenssinn.⁴³⁸ In dieser Hinsicht kann eine religionsphilosophische Betrachtung für eine Annäherung an den Gegenstand dieser Studie relevant sein, doch würde die Darlegung verschiedener Positionen über ihren Rahmen hinausgehen.⁴³⁹ Jüdische Religionsphilosophen werden hier vor allem dann aufgegriffen, wenn sie für erziehungswissenschaftliche Fragen wichtig werden,

z.B. Rosenzweig⁴⁴⁰, bzw. ihre Positionen zur Erhellung eines Phänomens in der Unterrichtsinteraktion beitragen können, z.B. Levinas⁴⁴¹, oder wenn sie im Kontext des beobachteten Unterrichts selbst thematisiert werden, z.B. Maimonides.⁴⁴²

2.1.3 Religionswissenschaftliche Ansätze

Religionssoziologie und -psychologie lassen sich beide als Teilbereiche der Religionswissenschaften ansehen.⁴⁴³ Während die Religionspsychologie menschliches Verhalten und Erleben im Bereich des Religiösen beschreibt und erklärt⁴⁴⁴, betrachtet die Religionssoziologie Religionen auf empirischer und theoretischer Grundlage als gesellschaftliche Phänomene, innerhalb denen soziales Handeln, Beziehungen, Regeln, Institutionen etc. untersucht werden. Kritisierte Marx Religion als ideologische Kompensation von Entfremdung, so hebt Durkheim funktional die Integrationsaufgabe der Religion hervor, die „... im wesentlichen kollektive Angelegenheit ist ...“ und als

„... ein solidarisches System von Überzeugungen und Praktiken, die sich auf heilige, d.h. abgesonderte und verbotene Dinge, Überzeugungen und Praktiken beziehen, die in einer und derselben moralischen Gemeinschaft, die man Kirche nennt, alle vereinen, die ihr angehören.“⁴⁴⁵

Religion ist insofern durch Gemeinschaft, Überzeugung und Praxis bestimmt.⁴⁴⁶ Weber, einer der Klassiker der Religionssoziologie neben Durkheim, hat nach Wohlrab-Sahra die deutschsprachige Religionssoziologie wohl am „nachhaltigsten beeinflusst“.⁴⁴⁷ Er zeichnete die Entwicklung einer Religion vom magischen Kultkreis bis hin zu einer möglichen Erlösungsreligion nach.⁴⁴⁸ Im Prozess der Rationalisierung wird Religion aus protestantischer bzw. calvinistischer Sicht die Grundlage kapitalistischen Handelns. Auf diesem Hintergrund erkannte Weber, dass „... im Verlauf der religiösen Evolution die rituelle Handlung an Bedeutung verliere, während Formen der ethischen Kontrolle des Handelns wichtiger würden.“⁴⁴⁹ Diesen Fortgang versteht Weber als Entzauberung der Welt⁴⁵⁰ bzw. als Säkularisierungsprozess.⁴⁵¹ Dabei vermutet er nicht das völlige Verschwinden der Religion⁴⁵², da der Mensch ihrer aufgrund der Irrationalität und Kontingenzerfahrung weiterhin bedürfe.⁴⁵³

Während sich Durkheim und Weber von einem kirchlichen Verständnis des Religionsbegriffs zu trennen versuchten, konzentrierte sich die religionssoziologische Forschung der 50er Jahre in Deutschland wiederum auf die Institution, da man von einer zunehmenden Religionslosigkeit der Gesellschaft ausging, die am Kirchenbesuch ablesbar sei.⁴⁵⁴

Einen neuen interaktionistischen Schwerpunkt auf allgemeine Sinnstrukturen setzten Luckmann und Berger in den 60er/ 70er Jahren.⁴⁵⁵ Religion aus einem anthropologischen Blickwinkel wird als Grundfrage des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens und als identitätsstiftende Kraft verstanden. Religion spielt demnach bei der Individuierung eine wachsende Rolle, um eine Orientierung im Leben zu finden.⁴⁵⁶ Alltägliche und transzendierte Welt verbinden sich in diesem Konzept, doch wird Religion in Folge gesellschaftlicher Entwicklungen zunehmend in eine private Sphäre verschoben.⁴⁵⁷ Hier unterscheidet sich Luckmann von Theorien, in denen vermutet wird, dass Religion durch andere Phänomene, z.B. Demokratie, ersetzt wird.⁴⁵⁸

Ein weiterer durch Bellah eingeführter Ansatz reflektiert, wie weit religiöse Anteile in einen öffentlichen, politisch-kulturellen Raum einfließen und nicht durch politisches Handeln selbst entstehen oder verändert werden. Das von Bellah als Zivilreligion⁴⁵⁹ bezeichnete Konzept dient der Beschreibung bestimmter religiöser Einstellungen, die von den meisten Mitgliedern der Gesellschaft geteilt werden.

Dieser Ansatz wird auch bei Luhmann verfolgt, der den Begriff Religion auf Grundwerte im Sinne eines unbezweifelten Konsenses und als Basis liberaler hochdifferenzierter Gesellschaften betrachtet.⁴⁶⁰ Aus seiner systemtheoretischen Perspektive, in der er die Funktion von Religion in der Relation von System und Umwelt bestimmt, setzt sich Luhmann zunächst von Weber und Durkheim ab. Denn einerseits könne die integrierende Funktion der Religion (Weber) auch dysfunktional sein und andererseits der Bedarf nach einer deutenden Funktion der Religion (Durkheim) durch die weitere Entwicklung verschwinden.⁴⁶¹

Stattdessen konzentriert sich Luhmann auf Religion als mögliche Kontingenzbewältigung, die Sicherheit und Orientierung bietet und von Individuen, angesichts der immer bestehenden Erfahrung eigener Begrenztheit, mittels religiöser Kodierung abgerufen werden kann.⁴⁶²

In der neueren religionssoziologischen Forschung wird immer wieder der Säkularisierungsbegriff bemüht, sei es in Zusammenhang zu Phänomenen religiöser Indifferenz, der Individualisierung oder religiöser Pluralisierung. Letzter Aspekt deutet darauf, dass eine religiöse Vielfalt herrscht und ein religiöser Wandel stattfindet.⁴⁶³

Der These eines generellen Bedeutungsverlustes von Religion wird im Mainstream offenbar mit Luckmanns Konzept der Privatisierung (s.o.) und der Theorie der Entinstitutionalisierung begegnet. Dubach etwa fokussiert auf Basis seiner Studien in

der Schweiz die „strukturelle Individualisierung“, deren Merkmale er in der Tendenz zu religiösem Synkretismus, in der Notwendigkeit zur Selbstpräsentation und -reflexion, im Kontingenzbewusstsein und in neuen religiösen Formen ausmacht.⁴⁶⁴

In diesen Kontext gehören auch Studien über die ehemalige DDR. Man vermutete, dass in der ideologischen Lücke der postkommunistischen Ära kein Kirchen-, sondern ein hoher Sektenzulauf einträte. Doch erwies sich diese Hypothese als falsch.⁴⁶⁵

Ein weiteres aktuelles Diskursmoment in der Religionssoziologie ergibt sich aus der Frage, ob Religion Fundamentalismus⁴⁶⁶ bzw. Islamismus fördere. Ein Problem, das mit den Ereignissen des 11. September im Bewusstsein verstärkt wurde.⁴⁶⁷ Die Diskussion wird durch gehäufte Anschläge islamistischer Selbstmordattentäter weiter intensiviert.

Wenn man konkret danach fragt, was die religionssoziologische Forschung i.H. auf diese Studie leisten kann, dann können neben klassischen und neueren theoretischen Studien, die Religion einerseits als Droge kritisieren oder in Fundamentalismuskategorie stellen, andererseits ihre Integrationsfunktion oder die Möglichkeit zur Kontingenzbewältigung unterstreichen, eine Vielzahl empirischer Untersuchungen auf quantitativer Basis genannt werden. Für die vorliegende Studie interessiert jedoch vor allem die qualitative Forschung, die die Erhellung ungeklärter Aspekte verspricht. In diesen Rahmen sei die Rezeption religionssoziologischer Probleme in der Biografieforschung erwähnt⁴⁶⁸, die unter Einfluss von Oevermann die soziologische Jugendforschung beeinflusste.⁴⁶⁹

Als Weiterführung religionssoziologischer Betrachtungen im Anschluss an Durkheim, Weber, Parsons und Shils soll in Folge von Saussure und Barth, Peirce und Morris, der semiotische Blickwinkel auf die Religion berücksichtigt werden. Hierzu gehört z.B. Geertz⁴⁷⁰, der im Gegensatz zu Vertretern der Religionsphänomenologie nicht darauf zielt, das „Wesen“ der Religion zu bestimmen. Er deutet Religion vielmehr auf dem

„... ein Symbolsystem, das darauf zielt, starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, dass die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.“⁴⁷¹

Ebenso wie bei kulturellem Wissen ergibt sich bei religiösem Wissen das Problem, wie es an die nächste Generation weitergegeben werden kann. Die Weitergabe wäre nach Hermsen, der den semiotischen Ansatz von Geertz nicht als Konkurrenz zur theologischen Hermeneutik, sondern als sinnvolle Ergänzung bewertet⁴⁷², durch ihr Zeichenreservoir leistbar.

Die Religionspsychologie hat ebenso wie die Religionssoziologie⁴⁷³ die Schwierigkeit, Religion einheitlich zu definieren. Religionspsychologische Betrachtungen, die schon zu Anfang des 20. Jahrhunderts Aufmerksamkeit finden, beziehen sich in ihren Ursprüngen z.B. auf die Mannigfaltigkeit religiösen Denkens⁴⁷⁴ oder auf entwicklungsspezifische religiöse Konzepte⁴⁷⁵, verlieren jedoch bis in die 60er Jahre des 21. Jahrhunderts an Bedeutung⁴⁷⁶, wenngleich religionspsychologische Fragestellungen in der Psychoanalyse bei Freud und Jung diskutiert wurden. Charakterisierte Freud Religion als eine irrationale und infantile Angelegenheit bzw. Zwangsneurose⁴⁷⁷, die als Illusion Sicherheit vortäusche und einen Wirklichkeitsverlust bewirken könne⁴⁷⁸, sah Jung in seinem tiefenpsychologischen mythologischen Konzept religiöse Urbilder als Voraussetzung für die Individuation des Menschen.⁴⁷⁹

Die Aufgabe der Religionspsychologie, deren Methodenrepertoire sich auf das gesamte Spektrum der psychologischen Verfahren erstrecken kann, konzentriert sich nicht nur auf substantielle, d.h. inhaltliche Aspekte der Religion, wohlgermerkt, ohne dabei die Frage des Wahrheitsgehaltes zu berühren (s.o.). Sie befasst sich darüber hinaus in funktionaler Hinsicht mit ihr⁴⁸⁰, um zu erkennen, welche Wirkung religiöse Inhalte auf menschliches Erleben bzw. Verhalten zeigen.⁴⁸¹ Nach Grom dienen die verschiedenen theoretischen Ansätze und Untersuchungsmethoden dazu, „... die subjektiv-psycho-sozialen und intrapsychischen Bedingungen faktischen religiösen Erlebens, Denkens und Verhaltens erfahrungswissenschaftlich zu erforschen.“⁴⁸²

Insbesondere spielt die Beziehung „... zu etwas Übermenschlichem ...“ eine Rolle.⁴⁸³ Nach Vergote sei Religion deshalb auch als eine Gesamtheit aus Sprache, Gefühlen, Verhaltensweisen und Zeichen zu verstehen, die sich auf ein übernatürliches Wesen oder mehrere bezieht.⁴⁸⁴ Schon James hebt diesen Aspekt hervor, indem er Religiosität als Bezug zu jener Wirklichkeit bestimmt, die Menschen in irgendeinem Sinne als göttlich auffassen.⁴⁸⁵

An dieser Stelle soll der Unterschied der in verschiedenen Ansätzen verwendeten Begriffe Religion und Religiosität, die häufig synonym gebraucht werden, angesprochen werden. Beile versteht Religiosität als persönliche Ausprägung von Religion und Religion als „... die allgemeine geschichtliche und kulturelle Ausprägung des Religiösen.“⁴⁸⁶

Utsch hingegen schlägt vor, um der subjektiven Seite der Religion und in diesem Sinne der religiösen Erfahrung des Individuums näher zu kommen, den offeneren Begriff

Spiritualität zu verwenden, der auch im angloamerikanischen Sprachgebrauch üblicherweise Anwendung findet. Spiritualität deutet nach Utsch auf

„... eine geistige Dimension im Menschen, die eng mit dem emotionalen, kognitiven und motivationalen Erleben korrespondiert, aber dennoch eigenständig existiert.“⁴⁸⁷

Klassische Problemstellungen der religionspsychologischen Forschung bilden z.B. konfessionelle Wandlungsprozesse oder religiöse Gipfelerlebnisse, die der humanistische Psychologe Maslow beschrieb⁴⁸⁸, ebenso Gottesvorstellungen und das Gebet⁴⁸⁹ oder Wechselbeziehungen zwischen spezifischen Religiositätsformen und sozialen Haltungen.⁴⁹⁰

Auch die Frage nach verschiedenen Dimensionen der Religiosität wurde diskutiert und erhielt durch das von Glock entworfene Modell, das sowohl in der Religionspsychologie⁴⁹¹ wie auch in der Soziologie⁴⁹² rezipiert wurde, einen entsprechenden Rahmen. Glock unterscheidet 5 eng miteinander verbundene Dimensionen⁴⁹³: Dazu gehört die „ideological dimension“, die sich auf persönlich relevant erachtete und reflektierte religiöse Inhalte bezieht, die „experiential dimension“, die individuelle religiöse Erfahrungen und Gefühle einbezieht und die „intellectual dimension“, die ausschließlich kognitive Wissensbestände zu religiösen Inhalten anspricht.⁴⁹⁴ Ferner spielen die „ritualistic dimension“, die den Vollzug von Riten betrifft und die „consequential dimension“, die nach den Folgen religiöser Überzeugungen für das alltägliche Leben fragt, eine Rolle.⁴⁹⁵

Aktuelle Phänomene, auf die sich die Religionspsychologie gegenwärtig konzentriert, bilden nach Bucher gesellschaftliche Bezugspunkte⁴⁹⁶, die mit dem Genderkonzept⁴⁹⁷ oder mit subkulturellen religiösen Gruppierungen, z.B. Okkultismus oder Satanismus⁴⁹⁸, zusammenhängen. Darüber hinaus erfährt die Religionspsychologie Erweiterung durch verschiedene Bezugswissenschaften, u.a. durch die Neurobiologie und -psychologie.

Zum einen wird danach gefragt, ob Religion in ihrer Grundstruktur ein einheitliches Phänomen in verschiedenen Glaubensrichtungen und Kulturen bildet⁴⁹⁹, andererseits wird darüber geforscht, ob wir im Gehirn ein Zentrum für religiöse Erfahrung nachweisen können.⁵⁰⁰

Schließlich interessiert innerhalb der religionspsychologischen Forschung die Entstehung und Entwicklung der Religion in phylogenetischer wie in ontogenetischer Hinsicht. Zur Entwicklung der Religiosität beim Heranwachsenden leisten die entwicklungspsychologischen Forschungen gerade aus religionspädagogischer Sicht einen wichtigen Beitrag, weil über Theorien und Untersuchungen zur religiösen

Entwicklung von Kindern und Jugendlichen didaktische Hilfen für den Religionsunterricht denkbar erscheinen.⁵⁰¹

In diesem Zusammenhang soll das von Oser entwickelte Konzept des religiösen Urteils hervorgehoben werden.⁵⁰² Die bisherigen religionswissenschaftlichen Darstellungen lassen, wie dargestellt, keine einheitlichen, universalen Definitionen zu den Begriffen Religion und Religiosität zu, doch scheint es keine sinnvolle Alternative zu geben. Die Besonderheit des oserschen Konzeptes mag darin liegen, dass ein Versuch unternommen wurde, die religiöse Entwicklung des Menschen als eine mehr oder weniger universale Linie zu verfolgen, die sich möglicherweise für die jüdische Betrachtungsweise angemessen nutzen lässt. Das mag dadurch gelingen, dass nicht Glaubensinhalte, sondern Argumentationsstrukturen und Deutungsweisen hinsichtlich des Gottesbezuges bzw. religiöser Erfahrung empirisch betrachtet werden.⁵⁰³

Oser sieht Religiosität auf diesem Hintergrund als eine vom Subjekt her bestimmte Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit angesichts eines Letztgültigen, das die gegebene Wirklichkeit transzendiert. Diese Auseinandersetzung wird als Herstellung von „unbedingtem Sinn“ erlebt und umfasst eine kondensierte Erfahrung, die in lebensgeschichtlichen Interaktionen gewonnen wird und sich in Strukturen eines religiösen Urteils offenbart. „Religiosität“⁵⁰⁴ wird demnach bei Oser als besondere subjektive Form der Lebensbewältigung aufgefasst.⁵⁰⁵

2.1.4 Das religiöse Urteil

Kognitionspsychologische und moralische Stufenmodelle

Um die Entwicklung einer allgemeinen Anschauungsweise, eines religiösen Weltbildes oder die Entwicklung der Gottesvorstellung zu betrachten, greifen Forscher u.a. auf Piaget, Kohlberg oder Erikson (s.o.) zurück, deren Thesen erhellen sollen, wie sich das Subjekt durch religiöse Strukturen Sinn und Orientierung in seiner Entwicklung schafft. Auch Oser orientiert sich in seinem epistemischen Stufenmodell an diesen klassischen Theorien.

Im Anschluss an Piaget⁵⁰⁶ und Dewey⁵⁰⁷ entwickelte Kohlberg das Stufenkonzept einer moralischen Urteilsentwicklung, die eng mit der Denkentwicklung zusammenhängt.⁵⁰⁸

„Da moralisches Denken natürlich auch Denken ist, hängt fortgeschrittenes moralisches Denken von fortgeschrittenem logischen Denken ab.“⁵⁰⁹

Die eigentliche Moralentwicklung beginnt in diesem Sinne erst mit dem Ende der von Piaget postulierten Phase des voroperationalen Denkens. Bestimmte Schritte in der Denkentwicklung müssen bereits vollzogen sein, damit die moralische Entwicklung beginnen kann, sie bilden aber keine Garantie für ein höheres moralisches Stadium.⁵¹⁰

Unter moralischer Entwicklung versteht man meist jene Teilprozesse der Sozialisation, die zur Internalisierung grundlegender sozialer Regeln und Normen führen. Im Laufe der Entwicklung werden Grundbedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens verinnerlicht. Das Individuum lernt auch dann den Regeln gemäß zu handeln, wenn es die Neigung verspürt, diese zu übertreten.⁵¹¹

Die Basis der Moralentwicklung liegt wie beim logischen Denken in einem aktiven Lernen, Erleben und Aneignen der persönlichen Umwelt. Je differenzierter die Erfahrungen und Eindrücke während dieses Aneignungsprozesses sind, desto durchdachter können moralische Schlussfolgerungen und Urteile sein.⁵¹²

Kohlberg legte in länderübergreifenden Studien Probanden hypothetische Dilemmata vor, in denen sich mindestens zwei moralisch miteinander unvereinbare Werte gegenüberstanden, sodass sich die Befragten zwischen beiden entscheiden mussten.⁵¹³

Auf Basis der Antworten der Probanden entfaltete Kohlberg sechs Stufen des moralischen Urteils, die einer vorkonventionellen, konventionellen und postkonventionellen Stufe zuzuordnen sind. Die Stufen sind strukturierte Ganzheiten, bilden eine invariante Sequenz und sind hierarchisch integriert. Sie stellen Strukturen moralischen Urteilens dar, die sich als Richtziele moralischer und politischer Erziehung darstellen lassen.

Kohlberg sieht nicht nur in einer harmonischen Eltern-Kind-Beziehung, sondern vor allem im regen Kontakt mit Gleichaltrigen (Peergroup) die notwendigen Anforderungen einer positiven Einflussnahme auf die Entwicklung des moralischen Urteils.⁵¹⁴

Bevor die religionsspezifischen epistemischen Konstrukte angesprochen werden, sollen allgemeine Einwände gegenüber dem Stufenmodell genannt werden.⁵¹⁵

Die Kritik berührt u.a. den Universalitätsanspruch des Modells, der auf höheren Stufen ein sehr hohes Abstraktionsvermögen voraussetzt, das unter den Prämissen der abendländisch westlichen Kulturen konstruiert wurde und nicht universal verstehbar wäre. Auch der Entwurf eines Endstadiums, das nicht auf weitere Lernprozesse in hohem Alter schließen lässt, wurde auf dem Hintergrund des Prinzips eines lebenslangen Lernens als obsolet erklärt. Schließlich, so äußerten sich die Kritiker, seien die universal postulierten Veränderungen von einer Stufe zur nächsten weder eindeutig

beweisbar noch abtrennbar von der Persönlichkeitsstruktur des Individuums und besonderen kulturspezifischen Einflüssen zu sehen.⁵¹⁶

Religiöse Stufenmodelle

Eine Integration des strukturgenetischen Ansatzes wurde im Rahmen der Religionspsychologie auf verschiedene Weise durchgeführt.⁵¹⁷ Die klassischen entwicklungspsychologischen Ansätze in der Religionspsychologie lassen sich grob in traditionelle Modelle religiöser Konzeptbildungen, z.B. bei Goldman oder Elkind⁵¹⁸, in Untersuchungen zu religiösen Phänomenen, z.B. zum Jugendokkultismus⁵¹⁹ und in struktur-genetische Ansätze, z.B. bei Fowler und Oser, gliedern.⁵²⁰

Goldman geht davon aus, dass die Art und Weise des religiösen und nichtreligiösen Denkens unterschiedslos verlaufen. Auf der Basis von Piaget befragte er mittels semiklinischer Interviews Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Dispositionen zu biblischen Geschichten und zu ihrem Gottesbezug. Darauf aufbauend konstruierte er ein Stufenmodell, das vom intuitiv religiösen Denken in der präoperationalen Phase, charakterisiert durch wortwörtliches Verstehen biblischer Texte, bis zum abstrakt religiösen Denken in der Formal operationalen Phase reicht, in der Jugendliche Gott symbolisch denken und religiöse Texte in ihrem symbolischen Gehalt verstehen. Goldmann gelangt zu der Schlussfolgerung, dass die Bibel für Kinder ungeeignet sei, weil sie den Sinn der Geschichten noch nicht verstehen würden. Diese Interpretation erscheint übertrieben, wenn nicht falsch. Doch ist nicht zu leugnen, dass Kinder die Metaphorik anders aufnehmen als Erwachsene. Problematisch erscheint auch, dass dem Ansatz lediglich eine strukturgenetische Theorie zugrunde liegt, Goldmann aber keine eigene Entwicklung der Religiosität nachzeichnen kann.⁵²¹

Fowler verband in seinem Konzept die Modelle Piagets und Kohlbergs mit dem tiefenpsychologischen Ansatz von Erikson. Er bedient sich in seiner Arbeit des Begriffes „faith“ und bezieht sich damit auf eine Haltung, die einem „qua creditur“ (Glaube, durch den geglaubt wird) im Kontrast zu einem „fides quae creditur“ (Glaube, der geglaubt wird) entspricht.⁵²² Dieser Glaube ist nicht an eine bestimmte Religion gebunden und kann auch in agnostischer Gestalt erscheinen. Hier sollen im Hinblick auf diese Untersuchung die Stufen 3 und 4 betrachtet werden. Die Pubertätszeit (Stufe 3)⁵²³ wird durch die formalen Operationen bestimmt und durch die bedeutenden Anderen (significant others) geprägt. In der Adoleszenz (Stufe 4)⁵²⁴ spielt die individuelle

Entwicklung und Abgrenzung zu Anderen eine größere Rolle. Darauf folgt eine Stufe, in der verschiedene Glaubensmodi verbunden werden (Stufe 5).⁵²⁵

Nach Oser würden die höheren Stufen bei Fowler zu sehr durch theologische Aspekte bestimmt, sodass eine empirische Bestätigung kaum leistbar sei und der Anspruch der Universalität verloren ginge.⁵²⁶

Der osersche Ansatz

Oser erforscht gegenüber den ganzheitlichen Glaubensprinzipien Fowlers das generalisierende religiöse Urteil, das Verhältnis von Bedingtem und Unbedingtem als religiösen Akt, der kommunikativ beleuchtet wird und in polaren Dimensionen hervortritt.⁵²⁷

In seinen Ausführungen zum Konstrukt des religiösen Urteils betrachtet er die Entwicklung der religiösen Persönlichkeit. Zur religiösen Verarbeitung des Lebens gebrauche der Mensch Denken, Fühlen und Handeln. Diese Fähigkeit bezeichnet Oser als die religiöse Identität, die der Mensch erst entfalten kann, wenn er verschiedene Wandlungen (Transformationen) bewältigt hat.

Zur Ausbildung der religiösen Persönlichkeit wären Kategorien wie Rationalität und Universalität wesentlich. Eine religiös sinnvolle Rationalität basiere darauf, dass Menschen die Grenzen ihrer Möglichkeiten und die Voraussetzungen ihrer Freiheit bedenken. Universalität meine etwas, das in religiöser Hinsicht jedem eigen sei. Insofern trügen alle Menschen eine Entwicklung religiöser Identität in sich. Diese Entwicklung beruhe darauf, dass Personen im Laufe ihrer Lebensgeschichte persönliche und soziale Erfahrungen unter dem Blickwinkel des „Religiösen“ qualitativ differenzierter verarbeiten würden.

Inhaltlich gesehen schließe diese Entwicklung eine religiös fundierte Sinnerschließung ein. Struktural gesehen lässt sich die Entwicklung der religiösen Identität durch das „Wieder-In-Beziehung-Setzen“ eines Letzten zum jeweiligen Ich in einer neuen Situation charakterisieren, die über Transformationen neuen Interpretationen zugänglich werde und endlich zur Fixierung dieser religiösen Identität führe.⁵²⁸

Insofern wäre die religiöse Persönlichkeit das Resultat biografischer Spuren und bilde eine Ontogenese des religiösen Bewusstseins ab. Die Lebenserfahrung des Subjekts, gekoppelt mit den Erwartungen der Anderen, wird in ein Gleichgewicht gebracht und auf ein Verhältnis zu einem Unbedingtem bezogen. Unter „Unbedingtes“ versteht Oser

die universal zur Geltung gebrachte Religiosität⁵²⁹, die Bedingung der Möglichkeit des schon immer Gegebenen, wenn wir uns zu einem Letztgültigen in Beziehung setzen.

Vorstellungen und Konstruktionen der Beziehung Mensch-Ultimates, die religiösen Urteilsstrukturen, erscheinen in religiösen Situationen (Gebet) oder in Auseinandersetzung mit Kontingenzsituationen, die das Verhältnis Mensch-Ultimates aktivieren.

Die religiöse Urteilsstruktur lässt sich von anderen kognitiven Strukturen abgrenzen, da sie nicht zu ihnen in einem inneren Gleichgewicht steht. Eine Variable dieser Strukturen stellt die Transzendenz dar, die eine andere Wirklichkeit meint als die, die wir erahnen. Das Wachstum zu einer höheren Religiosität bedeutet die reflexive Vertiefung, aber nicht die Auflösung der Religiosität durch Rationalität, sondern die Sicherung (Korrelation) der Weltbewältigung.⁵³⁰

Um das religiöse Urteil zu beschreiben, verwendet Oser verschiedene Gegensatzpaare, z.B. Heiliges versus Profanes⁵³¹, die zueinander in Beziehung gesetzt werden.⁵³²

Um die Möglichkeit höherer religiöser Identität zu erklären, führt Oser den Begriff der Mutterstruktur ein. Die Voraussetzungen einer solchen Mutterstruktur bestehen aus einem irreduziblem Kern und einem nicht mehr hintergehbaren Strukturschema, als eine spezifisch religiös qualifizierte Wirklichkeitsbewältigung mit inhaltsübergreifender Qualität. Die Mutterstruktur ist ferner aufklärungs- und säkularisierungsresistent. Sie wird vom Menschen als eine umfassende Tiefendimension erfahren. Die Aktivierung der Mutterstruktur bezieht sich auf die Integration einer erfahrenen Realität, die deutend über eigene religiöse Schemata erschlossen wird. Dadurch würde das religiöse Regelsystem in einem lebendigen Prozess offen gelegt und erweitert.

Die erfahrenen Realitäten zeigen sich u.a. als Dilemmasituationen, die überwunden werden, indem die Gegensatzpaare bzw. Dimensionen, die das religiöse Urteil des Menschen bestimmen, auf immer höheren Stufen in ein adäquateres Gleichgewicht gesetzt werden. Die höchste Stufe erreicht ein völliges Gleichgewicht. Das Wesen einer Tiefendimension kommt so auf einer bestimmten Stufe je anders zur Sprache. Ein höheres Stadium der religiösen Entwicklung bildet sich normalerweise komplexer als niedrigere fort, indem der Struktur ein neues Element zugefügt wird.

In religiösen Beziehungen seien jedoch noch weitere Erklärungen zu berücksichtigen, so Oser. Er erläutert, dass das religiöse Urteil mit steigender Höhe in seiner Dezentralisierung fortschreite und gleichzeitig eine Externalisierung zunehme. Externalisierung heißt, dass jemand sein eigenes Urteil vor sich halten und deshalb

dieses Urteil mit anderen Urteilen koordinieren kann.⁵³³ Durch diese Versubjektivierung wird eine Dimension reversibel im Sinne sozialer Austauschbarkeit. Die in der Reversibilität angelegte Dezentralisierung sei nach Oser das fundamentale Prinzip des Stufenwechsels überhaupt: Der Bin-Charakter (Sein-Charakter) der einen Stufe wird in den Haben-Charakter der nächsten Stufe als reflexive Selbstdistanzierung transformiert.⁵³⁴

Formale Merkmale der kognitiven Stufen des genetischen Strukturalismus gelten auch bei religiösen Urteilsstufen.⁵³⁵

Stufen des religiösen Urteils

Die Theorie bestimmt 5 aufeinanderfolgende Stufen (ursprünglich 6)⁵³⁶, die nach Inhalten, Perspektiven, Prinzipien und der Sein-Haben Dichotomie betrachtet werden. Im Bezug zum empirischen Teil dieser Studie, die sich auf Jugendliche konzentriert, sollen wiederum die Stufen skizziert werden, die das Jugendalter betreffen dürften. Angesichts der von Oser vorgeschlagenen Altersklassen würde dies bedeuten, die Jugendzeit zwischen dem Ende der Stufe 2 und den Anfang der Stufe 4 anzusetzen.

Mit dem Abbau des kindlichen Egoismus geht der junge Mensch auf Stufe 2 des religiösen Urteils von der Beeinflussbarkeit des Ultimatens durch Riten aus (Do ut des). Das Alter liegt etwa bei 7-12 Jahren. Das Letztgültige erscheint noch external, allmächtig, kann Sanktionen erteilen oder belohnen, ist aber beeinflussbar. Der Mensch kann präventiv einwirken. Dabei zeigt er eine noch beschränkte Autonomie und erste Formen der Rationalisierung und Subjektivität.⁵³⁷

Der Übergang von Stufe 2 zu 3 und gleichzeitig der Übergang von der präkonventionellen zur konventionellen Phase wird ggf. durch enttäuschte Gotteserfahrungen ausgelöst, sodass alte Struktur aufbrechen und neue erzeugt werden. Auch kognitive Erkenntnisse und Widersprüche der eigenen Glaubensgemeinschaft im veränderten Weltbild rufen Zweifel hervor (wissenschaftliches Weltbild, Schöpfung), die zu einer Transformation führen können. Ein höheres Alter mindert den Einfluss des Ultimatens und die eigene Autonomie wächst, die vom Ultimatens unabhängig ist.

Die Stufe 3 charakterisiert sich dadurch, dass die Autonomie der Person durch die Trennung des Ultimatens vom humanen Bereich (Deismus) gedacht wird. Die Stufe beginnt ab ca. 11 Jahren. Die Orientierung an Selbstbestimmung und Eigenverantwortung erfolgt gegenüber der Umwelt und auch gegenüber dem Ultimatens. Das Letztgültige wird aus der Welt gedrängt, Transzendenz und Immanenz werden

voneinander abgegrenzt und der Mensch erscheint solipsistisch autonom bzw. selbstverantwortlich. Sein Leben charakterisiert sich durch die Ablehnung religiöser Autorität, durch die Ablösung von Erziehungsmächten und durch die Formierung der Ich-Identität.⁵³⁸

Der Übergang von Stufe 3 zu 4 führt über besondere Lebensereignisse (Tod), oftmals versetzte Konflikte oder über die kognitive Beschäftigung mit Krieg, zu dem Gedanken, dass der Mensch nicht allein ist und alles kann. Den Urgrund allen Seins stellt das Ultimate dar.

Die Stufe 4, die mit 14 Jahren einsetzen kann, charakterisiert sich durch die reine Autonomie einer Person (Apriorität). Auf dieser Stufe zeigt sich eine Orientierung an der Freiheit des Menschen, die an das Ultimate rückgekoppelt wird. Hierin liegt der transzendente Gedanke menschlichen Daseins, der in der konkreten Immanenz zeichenhaft aufscheint. Es besteht eine Korrelation von Gott und Welt. Im Lebenschaos wird ein sinngemäßer Plan gesehen, in dem sich der Mensch vervollkommen kann. Das Letztgültige wird mit der Immanenz wieder vermittelt, als Ermöglichungsgrund oder als Chiffre des Selbst. Es existieren viele Formen der Religiosität, in denen Gott Ereignis wird, nebeneinander, so etwa als Frömmigkeit, Kontemplation oder gesellschaftliches Engagement. Grundlegend wird die Ich-Autonomie vorausgesetzt, doch gibt das Subjekt Bereiche an das Ultimate zurück.⁵³⁹

Methodisch macht Oser die Mutterstruktur durch die Operationalisierung des religiösen Urteils kenntlich, indem er Personen in semiklinischen Interviews über verschiedene Dilemmasituationen, z.B. das Paul-, oder Hiobdilemma⁵⁴⁰ befragt und darauf die Argumentationsstrukturen bzw. religiöse Tiefenstrukturen durch eine hermeneutische Analyse ermittelt. Die Urteilsstruktur wird als ein Regelbündel über bestimmte inhaltliche Aussagen gelegt, um der Person eine Stufe zuordnen zu können.

Über Querschnitts-, Längsschnitt- und Interventionsstudien zur Veränderung des religiösen Urteils, Studien zum Textverstehen, zu Weltbildkonzeptionen, zum Verhältnis von moralischem und religiösem Urteil sowie zur Theorienkomplementarität, gelangte man zu verschiedenen Resultaten.

Man erkannte, dass die Stufenhöhe idealtypisch bis zum 25. Lebensjahr zunimmt und dass die religiöse Entwicklung mit höherem Alter zu stagnieren beginnt. Selten aber entsprachen die zuvor gesetzten Altersangaben der tatsächlichen Urteilsstufe.

Die Stufenhöhe bezogen auf das Geschlecht wies kaum Unterschiede auf. Unterschiede zeigten sich auch nicht in der Intelligenz, wohl aber bei Bildungsniveaus, denn ein

niedrigeres Bildungsniveau und auch die Eingebundenheit in traditionelle religiöse Vorstellungen gingen einher mit niedrigeren Stufe des religiösen Urteils. Konfessionelle Unterschiede hingegen waren wiederum nicht erkennbar.

Verschiedene Dilemmageschichten führten ferner zu gleichen Resultaten, wodurch die inhaltliche Unabhängigkeit der Stufen belegt wurde. Man erkannte, dass die Interpretation von biblischen Texten sich in gleicher Weise wie das religiöse Urteil veränderte. Ebenso wiesen die Weltbildentwicklung und Stufen des religiösen Urteils klare Isomorphien auf, besonders auf den unteren Stufen. Die Moralentwicklung und Stufen des religiösen Urteils zeigten schließlich auch keine Korrelation.

Aufgrund seiner Ergebnisse vermutet Oser, dass die moralische der religiösen Entwicklung vorangehe, weil moralische bzw. soziale Regeln früher das Leben des Kindes ordnen als Regeln zur Herstellung von Sinn und Kontingenzbewältigung.⁵⁴¹

Kritik am oserschen Modell

Kritikpunkte, die Oser selbstkritisch aufgriff und die ihn in stichhaltigen Fällen zu Modifikationen führten, umfassten allgemeine Einwände gegen Stufenmodelle, nebst den Alterszuordnungen, und die Konzeption einer Stufe 6 des religiösen Urteils, die heute nicht mehr erwähnt wird, da sie nicht empirisch überprüft werden konnte. Weiterhin wurde die Vernachlässigung verschiedener Sozialisationsfaktoren⁵⁴², die Nichtberücksichtigung atheistischer Positionen⁵⁴³, methodische messdatenbezogene Probleme und das Pauldilemma bemängelt.⁵⁴⁴ Weniger aufgrund seiner stimulierenden Funktion als vielmehr durch seinen Inhalt, der eigentlich als moralisches Problem zu bewerten sei.⁵⁴⁵

Ein Schwerpunkt der Kritik richtete sich auf die fehlende Betrachtung von Emotionen innerhalb der religiösen Entwicklung bzw. auf die ungenügende Unterscheidung zwischen emotionalen und kognitiven religiösen Urteilsstrukturen.⁵⁴⁶

Im Anschluss an Osers Konzept widmeten sich vor allem Beile und Wagener den emotionalen Urteilsstrukturen. Religiöse Kognitionen umfassen nach Beile Gedanken und Erkenntnisse des Menschen in seiner religiösen Beziehung, während religiöse Emotionen Gefühle darstellen, die der einzelne Mensch in seiner Beziehung zum Transzendenten erlebt.⁵⁴⁷

Wagener konzentrierte sich innerhalb seiner Untersuchung zur emotionalen Komponente im Gottesbezug auf die Stufe 3 des religiösen Urteils. Emotionen und Kognitionen seien natürlicherweise nicht immer klar zu unterscheiden, erklärt er,

sondern stünden als willkürliche Akzentsetzung in einem spezifischen Geschehen. Je nach Untersuchungsinteresse wäre die eine oder andere Dimension stärker betont. Wagener kommt zu der Erkenntnis, dass innerhalb der religiösen Entwicklung bestimmte Emotionen und Kognitionen zum Ultimativen zu verschiedenen Zeitpunkten, auf verschiedenen Niveaus unterschiedlich in ihrer Lebhaftigkeit, Intensität und Dauer repräsentiert seien.

Weiterhin gelangt er zu dem Ergebnis, dass auf jeder Urteilsstufe bestimmte Emotionen parallel und in Bezug zueinander bestehen können. Hierunter versteht Wagener emotionale Konfigurationen im religiösen Bewusstsein, die mit einer Wertebindung im Gottesbezug einhergehen, da die emotionale Reaktionsfähigkeit generell an Werte geknüpft sei.⁵⁴⁸

Aus der jüdischen Perspektive erscheint es problematisch, wie das religiöse Verständnis unterschiedlicher Denominationen in diesem Konzept angemessen aufgefangen werden kann. Nach dem oserschen Konstrukt wird erst dann eine Stufe 3 erreicht, wenn der Mensch eine Trennung des ultimativen und menschlichen Bereiches vornehmen kann. Geht man von dieser Voraussetzung aus, dann müsste jemand, der an eine Strafe Gottes glaubt, einer Stufe zugeordnet werden, die noch keine völlige Trennung der Bereiche vornimmt. Auf diesem Hintergrund würden alle gesetzestreue Juden, die der Ansicht sind, dass Gott Gesetzerfüllung belohnt und die Nichterfüllung der Gesetze bestraft, von der Stufe 3 ausgenommen sein. Gleichwohl hat Oser auf dieses Problem verwiesen, indem er erklärte, dass traditionelle Vorstellungen mit niedrigeren Urteilsstufen einhergehen.

Trotz aller Kritik erscheint Osers Konzept der religiösen Entwicklung hilfreich, um Jugendliche und ihr religiöses jüdisches Selbstverständnis⁵⁴⁹ sowie Lehr- und Lernprozesse im jüdischen Religionsunterricht⁵⁵⁰ betrachten zu können.

2.1.5 Die Jüdische Religion

Heiligung

Wie eingangs beschrieben kann sich Judentum nicht nur auf Religion eingrenzen lassen, doch stellt die Religion den Angelpunkt des Judentums dar. Nach Neher steht ein Jude „... sowohl außerhalb des religiösen Bereichs ...“ und zugleich „... im Zentrum des religiösen Kerns selbst ...“.⁵⁵¹ Diese Auffassung wird ermöglicht, weil der Mensch aus jüdischer Sicht durch Gott geschaffen (1 Mose 1:26-28) und gleichzeitig mit voller

Freiheit ausgestattet ist. Die Tora und ihre Weisung⁵⁵² umfasst das gesamte Leben und zielt darauf, den Mensch zur Heiligung zu führen (3 Mose 19:2, 4 Mose 22:31). Auf die Heiligung beziehen sich die wesentlichen Lehren des Judentums⁵⁵³, eingeschlossen der *Dekalog*.⁵⁵⁴ Indem der Mensch die Lehren befolgt, heiligt er Gott (3 Mose 22:32) und wird gleichsam dadurch geheiligt.⁵⁵⁵ Danach kann der Mensch, der gemäß der Tora nach Gottes Ebenbild geschaffen ist, das Gute im Sinne der „Imitatio Dei“ nachahmen⁵⁵⁶, wenn er auf Basis seiner Willensfreiheit den Geboten folgt. Der Mensch ist im Judentum verantwortlich für sein Handeln und kennzeichnet sich durch die Fähigkeit, zwischen dem Guten und Bösen zu wählen⁵⁵⁷, als sittliches Wesen. Auf die jeweilige Entscheidung kann im traditionellen Verständnis Gottes Belohnung oder Strafe folgen, kollektiv wie individuell, um erzieherisch die Schwachen auf den Weg des Guten zurückzuführen. Vetter verweist in diesem Zusammenhang auf Raw Chanina im *Talmud*, der erklärt, dass all das Böse, das der Mensch auf seinem Lebensweg wählt, durch mangelnde *Ehrfurcht*⁵⁵⁸ vor Gott zu erklären sei: „Alles liegt in den Händen Gottes, ausgenommen die Gottesfurcht.“⁵⁵⁹ Damit hat Chanina in der Gabe der menschlichen Willensfreiheit eine Beschränkung der Allmacht Gottes erkannt. Die *Mischna* nennt in diesem Kontext *Rabbi Akiba*, der betont, dass alles von Gott vorgesehen wäre, aber die Freiheit dem Menschen gewährt sei⁵⁶⁰, gleichwohl Gott dem Menschen in seiner „Barmherzigkeit“ zu Hilfe eilen kann.⁵⁶¹ Die Welt ist in diesem Sinne bestimmt durch die Gnade Gottes als auch durch die menschlichen Handlungen, so Vetter.⁵⁶² Nach Maimon wäre die Welt wie eine Waage und nur solange die Waage ausgeglichen würde, bestehe auch die Welt. Doch schon kleine Verfehlungen können dieses Gleichgewicht stören. Eine böse Tat würde sich in diesem Sinne nicht nur gegen Mensch und Welt richten, sondern auch gegen Gott.⁵⁶³ Andererseits ist an die Missachtung der Gebote keine Verdammnis geknüpft. Gewisse religiöse Bestimmungen sind auch so zu verstehen, dass sie das jüdische Volk vor äußeren Einflüssen (Hellenisierung, Assimilation) schützen konnten, Synkretismus Vorschub leisteten und so das Judentum bewahrten.

Auch wenn der Mensch Gebote übertritt, also das Falsche wählt und damit Sünde (*Chata*)⁵⁶⁴ begeht, so hat er über Reue und Umkehr (*Teschuwa*) immer die Möglichkeit, zu Gottes Weisungen zurückzukehren.

Es existiert zwar ein selbständiger Wille zur Tat, doch wird dieser Wille immer auf Gott rückbezogen.⁵⁶⁵ Zwischen Gottes Allmacht und menschlicher Willensfreiheit besteht somit ein Spannungsverhältnis. Dieses Spannungsverhältnis wird insbesondere bei

Maimonides diskutiert. Gott, als Ursache allen Seins, habe in seiner Allwissenheit und in freiem Willen die Welt geschaffen und stehe dem Menschen in sittlicher Personalität gegenüber.⁵⁶⁶ Mit Gottes sittlicher Personalität und Allwissenheit gehen die sittlichen Aufgaben des Menschen und sein Streben nach Erkenntnis einher. Wie Gott mit einem freien Willen handelt und dadurch wirkt, so ist analog auch menschliches Handeln durch den freien Willen bestimmt. Das Böse in der Welt kann Maimon deshalb als etwas von Gott völlig Unabhängiges betrachten, da es durch die Unvollkommenheit des Menschen bedingt und verursacht würde.⁵⁶⁷

Überlieferung, Tradition

Die Bezüge des Judentums, Gott, das Volk und *Erez Israel*, wurzeln in den 5 Büchern Moses⁵⁶⁸ (Tora), den *Propheten (Newiim)* und kleineren Schriften (*Ketuwim*) und nach traditionellem Verständnis in der mündlichen Lehre, die ebenso am Sinai offenbart wurde wie die Tora selbst. Die 3 Teile der Bibel, der *Tenach*, mit insgesamt 24 Büchern, bildet die Basis für das überlieferte geschichtlich manifestierte Judentum, das im *Talmud* festgehalten ist. Auf Bibel und *Talmud* fußt der jüdische Lebensweg, die *Halacha*.

Der *Talmud*, im Laufe vieler Jahrhunderte entstanden, beschäftigt sich mit materiellen, geistigen, ethischen, religiösen, mystischen, rationalen politischen und wissenschaftlichen Fragen. Er setzt sich nicht nur aus dem Gesetz, sondern auch aus anschaulichen *Aggadot*, Erzählungen, zusammen und hilft dem Menschen, sich in der Erfüllung der Gebote, Gott anzunähern.⁵⁶⁹ Der *Talmud* umfasst die gesamte Kultur des jüdischen Volkes ab dem Ende des babylonischen Exils bis etwa ins 6. Jahrhundert unserer Zeit. Nach der Zerstörung des Tempels erkannten die Gelehrten, dass die jüdische Tradition niedergeschrieben werden müsse. Normen und Anforderungen des Alltagslebens wurden von rabbinischen Schulen durch die *Exegese* der Tora gelöst. Die erste Sammlung legte *Rabbi Akiba* etwa 200 n.d.Z. an, die *Mischna*. In den folgenden Generationen wurde die *Mischna* in der *Gemara* erklärt und bearbeitet. *Mischna* und *Gemara* fügen sich im *Talmud* zusammen. Schließlich gehören auch die für die jeweiligen Diasporagemeinden entstandenen Targumin (Übersetzungen) zur Auslegung, da jede Übersetzung für sich schon eine Deutung beinhaltet.⁵⁷⁰

Die Kommentare fanden zu jeder Zeit Erweiterung⁵⁷¹, so etwa im Mittelalter durch Auslegungen im aschkenasischen Raum, z.B. durch *RaSCHI* und *RaMBaN*⁵⁷² oder im sefardischen Raum durch *RaMBaM* und sein Werk *Mischne Tora*.⁵⁷³ Darüber hinaus

nimmt auch die *Midrasch* - Literatur einen hohen Stellenwert ein.⁵⁷⁴ Die Formen dieser Auslegung, mit der das Gesetz an neue Gegebenheiten angepasst wurde, kennzeichnen sich durch ihre Vielfalt. Doch trotz oder gerade wegen der Auslegungsentwicklung blieb und bleibt die Kontinuität des Judentums bestehen.⁵⁷⁵ Einerseits wird die Kontinuität durch die dem Judentum immanenten pädagogischen Verpflichtungen gewährleistet, die besagen, die Gottesoffenbarung als Traditionskette durch Vorbild und Unterweisung an Kindes und Kindeskind weiterzugeben.⁵⁷⁶ Andererseits wird die Kontinuität gewahrt durch bleibende freiwillige Begrenzungen und Distanzen von der Welt, von den Mitmenschen und zu sich selbst.⁵⁷⁷

Begrenzungen und Distanzen finden im Gesetz, in Ritual und Zeremonie⁵⁷⁸ ihren Niederschlag, so etwa in Speise-, Ehe- oder Festvorschriften.⁵⁷⁹ Speisevorschriften, die *Kaschrut*, bedürfen spezifischer Kenntnisse über erlaubte Nahrung und ihre Zubereitungsweise, beispielsweise die Trennung von Milch und Fleisch.⁵⁸⁰ Beschneidung⁵⁸¹, Heirat oder Beerdigung beziehen sich auf wesentliche Bestandteile des individuellen und familiären jüdischen Lebenskreislaufs. Der Einzelne und die Familie werden aber durch die biblischen und außerbiblischen Feste immer auch auf das Kollektiv, das jüdische Volk, rückbezogen. Ob *Schabbat*, die Hohen Feiertage (*Rosch HaSchana* und *Jom Kippur*), *Sukkot*, *Chanukka*, *Purim*, *Pessach*, *Lag ba-Omer* oder *Schawuot*, je nach Ursprung und Bedeutung sind die Feiertage mit spezifischen Symbolen⁵⁸² und Geboten verbunden, die ihre Erinnerung und Bewahrung reglementieren und sicherstellen.⁵⁸³ Das Ziel und der Sinn des Rituals, der Gebote und Symbole, ist es schließlich, die geistigen und sittlichen Kräfte zu stärken, das Leben zu rhythmisieren und den zwischenmenschlichen sozialen Bereich durch Wahrheit, Recht und Frieden zu durchdringen.⁵⁸⁴ Die religiöse Observanz bezieht sich somit darauf, dass der Mensch zum einen vor Gott steht und eine Sinnstiftung in dieser Begegnung erfährt⁵⁸⁵ und zum anderen die Achtung vor dem Anderen praktiziert.⁵⁸⁶

Man kann sagen, dass die Mannigfaltigkeit bzw. Modifikationsmöglichkeiten und Gebote bzw. Erziehungstraditionen in ein dialektisches Verhältnis treten. Diese Dialektik macht es schwierig, im Judentum von einem Dogma zu sprechen.⁵⁸⁷

Mendelssohn erklärt dazu:

„Unter allen Vorschriften und Verordnungen des mosaischen Gesetzes lautet kein einziges: Du sollst glauben oder nicht glauben, sondern alle heißen: du sollst tun oder nicht tun! Dem Glauben wird nicht befohlen, denn der nimmt keine anderen Befehle an, als die den Weg der Überzeugung zu ihm kommen. Alle Befehle des göttlichen Gesetzes sind an den Willen, an die Tatkraft des Menschen gerichtet.“⁵⁸⁸

Undogmatischer Charakter?

Nach Neher ist das Judentum „... zweifellos eine Religion und enthält als solche eine Doktrin ...“⁵⁸⁹ aber doch ist das Judentum „... vielleicht vielfältiger als jede andere religiöse Doktrin ...“, weil seine Auslegungsliteratur nicht nur „rational“ sondern auch „mystisch“ ausgerichtet ist und Juden zugleich „Auserwählte und Überbringer“⁵⁹⁰ dieser Doktrin sind.⁵⁹¹

Spricht man im Judentum überhaupt von Doktrin oder Dogma, so werden in diesem Zusammenhang die 13 Glaubensartikel (*Ikkarim*) des Maimonides erwähnt, deren Kern auf dem Prinzip einer negativen Attributierung göttlicher Eigenschaften basiert.⁵⁹² Die ersten 5 der Glaubenssätze beziehen sich auf Gott, seine notwendige Existenz, seine Einheit, Unkörperlichkeit und Ewigkeit und die Pflicht, ihm allein zu gehorchen. Die folgenden vier Glaubensartikel betreffen das Gesetz, die Autorität der *Propheten*, die Sonderstellung von Moses, die göttliche Inspiriertheit und die Unveränderlichkeit der Tora. Die abschließenden 4 *Ikkarim* behandeln die Allwissenheit Gottes, Lohn und Strafe, das Kommen des *Messias* und die Auferstehung. Ob Dogma oder nicht, die Grundsätze umreißen zumindest, welche Vorstellungen über Gott zulässig erscheinen und welche nicht.⁵⁹³

An dieser Stelle soll nochmals auf den dialektischen Zusammenhang zwischen Partikularismus und Universalismus hinsichtlich der jüdischen Identität eingegangen werden, oder um mit Neher zu sprechen:

„Jüdisches Denken ist partikularistisch und eben deshalb ist es universell.“⁵⁹⁴

Diese Dialektik findet ihren religiösen Ursprung im Schma Gebet: „Höre Israel. Der Ewige ist einzig.“ (5 Mose 6:4) Nach jüdisch-traditionalem Selbstverständnis richtet sich dieser Aufruf partikular an das Volk Israel und besagt, Gott mit seinem ganzen Herzen, seiner ganzen *Seele*⁵⁹⁵ und seinem ganzen Vermögen zu folgen.⁵⁹⁶ Doch gleichzeitig verweist das *Schma Israel* universal auf den Dienst an der Völkerwelt.⁵⁹⁷ Denn dem partikularen Auftrag, das Gesetz zu befolgen, liegt das Prinzip des Friedens zugrunde, das wiederkehrend in verschiedene Gebetsformeln einbezogen ist und über das jüdische Volk hinaus allgemein für alle Völker und Menschen möglich werden soll. Dadurch öffnet sich das Judentum allen Nichtjuden. Im Besonderen sind hierunter die Nachkommen Noahs zu verstehen⁵⁹⁸, die die von Gott erteilten *noachidischen Gebote* halten (1 Mose 9). *RaMBaM* bezieht sich auf diese Gebote, wenn er in der Mischne Tora betont, dass die Frommen der Völker Anteil an der kommenden Welt haben.⁵⁹⁹

Mit dem Prinzip des Friedens ist die dem Judentum inhärente Erwartung an die Zukunft durchdrungen, die als *eschatologische* Vorstellung im Messianismus⁶⁰⁰ ihren Ausdruck findet. Die damit verbundene kommende Erlösung wird nach traditionellem Verständnis in *Erez Israel* realisiert. In diesem Zusammenhang erklärt auch Saadja Gaon, dass das Volk nur durch sein Land, das Land Zions, ein Volk sei.⁶⁰¹

2.2 Jüdische Erziehung

Das Konstrukt jüdische Identität und der Begriff Religion wurden nun aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und es wurde danach gefragt, welche Relevanz die Religion für den Einzelnen trägt und wie sich Religiosität entwickelt. Nach einer theologischen Annäherung zum Judentum stellt sich nun die pädagogische Frage, wie die Vermittlung jüdischer Inhalte stattfindet. Bevor die religiöse Sozialisation von Jugendlichen und der Religionsunterricht in der Gegenwart skizziert werden, erscheint es erforderlich, einen historischen Blick auf die jüdische Erziehung zu werfen.

In der Literatur zu diesem Thema wird vor allem der Unterschied zwischen einem traditionellen und einem neuen mit der *Haskala* einsetzenden Verständnis jüdischer Erziehung herausgestellt, wobei sich die Vertreter verzweigender moderner Ansätze zuweilen polemisch gegenüber der ursprünglichen Lehr- und Lerntradition und ihrer Umsetzung äußerten. Während die traditionale jüdische Erziehung aus ihren biblischen Ursprüngen bis ins 18. Jahrhundert folgend mehr allgemein nachgezeichnet wird, soll die mit der *Haskala* einsetzende Entwicklung konkreter an Personen bzw. Institutionen gebunden werden, auch wenn diese sehr spezifische Varianten jüdischen Denkens zum Ausdruck bringen.⁶⁰²

2.2.1 Biblische Ursprünge

Die Erziehung⁶⁰³ findet als Gebot ihren biblischen Ursprung in der Übergabe der Tora am Sinai, denn Gott verlangte bei der Offenbarung der Tora Bürgen, deren Redlichkeit nur durch die Kinder repräsentiert werden konnte. „So mögen unsere Kinder unsere Bürgen sein“, sprach Gott zu den Israeliten. *Rabbi Meir* deutet die Szenerie im *Midrasch Schir HaSchirim* als wegweisend für die gesamte jüdische Erziehung, weil in ihr dokumentiert ist, dass im Judentum über das glaubwürdige Entscheiden und Handeln der Eltern erst die Kinder erfolgreich erzogen werden könnten, um den Gotteswillen zu verwirklichen.⁶⁰⁴ Die Pflicht, Kinder zu erziehen, ist somit in der

Sinai-szenarie begründet (z.B. 5 Mose 6:4) und im Kerngebiet des Judentums, dem *Schma Israel* verankert: „Schärfe sie deinen Kindern ein und sprich von ihnen, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf dem Wege gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst.“⁶⁰⁵ Es heißt, dass Gott entsprechend der Auffassungsgabe von Moses an ihn das Gesetz offenbarte und Mose entsprechend dem Auffassungsvermögen des Volkes die Lehre an die Israeliten weitergab.⁶⁰⁶

Familie und Kinder

Der Kern und Ort ursprünglicher und traditioneller jüdischer Erziehung, der sich bis in die Aufklärung als Konstante der Traditionsweitergabe und als Zentrum religiöser Praxis erwies, war die Familie, deren Mitglieder durch gegenseitige Verantwortung verbunden waren und so eine soziale und geschlossene Einheit bildeten. In dieser Einheit werden Kinder als göttliches Vertrauen interpretiert und Eltern mit höchstem Respekt versehen (2 Mose 20:12). Die familiäre Erziehung begann in Form einer umsorgenden Säuglingspflege bis das Kleinkind behutsam in die Traditionen eingeführt wurde. So heißt es in Hinsicht auf Jungen:

„Gewöhne einen Knaben an seinen Weg, so lässt er auch nicht davon, auch wenn er alt wird.“⁶⁰⁷

Generell lernte das Kind durch Beobachtung beim Getreideanbau oder beim Viehhüten, bis es in einem entsprechenden Alter eigene Verantwortung übernahm (1 Samuel 16:11). Die Gründung einer Familie wurde stets als eine wichtige Pflicht angesehen, um Nachkommen und somit neue Traditionsträger zu zeugen.⁶⁰⁸ Der *Talmud* schreibt dem jüdischen Heim durch seine Aufgabe als Traditionsvermittler Freude, Schönheit und Heiligkeit zu.⁶⁰⁹

Antike und talmudische Zeit

Zur Entstehung jüdischer Erziehungsinstitutionen in der Antike ist wenig bekannt. Noch zu *tannaitischer* Zeit war die Erziehung offenbar nicht genau organisiert, doch wurden die Eltern stets auf ihre Erziehungsaufgaben in *tannaitischen* Texten hingewiesen. Das bedeutete vor allem Tora unterrichten.⁶¹⁰

Die biblische Tradition, die vorgab dem Auffassungsvermögen der Kinder entsprechend die Lehre weiterzugeben, regte die Rabbinen später zur Gestaltung der Pessachzeremonie an⁶¹¹, in deren Ausführung 4 fragende Söhne auftreten, die sich in Aufnahmefähigkeit und Wesen unterscheiden.⁶¹² Denn von der Aufnahme und

Weitergabe hängt es schließlich ab, ob die Kinder „gute Bürger“ (s.o.) werden konnten. Waren die Eltern nicht in der Lage, die Traditionsweitergabe zu erfüllen, halfen ihnen Mitglieder der Gemeinschaft. Die Weisen weckten deshalb die Verantwortung einer ganzen Generation: „Wer die Tora lernt und sie nicht lehrt, gleicht einer Myrte in der Wüste.“⁶¹³ In diesem Sinne betrachtete man das Gemeinschaftsgefühl als gefährdet, wenn die Lehre nicht tradiert wurde. Man befürchtete, dass dadurch Gott seinen Bund nicht aufrechterhalten würde.

Bereits in der Frühzeit des 2. Tempels entstanden demzufolge Lehranstalten für junge Schriftgelehrte, in denen immer wieder die Wichtigkeit des Lehrens und Lernens hervorgehoben wurde. Waren zu *tannaitischer* Zeit nur Kinderlehrer in Jerusalem angestellt, erweiterte man in der amoräischen Zeit die Erziehung über die Familie hinaus auf die Institution Schule, die Kinder aller Schichten einbezog⁶¹⁴ und auch die Provinzen erfasste.

In den Schulen gab es für das Lernen der Bibel und ihrer Auslegung bereits eine Art Lehrplan für verschiedene Alterstufen. Man begann mit dem Lesen der *Megillot*, fortgesetzt durch das Lesen der Tora, der *Propheten* und *Ketuwim*. Die Schüler hatten im Alter vom 5 bis 10 Jahren im wesentlichen die Schrift zu lesen und zu memorieren. Erst darauf, bis etwa zum 13. Lebensjahr, wurde im *Talmud* gelernt, wobei verbindliche Vorschriften, *Halachot*, den unverbindlichen *Haggadot* vorausgingen.

Methodisch gesehen wurden Schülerfragen und Disputation zu Kernelementen des Unterrichts.⁶¹⁵

Mittelalter und Neuzeit

Mit dem Abschluss des babylonischen *Talmuds* übernahm die babylonische Diaspora eine Führungsposition im jüdischen Erziehungswesen. Talmudakademien verbreiteten auch in der Bevölkerung Wissen und verfassten wichtige *Responsen* zu rechtlichen Problemen. Mit der Entwicklung jüdischer Zentren in Spanien entstand ein am babylonischen System orientiertes Schulwesen, in dem auch weltliche Inhalte vermittelt wurden, während im aschkenasischen Ländern vor allem Bibel und *Talmud* im Mittelpunkt standen. Dabei diente *RaSCHIs* Talmudkommentar als Lektüre.⁶¹⁶

In der Neuzeit zeigte die Traditionsvermittlung im aschkenasischen Raum, der folgend genauer betrachtet wird, wenig Veränderungen. Ort des traditionellen Lernens stellte für die jüngeren Schüler der Cheder dar (Zimmer, hier Primarschule). Die Anfänger erhielten Honig und Brot, um ihnen das Lernen schmackhaft zu machen. Vermögende

Familien schickten ihre Kinder aber nicht zu Chederim, sondern stellten Hauslehrer ein. Die älteren Schüler besuchten eine *Jeschiwa*.⁶¹⁷

In der Elementarschule wurde in Anknüpfung an die rabbinische Tradition im *Tenach* und in Kommentaren studiert, daneben auch Hebräisch gelehrt, doch oftmals ohne systematische Struktur. Diese fehlende Systematik kritisierte auch später Geiger zur Zeit der *Haskala* (s.u.). Die Traditionsweitergabe war ganzheitlich orientiert und umfasste die Vermittlung von Wissen und Werten.⁶¹⁸ Einen dieser Werte stellte das Lernen selbst dar, theologisch begründet und damit unhinterfragbar und selbstverständlich.⁶¹⁹ Der Lehrer, für dessen Beruf das Wanderstudium charakteristisch war, sollte durch Güte und Verständnis gekennzeichnet sein. Der Schüler, dessen Ziel es sein sollte, der Schüler eines Gelehrten⁶²⁰ zu werden (*Talmid Chacham*), war dazu aufgefordert, dem Lehrer hohen Respekt zu zollen.⁶²¹

Insgesamt lehnten sich die Lehr- und Lerntraditionen an Techniken⁶²², die schon in talmudischer und mittelalterlicher Zeit üblich waren, orientiert am rabbinischen Judentum und seinem Erziehungsideal, das die Erfüllung des Lebens durch das Studium der Tora proklamierte.⁶²³ Die Didaktik, die auch zu dieser Zeit noch nicht in einem Kompendium systematisiert vorlag, war durch ein enges „Lehrer-Schüler-Verhältnis“⁶²⁴ geprägt und nach Schröders Zusammenfassung bestimmt durch:

„... Dialogizität und somit Selbständigkeit des Schülers; Bezug des Gelernten und des Lernvorgangs zu religiös oder ethisch relevanter Praxis; Auswendiglernen als Voraussetzung für vertieftes Verstehen und 'Aneignung'; Hochschätzung des Wiederholens bzw. spiralförmige Erweiterung des Wissens; lebenslange, nicht abschließbare Dauer des Lernens ...“⁶²⁵

Der traditionell *mischnätsche* Unterricht konnte bis zum 18. Jahrhundert als einzige jüdische Erziehungsform bestehen.

2.2.2 Veränderungen durch die Haskala

Traditionelles jüdisches Lernen fand in Deutschland vor der Emanzipation im Ghetto statt, in dem man durch Bedrohung nach Innen verbunden und nach Außen geschützt war. Mit der Ghettoöffnung brach diese Sicherheit fort, die auch folgenreich für das traditionell jüdische Lernen sein sollte, da noch kein neuer „... modus vivendi für das jüdisch-religiöse Leben ...“ und Lernen existierte.⁶²⁶ Das harmonische Ganze des von der Religion durchdrungenen Lebens in der Familie, Gemeinde, *Synagoge* und Religionsschule zersplitterte. In diesen Bruch konnte Mendelssohn einwirken⁶²⁷, um die „Transformation“⁶²⁸ des traditionellen jüdischen Erziehungssystems einzuleiten. Mit der

durch Mendelssohn in Deutschland entfesselten *Haskala*⁶²⁹ wurde folgend der *Tora-Talmud* Unterricht begrenzt und für neue Werte geöffnet. Doch blieb Mendelssohn der Tradition verbunden. Er wurde zwar Aufklärungsvertreter par excellence, andererseits jedoch blieb er im Judentum als „universalen Vernunftglauben“ im Vertrauen in den einzigen Gott und im jüdischen Gesetz als „ewige Wahrheit“ verwurzelt.⁶³⁰ Mendelssohn war an einer Reform der jüdischen Pädagogik nicht nur interessiert, er beeinflusste sie nachhaltig, denn durch Erziehung und Unterricht versprach er sich eine Verbesserung.⁶³¹ Revolutionär kann dabei seine Übersetzung des *Chumasch* ins Deutsche gesehen werden, die mit dem Ziel einherging, Juden die Möglichkeit der gesellschaftlich-kulturellen Integration durch die Sprache zu garantieren.⁶³² Dieses Ziel bildete ein großes Unterfangen, da fast alle Juden lediglich mit dem Jiddischen vertraut waren. Bereits hier regte sich erster Widerstand verschiedener *Rabbiner*, die einen Traditionsverlust beklagten⁶³³, de facto jedoch ihre Macht entschwinden sahen. Die Übersetzung stieß früh auf Interesse nichtjüdischer pädagogischer Kreise⁶³⁴, so z.B. der Philanthropisten um Basedow⁶³⁵ und ihren Erziehungsideen, die auf dem Prinzip der Menschenliebe fußen.⁶³⁶ Mendelssohns grundlegende pädagogische Zielsetzung steht den Philanthropisten nahe, wenn er erklärt:

„Unter Bildung des Menschen verstehe ich die Bemühung, beides, Gesinnung und Handlungen, so einzurichten, daß sie zur Glückseligkeit übereinstimmen.“⁶³⁷

Das erste systematische Werk auf Hebräisch über die jüdische Erziehung aber verfasste Mendelssohns Freund H. Wessely, der sowohl der jüdischen wie der säkularen Welt angehörte. Wessely war sich der unzureichenden Situation jüdischer Erziehung seiner Zeit bewusst und kritisierte Talmudschüler und Lehrer der traditionellen Lehre, wobei er letztere zwar als scharfsinnig, aber ungebildet erklärte. Wessely vertrat in seinem Erziehungswerk heute noch aktuelle Forderungen, die den Ansichten Mendelssohns ähnlich waren. Dazu gehörte die Forderung nach Hochdeutsch als Unterrichtssprache, nach einer Lernstruktur des Hebräischen und nach Schulbüchern, die nicht nur der Traditionsliteratur entstammen, sondern auch Moralliteratur nichtjüdischer Schriften einschließen sollten.⁶³⁸ Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildete die Verbindung einer allgemeinen Bildung als „Wissenschaft des Menschen“ mit einer „göttlichen Wissenschaft“ der auf Offenbarung beruhenden Religionslehre.⁶³⁹ Wessely plädierte für jüdische Schulen, die ähnlich den christlichen Erziehungsstätten einen Katechismus benutzen würden. Er orientierte sich schon an einem nach Jahrgangsklassen gedachten Unterrichtsprinzip, um Schülerkompetenzen ihrem Alter entsprechend berücksichtigen

zu können. So sollten schwächere Schüler vom Talmudlernen befreit sein. In Anschluss an philanthropistische Vorstellungen kam in seinem Erziehungskonstrukt nicht nur eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung zum Tragen, auch Pausen und Prüfungen wurden in den Unterrichtsablauf integriert.⁶⁴⁰ Obwohl diese Ideen durch orthodoxe *Rabbiner* abgelehnt wurden, fanden sie im Prozess der *Haskala*⁶⁴¹ eine erste Verwirklichung in der jüdischen Freischule, die durch Friedländer 1781 in Berlin gegründet werden konnte.

Die freie jüdische Schule Berlin

Die Entwicklung der Schule, auf die weitere Gründungen u.a. in Breslau 1791 oder Seesen 1801 folgten, umfasste nach Lohmann in der Anfangssituation ein Konzept, in dem profane Unterrichtsgegenstände bei weitem die religiösen überwogen.⁶⁴² Man überlegte sogar, jüdischen Lernstoff ganz auszugliedern und wieder den Chederim zuzuweisen.⁶⁴³ Schließlich wurde etwas Hebräisch und Bibelunterricht unter Verzicht auf talmudische Studien erteilt.⁶⁴⁴ Profane Fächer standen im Vordergrund, um jüdische Schüler aus einer Isolation zu befreien und eine entsprechende Berufsausbildung zu ermöglichen. Zuweilen wurde die Schule auch als Prototyp jüdischer Säkularisierung betrachtet, was nach Feiner aber nur z.T. richtig ist.⁶⁴⁵ Dennoch symbolisierte die Schule einen weitreichenden Umbruch:

„Chinuch Ne'arim was indeed the first modern Jewish school in the world and its founding represented an internal revolution whose implications extended over a great distance, in place and time.“⁶⁴⁶

Erwähnt sei hier auch das erste jüdische Lesebuch, 1797 von Friedländer mit Hilfe Mendelssohns veröffentlicht⁶⁴⁷, das auf Deutsch Themen der jüdischen Geschichte, Sagen, Gleichnisse, die *Ikkarim* Maimons, die 10 Gebote und das hebräische *Alefbet* enthielt.⁶⁴⁸ Der ursprüngliche Gedanke Mendelssohns, jüdisches Gesetz und allgemeine Kultur zu verbinden, realisierte sich nach Kurzweil aber erst bei S. R. Hirsch.⁶⁴⁹

Das Philanthropin in Frankfurt

Zu den bedeutenden jüdischen Schulen in Deutschland zählt auch das Philanthropin in Frankfurt.⁶⁵⁰ Die Schule wurde nicht nur koedukativ konzipiert, sondern bestand auch aus jüdischen und nichtjüdischen Lehrern und Schülern. Einer der wichtigen Hauptlehrer war M. Hess, der selbst traditionell erzogen wurde, sich jedoch Aufklärung

und neuen pädagogischen Ansätzen verpflichtet fühlte. Als radikaler Reformler gelang es ihm, Lehrpläne und feste Stundenpläne einzuführen.⁶⁵¹ Für die unteren Klassen wurde in Anlehnung an philanthropistische Konzepte auf Religionsunterricht verzichtet und in Betonung der sittlichen Lehre ein Moralunterricht mit integrierten Bibelgeschichten etabliert. Ein Hebräischunterricht wurde auf freiwilliger Basis angeboten. Religionsunterricht und Hebräischunterricht erhielten in höheren Klassen allerdings mehr Gewicht. Ein mehr im Sinne Mendelssohns wirkender Lehrer wurde durch Johlsohn repräsentiert, der sich für einen Schulgottesdienst einsetzte.⁶⁵² Die Klientel der Schule rekrutierte sich vornehmlich aus der jüdischen Mittelschicht. Erst im Jahre 1882 wurde die Schule unter der Leitung von Baerwald und Adler staatlich anerkannt.⁶⁵³ Ab dieser Zeit wurde auch ein 2-stündiger Religionsunterricht in den unteren Klassen erteilt.⁶⁵⁴

Das Philanthropin konnte bis 1942 bestehen. Sein Erfolg, so Kurzweil, lag u.a. in seiner Erweiterung durch den Abiturabschluss und in der Auswahl seiner Lehrer. Kritisch sei aber die Gründlichkeit der jüdischen Unterweisung zu betrachten.⁶⁵⁵

Assimilation und jüdischer Religionsunterricht im 19. und 20. Jahrhundert

Die denominationale Verzweigung des Judentums in liberale Reform, Konservative und Orthodoxie bzw. Neo-Orthodoxie fand in Deutschland im Anschluss an Mendelssohns und Wesselys Ausführungen auch seinen pädagogischen Niederschlag: Im Reformjudentum zunächst bei Geiger, Zunz und Gans, später in einem liberalzionistischen Kontext bei Buber, im konservativen Sinne bei Frankl, Rosenzweig und bei Hirsch als wegweisenden orthodoxen Vertreter.⁶⁵⁶

Im Zuge der Assimilation entwickelte sich jüdische Erziehung zu einer eigenen Disziplin als jüdischer Religionsunterricht, in dem Hebräischkenntnisse, eine systematische Religionslehre und biblische wie auch nachbiblische jüdische Geschichte vermittelt wurden. Diese Neuerungen wurden vor allem durch die liberalen Vertreter erkämpft, federführend unter A. Geiger (1810–1874), der als *Rabbiner* wirkte und an einer Hochschule dozierte. Seine Absicht war es, Judentum im deutschen Kontext zu einem integralen Bestandteil der allgemeinen europäischen Kultur zu machen und zu einer neuen Ausdrucksform zu führen, die auf historischen und halachischen Traditionen beruhte.

Geiger betonte den ethischen Monotheismus der *Propheten* und zielte darauf, die Gesetzesautorität zu schwächen bzw. den Stellenwert des Zeremonialgesetzes zu

mindern, und - ganz im Gegensatz zu Mendelssohn - nationale wie partikularistische Momente zu eliminieren. In diesem Rahmen wurde das Judentum als Konfession bzw. die Glaubenslehre als „Restbestand“ unterstrichen.⁶⁵⁷ Er plädierte für den Verzicht auf talmudische Auseinandersetzung, eine Forderung, die allerdings durch Zunz, der gemeinsam mit ihm den Verein der „Wissenschaft des Judentums“ begründet hatte, nicht vertreten wurde.⁶⁵⁸ Nach Kurzweil diente Geigers Position einem vereinfachten jüdischen Erziehungswesen, insofern der traditionelle Lernstoff reduziert und dadurch verständlicher werden sollte.⁶⁵⁹

Mit Geigers Ideen wurde ein neues Lehrfach ins Leben gerufen: Der nachmittags oder abends stattfindende freiwillige und nicht versetzungsrelevante 2-stündige jüdische Religionsunterricht, der weniger einer Hebräisch- noch einer umfassenden Bibelvermittlung geschuldet war. Eine konfessionelle Schule war nach Geigers Auffassung nicht mehr notwendig, da sie jüdische Schüler von einer gesellschaftlichen Integration abhielt.⁶⁶⁰

Die religiöse Erziehung wurde nach katechetischer Methode⁶⁶¹ als eine universelle Religionsbasis mit moralischen Geboten vermittelt. Die von Geiger 1843 in Breslau gegründete Religionsschule war in 6 Klassen geteilt, 3 je für Jungen und Mädchen, die mit der jüdischen Konfirmation beendet wurde. Inhalte des Lehrplanes umfassten Gebetsübersetzungen, biblische Geschichte, Bibelsprüche, Sitten- und Religionslehre. Das Modell der Religionsschule wurde trotz aller Kritik der Vorläufer des späteren jüdischen Religionsunterrichts, um elementare jüdische Erziehung zu vermitteln. Auch wenn Geiger kaum pädagogisch-didaktische Hinweise in seinem Konzept anbietet, so formten die Prinzipien der Reduktion und Elementarisierung einen neuen wichtigen Ansatz. Der Hebräischunterricht seines Konzepts, so erkannte Geiger selbst, war durch mangelnden Erfolg gekrönt und stand hinter dem von ihm kritisierten traditionellen Hebräischunterricht zurück.⁶⁶²

Die gegen die Reform gerichtete neo-orthodoxe Strömung suchte traditionelles jüdisches Wissen in der Erziehung zu bewahren, doch entzog man sich auch hier profanen Fächer nicht grundsätzlich. Der Begründer der neo-orthodoxen Strömung, S. R. Hirsch⁶⁶³, lehnte vor allem den katechetischen Lernstil der liberalen Lehrer im jüdischen Religionsunterricht ab. Hirsch stellte sein Anliegen, die Verbindung von Zeremonialgesetz und traditionellem Judentum mit Öffnung für Bildungsinhalte der säkularen Umwelt in einen festen pädagogischen Rahmen.⁶⁶⁴ Zunächst wandte er sich gegen den Begründer der Berliner Freien Schule Friedländer, später gegen Hess und

andere Lehrer des Philanthropin und schließlich gegen Reformrabbiner wie Holdheim⁶⁶⁵ oder Geiger.⁶⁶⁶ Hirsch widmete sich Schulplänen und dem mangelnden Wissen jüdischer Jugendlicher, die ihrer jüdischen „Bestimmung“ beraubt seien. Die Ursachen dafür lastete er der Reform an und drang deshalb auf eine Trennung von der liberalen Gemeinde.⁶⁶⁷ Andererseits erschien ihm die Allgemeinbildung in der Orthodoxie unzureichend und deshalb forderte er eine wahrhaft ethisch-soziale und humanitäre Bildung, die sich für ihn im Prinzip des „Derech Erez“ eröffnete. Dieses Prinzip erfordert es, Philosophie, Geschichte, Literatur und Naturwissenschaft unter gesetzestreuen Vorzeichen zu lehren, ohne dass Schüler auf das „... Gut der Kenntnis und Wissenschaft ...“ verzichten mussten.⁶⁶⁸

Hirsch gründete eine jüdische Tagesschule, die entsprechend einer Real- und Mädchenschule mit stufenweise organisiertem Unterricht in jüdischen Fächern (bei Knaben Bibel, Kommentare, *Mischna* und *Talmud*; bei Mädchen Bibelunterricht) strukturiert wurde. Hebräisch, Aramäisch und Geschichte galten als obligatorisch. Ähnlich wie später bei Rosenzweig war das Programm allerdings stoffüberlastet. Von den 50 Wochenstunden waren allein 20 für die jüdischen Fächer vorgesehen. Der Lehrplan wurde später an die preußischen Realschulen angepasst, um die staatliche Anerkennung zu erhalten, die 1867 erteilt wurde.⁶⁶⁹

Mit dem Schulwesen entwickelten sich in den unterschiedlichen jüdischen Richtungen Rabbinerseminare, so das 1854 von Z. Frankel gegründete konservative jüdisch-theologische Seminar in Breslau, das 1833 von E. Hildesheimer ins Leben gerufene Seminar für orthodoxes Judentum und die 1872 gegründete liberale Hochschule zur Wissenschaft des Judentums in Berlin.⁶⁷⁰

2.2.3 Jüdische Erziehungsideen Ende des 19. und zu Anfang des 20. Jahrhunderts

Ein wichtiger Repräsentant der Hochschule zur Wissenschaft des Judentums war der Neu-Kantianer H. Cohen⁶⁷¹, der verschiedene Beiträge zur jüdischen Erziehung verfasste. Fortschreitende Assimilationstendenzen, die er als Resultat der sozialen Geschichte des Judentums interpretierte, erregten seine Sorge, insbesondere die Situation der jüdischen unteren Schichten. Aus diesem Grund forderte er Kinderheime, die Kinder benachteiligter jüdischer Familien aufnehmen sollten, um ihnen dort einen jüdische Unterweisung anbieten zu können. Der Unterricht sollte eine geistige und emotionale Bindung an das Judentum erreichen und die Jugend gegen die Verführung der Zeit schützen.⁶⁷² Weiterhin galt Cohens Interesse christlichen und jüdischen

Studenten, denen die Wissenschaft des Judentums näher gebracht werden sollte, um eine fundierte judaistische Grundbildung zu garantieren. Der jüdische Religionsunterricht war in Cohens Augen ein normales Instrument jüdischer Erziehung, um den ethischen Monotheismus zu verbreiten. Cohen plädierte entschieden dafür, Religionsunterricht als Teil der Bildung anzusehen und deshalb schulisch zu verorten:

„Die Schule darf den Religionsunterricht nicht von sich weisen, und ebenso wenig darf der Religionsunterricht von dem allgemeinen Geist der Schule abgelöst werden.“⁶⁷³

Ebenso wie zuvor Wessely wirft Cohen die relevante Frage nach der Ausbildung der Religionslehrer auf und entwickelt auf Basis von Rosenzweigs Idee (s.u.) einen Plan.⁶⁷⁴ Er vermutete, dass jüdische Gemeinden das Projekt unterstützen würden, wenn es eine Lösung versprach, um den Mangel an qualifizierten Lehrern zu beseitigen.⁶⁷⁵

Franz Rosenzweig, der selbst eine nichtjüdische Erziehung genossen hatte, gelangte erst über sein Anliegen, zum Christentum zu konvertieren, zu den Wurzeln der jüdischen Religion. Obwohl er für das Leben in der Diaspora Position bezog, so erkannte er doch das Problem, dass die Diaspora die jüdischen Kräfte schwächen würde. Deshalb sprach er sich nachdrücklich für eine jüdische Erziehung aus und widmete sich dieser unter Verzicht auf eine akademische Karriere.⁶⁷⁶ Sein Erziehungsbegriff ist durch die Reformpädagogik⁶⁷⁷ und durch Humboldts Bildungsbegriff beeinflusst⁶⁷⁸, während die Jugendbewegung als Phänomen seiner Zeit nicht durch Rosenzweig thematisiert wird.

In seinen Bildungsvorstellungen ging es trotz Annäherung an die Reformpädagogik keineswegs um eine assimilatorische Erziehung. Rosenzweig plädierte dafür, dass jüdische Kinder in zwei kulturell getrennten Welten aufwachsen und aus beiden Kulturen individuelle Neigungswerte wählen sollten. In dieser Hinsicht ähnelte er Hirsch, der freilich dem jüdischen Bildungswerten stets Primat einräumte.⁶⁷⁹ Auch glichen sich ihre Positionen darin, die Lernenden mit viel Stoff zu erfreuen bzw. Talmudstudien, Hebräischunterricht und religiöse Praxis intensiv einzubeziehen.⁶⁸⁰

In seinem Eifer, die jüdische Erziehung zu reformieren, entstand die Schrift „Zeit ists“, die an seinen Freund H. Cohen gerichtet war und ein Programm einer jüdischen Erziehung abbildete.⁶⁸¹ Jüdische Erziehung wird dabei auf den Religionsunterricht konzentriert:

„Das Problem der jüdischen Erziehung verringert sich auf dem Boden der, mindestens bisher, herrschenden deutschen Zustände zu dem Problem des jüdischen Religionsunterrichts.“⁶⁸²

Rosenzweig fragte danach, wie und was der Religionsunterricht den Schülern bieten sollte, welche Ziele ihm inhärent seien und welche Qualifikationen die Lehrer⁶⁸³ mitbringen müssten.⁶⁸⁴ Die Situation erschien dringlich für neue Konzepte, da ein hoher Anteil jüdischer Jugendlicher keinen Religionsunterricht besuchte. Rosenzweigs Ideen bezogen sich allein auf einen 2-stündigen Religionsunterricht mit dem Ziel, den Schülern zu helfen „... in eine eigene, der übrigen Bildungswelt gegenüber wesentlich selbständige >>jüdische Sphäre<< ...“ einzuführen⁶⁸⁵, die als eigene Kultur neben der deutschen bestehen konnte.

Denn das Gesetz, so erklärt Rosenzweig, unterscheide „... den Juden vom Juden mehr als den Juden vom Nichtjuden ...“, das jüdische Haus sei „... nicht mehr das Herz ...“ und die jüdische Familie habe „... langsam aber sicher ihre Machtstellung im jüdischen Dasein verloren.“⁶⁸⁶ Durch fehlendes Wissen, so Rosenzweig, gäbe es auch keine Erziehungswissenschaft und kein jüdisches Leben. Deshalb erfuhr auch religiöse Praxis eine besondere Rolle in seinen Vorstellungen, nach denen die Schüler regelmäßig in der *Synagoge* am Gottesdienst teilnehmen⁶⁸⁷ und die *Parascha* auf Hebräisch und Gebete im *Siddur* verfolgen sollten⁶⁸⁸, um über Lernen und Wissen hinaus eine jüdische Haltung aufzubauen. Rosenzweigs Lehrplan stieß auf viele Kontroversen und konnte nicht wirksam umgesetzt werden, gleichwohl die Frage nach der Lehrerbildung angestoßen wurde. Hierzu hatte Rosenzweig ein Konzept entwickelt⁶⁸⁹, in dem Lehrer in der Schule nicht nur als Pädagogen, sondern auch als Gelehrte in der Forschung wirken sollten. Erst als sich Rosenzweig der Erwachsenenbildung näherte, konnte er in dem durch ihn in Frankfurt gegründeten Lehrhaus, in dem das traditionelle jüdische Lernen und ein neues Lernen verbunden wurden, einige Ideen verwirklichen.⁶⁹⁰

Buber⁶⁹¹, ein enger Freund Rosenzweigs, der 1933 das zwischenzeitlich geschlossene Lehrhaus wiedereröffnete, verfasste zahlreiche Publikationen und Vorträge zu Erziehungsfragen, die in Deutschland auch nach 1945 auf besondere Aufmerksamkeit stießen.⁶⁹² Buber war in die Reformpädagogik eingebunden, sozialistisch-sozialreformerisch ausgerichtet und zugleich religiös verwurzelt. Seine Erziehungsvorstellung geht von den schöpferischen Kräften des Kindes aus. Er bezieht sich dabei auf Freud und Adler, nicht ohne diese zu kritisieren, und stellt eine einseitig zur Vereinsamung führende psychologische Analyse einer ganzheitlichen Erziehung gegenüber.⁶⁹³ Buber war der Ansicht, dass über triebpsychologische Komponenten hinaus vor allem die Lehrer-Schüler Beziehung bedacht sein müsse.⁶⁹⁴ Diese Auffassung spiegelt schon im wesentlichen Bubers Kerngedanken eines dialogischen

Erziehungsverständnisses wieder, das der wichtigen Unterscheidung von Erkenntnis und Wahrnehmung dienen soll.⁶⁹⁵ Buber differenziert in seinem dialogischen Konstrukt eine Ich-Es und eine Ich-Du Beziehung, wobei letztere erst einen echten Dialog kennzeichnen würde.⁶⁹⁶ Buber verleugnet in Hinsicht auf die Lehrer-Schüler Beziehung die Autorität nicht, denn er unterstützt absichtsvolles Erziehen. Doch hält er seine Erziehungskonzepte, die auf reiner Freiheit beruhen, in der Schule für undenkbar, da der Lehrer dort Disziplin herstellen müsse.

Nach Kurzweil bildet bei Buber der Lehrer für den Schüler eine Welt geordneter Erfahrung, eine Skala von Werten und die Verkörperung eines Zwecks⁶⁹⁷, der kompetent eine „Auslese der wirkenden Welt“, d.h., des Lernstoffes vorzunehmen weiß. Hinsichtlich des Lehrtums fordert Buber dreierlei: Der Lehrer müsse Demut lernen, da er nur einer der vielen möglichen Erziehungsfaktoren sei, er müsse sich seiner Erziehungsaufgabe gegenüber Schülern bewusst sein und schließlich erreichen, das Vertrauen des Schülers zu gewinnen.⁶⁹⁸ Das übergeordnete Ziel aller Bildung nach Buber ist schließlich das Konzept der *Imitatio Dei*.⁶⁹⁹ Dieses Ansinnen begründet sich im dialogischen Prinzip darauf, dass das Verhältnis von Mensch zu Mensch auf eine analoge Beziehung zwischen Gott und Mensch verweist.⁷⁰⁰

Leo Baeck, ein weiterer Vertreter des liberalen Judentums und nach Scholem der liberale *Rabbiner* schlechthin, veröffentlichte während seiner rabbinischen und akademischen Tätigkeit ebenso Essays über jüdische Erziehung und entwickelte eine erweiterte Vorstellung des liberalen Judentums über Geiger hinaus, die auch nationale bzw. zionistische Momente beinhaltete. Judentum rein als Konfessionalismus gesehen, akzeptierte Baeck nicht.⁷⁰¹

Nach Baeck dient das Zeremonialgesetz der sittlichen Tatkraft des Judentums und stärkt seinen Erhalt. Doch anders als Mendelssohn intellektualisierte Baeck den religiösen Glauben nicht, sondern betrachtet ihn in seiner Hinwendung zur Mystik als Geheimnis. Judentum bedeutete für ihn in reinster Ausprägung *Glauben* und Gebot.⁷⁰² Die Frage nach jüdischer Erziehung bestimmte Baeck vornehmlich theoretisch. Er nahm grundlegend an, dass Erziehung und Religiosität „... aus der gleichen Wurzel stammen ...“, die Religiosität sei dabei nach Innen und die Erziehung nach Außen gewandt.⁷⁰³

Diese Auffassung ähnelt Bubers dialogischer Auffassung der Ich-Du Beziehung, die Baeck in der Beziehung zwischen dem Erziehenden und Erzogenen erkennt. Für Baeck charakterisierte jede erzieherische Situation ein religiöses Moment. Auch beschäftigte Baeck die Erziehung im Rahmen des 2-stündigen Religionsunterrichts besonders, der in

den Gemeinden seiner Zeit allgemein üblich war. Doch stand diese Erziehungsform der durch ihn vertretenen traditionellen Unterweisung gegenüber. Nach Baeck war für die jüdische Unterweisung *Talmud*, Tora, literarischer und hebräischer Unterricht erforderlich⁷⁰⁴ mit dem Ziel, durch die Hand des Lehrers, kognitiv wie menschlich-religiös, „... die Heiligung des Einzelnen ...“ herbeizuführen, um dann im Haus und der Gemeinde weiterzuwirken.⁷⁰⁵ Die besondere Problematik, das erkannte auch Baeck, lag in dem Umstand, dass weder Eltern noch Gemeinde intensiv zur jüdischen Erziehung beitrugen und die knappen Unterrichtsstunden nicht vollends die religiöse Individualität aufbauen konnten.⁷⁰⁶ Aus diesem Grund plädierte auch er für eine gewisse Stofffülle. Trennt sich das Judentum nach der Emanzipation auch in die verschiedenen Hauptströmungen, so bleibt nach Kurzweil doch allen Richtungen gemeinsam, dass sie „... religiös und existenziell motiviert ...“ ihre pädagogischen Anliegen darauf ausrichteten „... die Erziehung der heranwachsenden Generationen im Geiste der jeweiligen Konzeptionen des Judentums und seiner Traditionen ...“ zu leisten, um „... jüdische Identität zu stärken.“⁷⁰⁷

An dieser Stelle sei noch ein Blick auf die zionistische Erziehung geworfen, die sich in Deutschland vor 1933 zunächst auf den Bereich der Jugendbewegung konzentrierte.⁷⁰⁸ Die zionistische Erziehung fand im Zuge der Entrechtung durch die Nationalsozialisten eine Ausweitung, indem jüdische Jugendliche und Erwachsene in den verschiedensten jüdischen Institutionen auf ihre Ausreise nach Israel vorbereitet wurden. Zionisten sahen Judentum in diesem Sinne als politische Antwort auf die nationalsozialistische Politik⁷⁰⁹, die es erforderte, die hebräische Sprache⁷¹⁰ und jüdisches Selbstbewusstsein im Sinne des Kulturzionismus Achad HaAms zu vermitteln.⁷¹¹

Unter den Nationalsozialisten erhielten jüdische Schulen und Gruppen immensen Zulauf, weil jüdischen Jugendlichen der Zutritt nichtjüdischer Schulen und Vereine untersagt wurde. Die Entwicklung des jüdischen Schulwesens lässt sich nach 1933 in verschiedene Phasen gliedern, deren jeweiliger Beginn mit der Machtergreifung 1933, dem Novemberpogrom 1938, dem Kriegseintritt 1939 und der Zerstörung des jüdischen Schulwerks 1942 festzulegen wäre. Die Mehrheit der jüdischen Kinder besuchte bis 1933 eine nichtjüdische Schule und ergänzend einen 2-stündigen Religionsunterricht in der Gemeinde. Religiöse Aspekte an jüdischen Schulen wirkten als identitätsförderndes Zentrum im Leben dieser Edukanden. Die Lehrer bemühten sich, allgemeine Bildung, jüdische Kultur und Religion zu vermitteln und zugleich auf die Emigration vorzubereiten. Dadurch trugen sie zu einer partiellen psychischen Stabilisierung und

Erhaltung jüdischen Lebens bei. Der Prozess der Säkularisierung aber wurde damit verändert. Mit dem öffentlichen Ausschluss erstarkte jüdisches Selbstbewusstsein, um sich so gegen antisemitische Anfeindungen zu immunisieren. Aufgrund der äußeren Entwicklung stießen jüdische Schulen auch zunehmend auf weniger Ablehnung bei der Mehrheit der deutschen Juden.⁷¹² Doch war die Aufnahmekapazität dieser Schulen bald erschöpft. Neben den pekuniären Schwierigkeiten bildete die Bereitstellung weiterer jüdischer Lehrer Probleme⁷¹³ und auch der Rückgriff auf Lehrpläne gestaltete sich als höchst schwierig, da die seit dem 19. Jahrhundert erprobten Stoffpläne wenig zur Schülermotivation beitrugen. Man konzipierte 1934 neue Richtlinien, in denen das Neu- und Althebräisch betont wurde. Bibel, Gebet und biblische Geschichte fügten sich als weitere Kernelemente an. Der Religionsunterricht wurde auf 6 Stunden erweitert, der Unterricht in Hebräisch und Religion als gleichwertig betrachtet und biblische und jüdische Geschichte zusammenhängend gelehrt.⁷¹⁴

Das Selbstverständnis der Juden ab 1933 war keineswegs einheitlich. Durch die Ausgrenzung waren plötzlich viele Nichtzionisten und Nichtreligiöse zur Beschäftigung mit jüdischer Tradition gezwungen.⁷¹⁵ Die Erfahrungen und Fähigkeiten des orthodoxen Judentums bildeten dabei eine bedeutende Grundlage des jüdischen Schulwerks. Waren Liberale zuvor in Widerstreit zur Orthodoxie getreten, so bemühte man sich nun darum, Konflikte zu reduzieren.⁷¹⁶ Einen Versuch, die bisherige Kluft zwischen Orthodoxie und Liberalismus zu überbrücken unternahm u.a. der *Rabbiner* J. Carlebach (1883-1942). Er vertrat wie Hirsch das Ziel, die Schüler in 2 Kulturen zu erziehen und fasste eine jüdische Schule als echte Synthese von profanem und jüdischem Bildungstoff auf.⁷¹⁷

2.2.4 Jüdische Erziehung nach der Schoa

Israel

Mit der Staatsgründung Israels 1948 begannen sich zwei Äste des Bildungswesens herauszukristallisieren, die wachsende nationalreligiöse Bewegung und die säkulare Richtung, die seit 1954/ 55 beide anerkannt sind und sich durch unterschiedliche Lehrpläne und Materialien kennzeichnen. Die religiöse Richtung betont den göttlichen Ursprung der Tora und weist dem Bibelunterricht essentielle Bedeutung zu, während die säkulare Richtung die Bibel als Basis der israelischen Kultur betrachtet, um die Liebe zu Israel zu ebnet.⁷¹⁸ Schröders Verdienst ist es, die jüdische Erziehung in Israel unter modernen Rahmenbedingungen zu betrachten⁷¹⁹ und sie in Bezug zur

geschichtlichen Entwicklung der so genannten jüdischen Fächer zu setzen.⁷²⁰ Die jüdische Erziehung heute, ob religiös oder säkular-kulturell, steht vor der Aufgabe zu ergründen, wie jüdisches Lernen und jüdische Identität in einem modernen Staat umgesetzt werden können.⁷²¹ Die jüdische Tradition, orientiert am Lernen des jüdischen Schrifttums, wird zwar in ultraorthodoxen Schulen in Israel beibehalten, doch schon in orthodoxen staatlichen Schulen unterschiedlich gewichtet, insofern auch profane Wissensbestände vermittelt werden. Die säkularen staatlichen Schulen stellen natürlicherweise das weltliche Wissen klar in den Vordergrund.⁷²² Dessen ungeachtet existieren Neuentwicklungen, die Schröder am Beispiel der seit den 90er Jahren etablierten TALI-Schulen erläutert, die das jüdisch-religiöse Moment und das weltliche Wissen angemessen verbinden wollen.⁷²³ Dazu werden religiöse und zionistische Traditionen in einem erfahrungsbezogenen und authentischen Kontext vermittelt, wobei Texte nicht nur aus rabbinischer Zeit, sondern auch aus Epochen der Neuzeit, Moderne und Gegenwart herangezogen werden.⁷²⁴ Nach Schröder basieren die TALI-Schulen auf der Einsicht, dass religiöse Lernprozesse nicht ohne begleitende Lebenspraxis und eine positive intentionale Stützung im Umfeld vermittelt werden können.⁷²⁵

Diaspora

Die Betrachtung der jüdischen Erziehung in der Diaspora nach 1945⁷²⁶ soll sich hier vornehmlich auf Deutschland konzentrieren. Erwähnt sei nur das britische, französische und amerikanische jüdische Erziehungswesen.⁷²⁷

In Amerika waren auf Seiten der Reform Sonntags-⁷²⁸ und Nachmittagsschulen⁷²⁹ entstanden, die neben dem orthodoxen Ganztagschulwesen ein ergänzendes jüdisches Unterrichtsangebot entwickelten. Nationale Kommissionen für jüdische Erziehung, die Materialien publizierten und für die Einsetzung der Lehrer Verantwortung übernahmen, etablierten sich von 1940 bis 1950. Die *United Synagogue Commission* entwickelte u.a. ein detailliertes Curriculum, das zu erprobten Standards führte. Auch die Reformtempel zeigten eine Intensivierung ihrer Erziehungsarbeit.⁷³⁰ Wie andere amerikanische religiöse Gruppen entwickelten Juden ein breites System jüdischer Erziehung⁷³¹, das formellen und informellen Angeboten⁷³² Raum gab (z.B. Sommercamps, Jugendgruppen und Israelfahrten).⁷³³ Mit mehreren tausend Erziehern und hohem finanziellen Einsatz versucht man jüdische Identität zu vermitteln, zu formen und zu stärken, um das Judentum als eine charakteristische, ethnische und religiöse Gruppe zu bewahren.⁷³⁴ Dennoch haben viele jüdische Kinder oft keinen Unterricht erhalten.⁷³⁵

In Europa bzw. Westeuropa besuchte bis in die 60er Jahre die Mehrzahl der jüdischen Schüler säkulare Schulen und daneben einen ergänzenden jüdischen Religionsunterricht bis zur *Bar/ Bat Mizwa*. In Großbritannien ist das jüdische Schulwesen vor allem durch die Orthodoxie und zionistische Gruppierungen finanziert und geprägt. Gingen 1954 erst 4400 Schüler in diese jüdischen Einrichtungen, hatte sich die Schülerzahl bis 1990 vervierfacht und konnte 1/3 aller jüdischen Schüler umfassen.⁷³⁶ 2/3 aller jüdischen Schüler lernten in Grundschulen, zumeist Ganztagschulen, während in Frankreich in den 90er Jahren die Hälfte der über 200 000 jüdischen Schüler in jüdischen Sekundarschulen unterwiesen wurde.⁷³⁷

Jüdische Werte

Einen wesentlichen Diskussionspunkt hinsichtlich der jüdischen Erziehung in Israel und der Diaspora stellt heute die Frage nach der Vermittlung jüdischer Werte dar bzw. das Problem, ob dieselben überhaupt gelehrt werden sollen und können. Chazan⁷³⁸ untersuchte die Positionen der Gegner und Befürworter dieser Vermittlungsaufgabe. Gegner der Vermittlung jüdischer Werte wenden sich u.a. gegen ein solches Konzept in Schulen, um sicher zu gehen, dass Kinder nicht manipuliert würden. Soziologische Einwände betreffen pluralistische und strukturelle Aspekte als auch Einflussphären. Gegen die verschiedenen Argumente führt Chazan an, dass heute anstelle charismatischer Lehrer und Autoritäten jüdische Erziehung in den Händen der Gemeinde, der *Synagoge* oder einer Tagesschule läge, wodurch sie lokal bestimmt und nicht zentralisiert sei und es möglich würde, basisdemokratische Prinzipien im jüdischen Leben umzusetzen. Wenn die Gemeinden hier ansetzen, sei eine Vermittlung jüdischer Werte möglich. Weiter erklärt Chazan, dass Schülern Hilfen gegeben werden müssen, solange sie wachsen, um ihnen Möglichkeiten des Wählens und des Entscheidens anzubieten. In Anlehnung an Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung nennt Chazan 6 notwendige Grundzüge einer Vermittlung jüdischer Werte, die sich auf die Tradition, die Werte selbst, auf den Lernenden, die Dialektik des Lernprozesses, den Lehrer und die Wertegemeinschaft beziehen:

1. Das Judentum als Kultur oder Zivilisation habe ein reiches Literaturerbe an Texten, Büchern und Dokumenten. Jüdische Wertevermittlung sollte deshalb auf Basis dieser Literatur und seiner Auslegung arbeiten. Ihr Studium bildet einen der Eckpfeiler dieser Wertevermittlung, auch wenn die Texte nicht für alle den gleichen Stellenwert haben.

2. Viele Schulen des 20. Jahrhunderts haben sich streng gegen die Vermittlung von fixierten Sammlungen moralischer Normen gewehrt, doch könne man nicht verneinen, dass das Judentum als Lebensperspektive einen Korpus verschiedener Werte impliziert.
3. Der Schüler sei der zentrale Akteur im Spiel um die jüdischen Werte und jede Annäherung daran muss dem Lernenden mit Respekt entgegenkommen. Ein zu viel an vermittelten Werten vergisst den Edukanden, der eine aktive und dynamische Kraft darin entwickelt, seine eigene Wertewelt aufzubauen.
4. Die meist verbreitete Methodik, jüdische Werte zu vermitteln, bestehe in der dialektischen Form der Frage und Antwort. Die Frageentwicklung, die weitaus wichtiger sei als nur Antworten zu reproduzieren, findet man in den großen Vorbildern Hillel, Sokrates, *Akiba*, *RaSCHI*, Buber oder Heschel. Die Fähigkeit, sich im Dialog zu engagieren, wird deshalb zur größten Herausforderung der Lehrer.
5. Eine besondere Art von Lehrerpersönlichkeit wäre für diese Wertevermittlung nötig. Lehrer sollten nicht nur einen Zugang zu jüdischen Quellen haben, sondern auch jüdische Werten glauben, leben und die Fähigkeit besitzen, diese Haltung an Kinder weiterzugeben.
6. Jüdische Wertevermittlung schließlich könne nicht in einem Vakuum stattfinden, das nur im Klassenraum zu finden sei. Das Zuhause, die Schule, die *Synagoge*, die ganze Gemeinde sollten eine heilige Gemeinschaft bilden, die jüdische Werte lebt.⁷³⁹

Anfänge jüdischer Erziehung in Deutschland nach der Schoa

Die Anfänge jüdischer Erziehung bzw. des jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland nach 1945 lassen sich einerseits in den DP Lagern verorten, andererseits in ersten bescheidenen Versuchen der Gemeinden.⁷⁴⁰ Aufgrund der durch die Schoa negativ bestimmten jüdischen Identität⁷⁴¹ galt es für jüdische Erzieher in Deutschland, vor allem die Entwicklung einer positiven Ich-Identität zu unterstützen, die in Rückbesinnung auf jüdische Lerninhalte den Kindern und Jugendlichen Geborgenheit vermitteln sollte. Dabei spielte die ZWST, die seit 1956 ein Jugendreferat vorweisen konnte, eine maßgebliche Rolle. Das Jugendreferat organisierte früh 3 bis 4-wöchige Ferienaufenthalte zur Erholung und Unterstützung der Jugendlichen, um jüdische Werte und Tradition weiterzugeben, die in den Elternhäusern kaum vorhanden waren. Es wurden und werden heute noch Fortbildungen für Erzieher, Religionslehrer und Jugendzentrumsleiter durchgeführt. Weitere Organisationen, die in die Erziehungsarbeit einwirkten und bis heute wirken, bilden die 1954 gegründete ZJD und der Sportverein

Makkabi. Indirekt sind verschiedene Organisationen (z.B. Keren Hayessod) über finanzielle Hilfen an jüdischer Erziehung beteiligt. Eine wichtige Rolle nehmen weiterhin die jüdischen Schulen im Bildungskontext der Gemeinden ein.⁷⁴²

2.3 Adressaten jüdischer Erziehung: Jugendliche

Die Jugendphase, in der sich die Schüler der Sekundarstufe I und II befinden, markiert biologisch und entwicklungspsychologisch die Zeit der Reifung und Entwicklung.

2.3.1 Jugend als Entwicklungsphase

In dieser Phase setzen körperliche Wandlungen, die Geschlechtsreife und deren psychische Adaptation, die „gender identity“⁷⁴³, ein. Kulturell kann man die Jugend als Adoleszenzphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter bezeichnen, ein soziales Konstrukt, innerhalb dessen besondere Qualifikationen erforderlich werden und die Erwachsenenzeit, und darin kennzeichnet sich ihr Zukunftsbezug, schrittweise durch verschiedene Rollenübernahmen vorbereitet wird.⁷⁴⁴ In die Jugendphase, die individuell wie kulturell zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfindet, fällt die Ablösung vom Elternhaus⁷⁴⁵ und die Konstituierung eigener Sinnbildungsprozesse hinsichtlich der Übernahme von Verantwortung und handlungsleitenden Werten.⁷⁴⁶ Schrittweise Vorbereitung findet insofern statt, als dass bestimmte Rechte sukzessiv erfolgen. Das ist auch für den religiösen Kontext relevant, insofern Jugendliche zwar erst mit 18 Jahren volljährig doch bereits mit 12 Jahren eingeschränkt religionsmündig werden.⁷⁴⁷

Im Kontrast zu geschlossenen Traditionsgesellschaften steht der Jugendliche heute vor der Aufgabe, sich in eine plurale permanent wandelnde und dynamische Gesellschaft integrieren zu müssen. Dies wird erleichtert durch befristete zeitliche Moratorien⁷⁴⁸, die Individuierungschancen im Sinne einer externen Orientierung erhöhen, weil der Bewegungsradius bzw. die Freiheit vergrößert⁷⁴⁹ und Momente des Neuen bzw. des Traditionellen frei wählbar werden. Andererseits werden Lebensoptionen auch durch die Erwartungshaltungen der Erwachsenenwelt als Integrationszwang eingeschränkt. Letzteres wird insbesondere durch steigende Ausbildungsansprüche bedingt⁷⁵⁰, wobei Bildung in der zunehmend differenzierten und pluralisierten Gesellschaft längst keinen Garanten mehr für eine erfolgreiche Zukunft darstellt.⁷⁵¹ Diese Spannung, begleitet durch Veränderungen der milieu- und geschlechtsspezifischen Lebensabläufe und die verstärkende Einwirkung außerfamiliärer Sozialisationsinstanzen, die auch für die

frühere Entwicklungsphase der Kindheit charakteristisch sind⁷⁵², führen verschiedentlich zu Verunsicherungen hinsichtlich der Orientierungen und Bindungen bei Jugendlichen.⁷⁵³ Um diese Unsicherheiten bewältigen zu können, werden Strategien notwendig, die sich in erhöhter Ambiguitätskompetenz (Risikobereitschaft, Neugier, Offenheit) und zunehmender Individualisierung ausdrücken, um einen Weg zwischen Situationsflexibilität und Anpassungsfähigkeit zu finden. Auf diesem Hintergrund wird der Jugendliche heute im Anschluss an klassische pädagogische und philosophische Traditionen als aktiv verarbeitendes Subjekt aufgefasst, das nicht nur anlagebedingt oder als Folge der Sozialisation durch sein Umfeld⁷⁵⁴ eine „produktive Realitätsverarbeitung“ leisten kann⁷⁵⁵, sondern über Interaktionen an der Sozialisation seines Selbst beteiligt ist.⁷⁵⁶ In negativer Konsequenz kann die Verunsicherung als erhöhte Aggression oder Rückzug (z.B. Drogenkonsum⁷⁵⁷) zum Ausdruck kommen.

Parallel zu Ablösungstendenzen wird der Bezug zu den Gleichaltrigen immer wichtiger, die sich in Subkulturen bzw. verändernden Jugendstilen als kurzweiliges Phänomen artikulieren können.⁷⁵⁸ Die Orientierung an Peergroups wird auch im Sinne der zugemuteten aber nicht wirklich anerkannten Verantwortung der Jugendlichen auf ihrem Übergangstatus bedeutsam. Die Peergroup kann einerseits den gesellschaftlichen Erwartungsdruck mindern, andererseits bietet sie innerhalb eines affektiven Beziehungsgefüges Möglichkeiten, Halt zu finden und Probleme durch gruppeninterne Regeln und Aushandlungsprozesse probeweise zu lösen. Quasi wird Erwachsenenverhalten auch hier geübt und vorbereitet, doch hinsichtlich der Gruppendynamik und Intimität ggf. noch freier als in einer von Erwachsenen geleiteten Jugendvereinigung. Nach Youniss führe die auf Gleichheit beruhende Beziehung unter besten Freunden zu einer gemeinsamen Konstruktion von Wissen.⁷⁵⁹

Weiterhin können durch Kooperation, Aushandlung und über Kompromisse unter Freunden⁷⁶⁰ Solidarität, Respekt vor dem Anderen und ein wechselseitiges langfristiges Verständnis bzw. Vertrauen entstehen.⁷⁶¹ Die Studie des Jugendwerks der deutschen Shell 2000 belegt, trotz der in der Gesellschaft geforderten Selbstständigkeit, Durchsetzungskraft, Risikobereitschaft und Mobilität, dass Jugendliche zu Werten der Loyalität, Verlässlichkeit, dauerhafter Bindung und Glaubwürdigkeit tendieren.⁷⁶²

2.3.2 Jugend und Religion

Im Kontext der skizzierten Veränderungen, die das Religionsverständnis einerseits und die Jugendphase⁷⁶³ andererseits in der Postmoderne charakterisieren, wird bei

Jugendlichen eine zunehmende Entfremdung zu religiösen Instanzen wahrnehmbar.⁷⁶⁴ Nach der deutschen Shell sind etwa 25 % aller Jugendlichen ohne formelle religiöse Zugehörigkeit⁷⁶⁵, hervorstechend der Unterschied zwischen Ost mit einem Anteil von 80 %⁷⁶⁶ und West mit ca. 13 % Jugendlichen. Etwa 65 % der Jugendlichen in Deutschland gehören zu gleichen Anteilen einer der beiden Großkirchen an, etwa 6 % dem islamischen Glauben und 3 % gehören zu kleineren Religionsgemeinschaften, darunter das Judentum.⁷⁶⁷ Haben zuvor religiöse Instanzen ein Bezugssystem angeboten⁷⁶⁸, das in Hinsicht auf eine externe Macht, Leben in einen sinnvollen Zusammenhang stellen ließ, wird heute das Ich als wesentliches Bezugssystem betrachtet.⁷⁶⁹ Das Individuum entscheidet heute selbst, ob und wie Religion in seinem Leben vorkommt.⁷⁷⁰ Inwiefern Jugendliche auf religiöse Semantiken Rückgriff halten, scheint demzufolge weniger eine Frage der Tradition als vielmehr der Wahl, die durch bedeutsame Ereignisse im Leben oder die Kommunikation im jeweiligen Milieu beeinflusst wird.

Die Entstrukturierung der Jugendphase und die damit verbundenen hohen Anforderungen an die Jugendlichen lässt diese Entwicklungsetappe offenbar zu einem veränderten Umgang mit Religion führen. Religion wird weder zum Maßstab aller Dinge, noch wird sie ausgegrenzt, sodass sie als eine vieler Deutungsfacetten bestehen bleibt, die transzendierende Erfahrungen ermöglichen kann.⁷⁷¹ Doch scheint die institutionell abgelöste Transzendenzfähigkeit weniger bestimmbar und von daher okkasionell⁷⁷², weil religiöse Kompetenz bedarfsweise in Übergangsphasen oder Krisen genutzt, jedoch nicht immer von einer göttlichen Instanz abgeleitet wird.⁷⁷³ Sie wird eher aus den lebenspraktischen Bezügen hergestellt.⁷⁷⁴ Die institutionelle Distanzierung in religiösen Fragen kann somit nicht nur Religionsabstinenz bedeuten, sondern, wie Luckmann 1991 erklärt, Ausdruck einer neuen religiösen Form sein⁷⁷⁵, bei der religiöse Symbolisierungen des autonomen Individuums in den Vordergrund treten, um sinnstiftend seine Lebenswelt zu bewältigen.⁷⁷⁶

Ein aktueller Aspekt betrifft weiterhin den Bezug zum Verhältnis von männlichen und weiblichen Jugendlichen zur Religion. Die Genderforschung⁷⁷⁷ stößt erst Ende der 90er Jahre im wissenschaftlichen Diskurs auf erhöhtes Interesse, ist aber noch kaum in religionspädagogischen Debatten zu erkennen. Bislang sind die Folgen für die religiöse Sozialisation beider Geschlechter hinsichtlich ihres Erfahrens und Erlebens wenig untersucht.⁷⁷⁸

2.3.3 Jüdische Jugendliche

Wie sich jüdische Jugendliche in Deutschland mit ihrer Religion auseinandersetzen, wurde bislang empirisch kaum erforscht. Die Studien von Maor⁷⁷⁹ und Oppenheimer⁷⁸⁰ zum religiösen Selbstverständnis jüdischer Jugendlicher in Deutschland liegen über 30 Jahre zurück. Die Schulstudie im Primarbereich von Breidenbach⁷⁸¹ Ende der 90er Jahre betrachtet zwar auch den Judaistikunterricht in der Schule, gibt aber weder Aufschluss über religiöse Auseinandersetzungen innerhalb des Unterrichts, noch zu individuellen Schülerdispositionen. Einzig die jüdischen Publikationsorgane liefern Hinweise zu allgemeinen Trends und individuellen Einstellungen der jüdischen Jugend.

Häufig ist von Jugendveranstaltungen die Rede, die bei Jugendlichen das Interesse für ihre Gemeinden und ihr Judentum wecken sollen. So wird im Jahr 1976 auf ein Jugendtreffen hingewiesen, bei dem nicht nur jüdisches Wissen vermittelt wird, sondern auch jüdische Jugendliche mit ihren Problemen zu Wort kommen sollen.⁷⁸² Diese Jugendtreffen finden alljährlich statt und werden schließlich zu einem Jugendkongress ausgeweitet. Gerade die Alterstufe der Adoleszenten zu erreichen und zu rekrutieren, scheint für viele Gemeinden ein Problem zu bilden. Darauf deutet auch ein Artikel in der jüdischen Allgemeinen aus dem Jahr 2003, in dem offen bekannt wird: „Leider gehen uns in dieser Altersklasse einige Jugendliche verloren.“⁷⁸³

Für das Jahr 2006 wird ein Seminar des Zentralrats angeboten, das sich allein dem Thema widmet, wie man mit Jugendlichen in einem Jugendzentrum arbeitet, um diese für die Gemeinden zu gewinnen. Die Jugendarbeit sei aus verschiedenen Gründen schwieriger geworden als sie früher war, auch wenn seit 1989 mehr jüdische Jugendliche in Deutschland leben als zuvor. Heute seien jüdische Jugendliche so in die Gesellschaft integriert, dass sie jüdische Institutionen nicht mehr unbedingt als Schutzzonen oder „sicheren Hafen“ aufsuchen, erklärt z.B. der Leiter des Jugendzentrums Aachen. Zudem haben sich Diskrepanzen zwischen Jugendlichen aus russischen Zuwandererfamilien und Alteingesessenen herauskristallisiert. Aus der Gemeinde Karlsruhe wird berichtet: „Von 800 Mitgliedern gehen nur etwa 15 Kinder und Jugendliche ins Jugendzentrum.“ Während die Gemeinde Aachen mit 1500 Mitgliedern, davon ca. 250 Kinder und Jugendliche, bis zu 20 Kinder im Jugendzentrum verzeichnen kann, wartet die kleinere Gemeinde Emmendingen mit 290 Mitgliedern ebenfalls mit 20 Kindern und Jugendlichen auf. In der Duisburger Gemeinde, die wie die meisten Gemeinden aus mehr als 2/3 russischen Zuwanderern besteht, wird weniger der ausbleibende Zulauf jüdischer Jugendlicher beklagt als das Problem „geeignete

Madrichim“ zu finden. Weiterhin sei es schwierig innerhalb des Programms, „... den Anteil der Religion abzuwägen ...“⁷⁸⁴, der für die kaum jüdisch sozialisierten Jugendlichen angeboten werden soll. In Dresden bemerkt die Leiterin, dass sie einen reinen Schiur (Unterrichtsstunde) für Jugendliche „... wohl nie mit Erfolg anbieten ...“ könne, dennoch wünscht sie sich mehr Religion zu integrieren. Die Leiterin erklärt, dass die am Sonntag regelmäßig kommenden Jugendlichen vor allem Events bevorzugen, weniger Lerninhalte, es sei denn, sie sind gut verpackt.

Insgesamt bedenkt man auch ein „... gemeinsames Konzept jüdischer Erziehung, das keinen ausgrenzt ...“, um Gegensätze zwischen Zugewanderten und Alteingesessenen in Deutschland „zu überbrücken“.⁷⁸⁵ Dort wo es an Jugendzentren mangelt, bietet die ZWST Hilfen an, z.B. durch Referenten und Materialien. Um die Arbeit weiter zu optimieren, wünscht sich das Jugendreferat der ZWST eine „... verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Gemeinden ...“, damit auch die unterschiedlichen Erfahrungen in den Jugendzentren aufgearbeitet werden können.⁷⁸⁶

Um weitere Indizien zur jüdischen Identität bzw. zum religiösen Selbstverständnis jüdischer Jugendlicher zu sammeln, kann hier nur auf die empirischen Ergebnisse aus den Interviews und Unterrichtshospitationen in den Folgekapiteln dieser Studie hingewiesen werden. Doch der Besuch des jüdischen Religionsunterrichts allein ist noch kein hinreichender Beleg für eine tatsächliche religiöse Auseinandersetzung, ebenso wenig wie die Bindung an eine Gemeinde genügende Aussagekraft zu dieser Frage bietet. Die individuellen Dispositionen jüdischer Jugendlicher scheinen deshalb getreuer darüber Aufschluss zu geben⁷⁸⁷, wie sie ihr Judentum in religiöser Pluralität und in der Individualisierung religiöser Orientierungen auffassen und welchen eventuellen Einfluss die Familie dabei trägt.

3. Kapitel: Religionsunterricht in Deutschland

Wenn familiäre Traditionsfortsetzung heute nicht unbedingt als Element jüdischer Identitätsbildung vorausgesetzt werden kann, erscheint es um so notwendiger, institutionalisierte religiöse Erziehungsangebote der Gegenwart zu skizzieren.⁷⁸⁸

Heutiger jüdischer Religionsunterricht soll unter der Perspektive eines ordentlichen Schulfaches betrachtet sein, das ein Fach des allgemeinen Stundenplanes darstellt und von daher gesetzlichen Bestimmungen unterliegt. Dazu wird folgend auf Standort, Ziele und Lernfelder des Religionsunterrichts Bezug genommen.

Die Forschung und damit verbundene Publikationen in Deutschland beziehen sich vor allem auf die mehrheitlich vertretenen beiden christlichen Konfessionen. Doch gehen die öffentlichen Diskussionspunkte bezüglich des gegenwärtigen Religionsunterrichts in Folge gesellschaftlich pluralistischer Entwicklungen darüber hinaus, wie man unschwer an den Streitpunkten „Kreuz“⁷⁸⁹ und „Kopftuch“⁷⁹⁰ erkennen kann. Angesichts der wachsenden Zahl muslimischer Schüler steht schließlich nicht mehr nur der christliche Religionsunterricht zur Debatte, sondern auch die Forderung nach einem islamischen Pendant, das jedoch bis auf wenige Projekte noch nicht eingerichtet werden konnte.⁷⁹¹

Im Zuge entinstitutionalisierter und damit individualisierter Religiosität der Jugendlichen müssen sich auch die beiden Großkirchen heutzutage argumentativ behaupten, um den konfessionellen Religionsunterricht zu bewahren.⁷⁹² Eine Herausforderung, die in den Diskussionen um das gesetzlich verankerte Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religion (LER) in Brandenburg deutlich wird. LER wie auch das Fach Religionskunde lösen die konfessionsgebundenen Angebote als Pflichtfach der Schüler ab. In diesen Kontext gehören weiterhin die Fächer Ethik bzw. Philosophie, die als alternative Wahlpflichtfächer in den meisten Bundesländern angeboten werden.⁷⁹³

Der jüdische Religionsunterricht, schon durch das zahlenmäßige Verhältnis jüdischer Jugendlicher in Deutschland, nimmt dabei eine eher marginale Rolle ein, gleichwohl er im Kontrast zum Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften seit langem in der bundesrepublikanischen Landschaft existiert.⁷⁹⁴

3.1 Allgemeines zum Religionsunterricht

Zwar bestehen verbindliche rechtliche Regelungen (s.u.), doch existieren widersprüchliche Ziele und Konzeptionen hinsichtlich eines gegenwärtigen Religionsunterrichts.

3.1.1 Religionsunterricht in der Kontroverse

Mehr als zuvor werden Sinn und Aufgabe dieses Unterrichts diskutiert. Die Entwicklungen in der ehemaligen DDR haben dazu beigetragen, den Religionsunterricht in Deutschland infrage zu stellen. Begründungen für eine Abschaffung oder alternative Modelle werden bei Scheilke zusammengefasst, der zu einer atheistischen Position bemerkt:

„Wer eine atheistische Anthropologie vertritt, wer also den Menschen verstehen zu können meint, ohne auf Gott Bezug nehmen zu müssen, kann sich einen gebildeten Menschen auch ohne religiöse Bildung vorstellen ...“⁷⁹⁵

Und auch, wer ein aus der Kulturtradierungsaufgabe der Schule begründetes Lernen über Religionen einfordere, so würde argumentiert, brauche dazu nicht unbedingt Religionsunterricht, da eine solche Bildung bei entsprechender Lehrerqualifikation auch durch andere Unterrichtsfächer zu erreichen sei. Diejenigen, die für eine Abschaffung des bisherigen Religionsunterrichts plädieren, wollen meist an seine Stelle einen für alle Schüler verpflichtenden Ethikunterricht setzen oder eine objektive Religionskunde.⁷⁹⁶

Zum anderen wird die Ausweitung des konfessionellen Religionsunterrichts auf andere religiöse Gruppen vorgeschlagen: „Wer religiöse Bildung als eine notwendige Bildungsaufgabe der allgemeinen Schule ansieht ...“ träte für einen interreligiösen (s.u.), dialogischen o.ä. Religionsunterricht ein, der Konfessionen nicht trennt.⁷⁹⁷ Eine weitere Gruppe vermisst im Religionsunterricht der Schule aber gerade „... die Bindung an eine konkret gelebte Religion ...“ und kritisiert, dass der Religionsunterricht der Schule zu „kognitiv“ orientiert sei. Diese Gruppe bevorzuge das von einer Gemeinde ausgerichtete Angebot.⁷⁹⁸ Aktuelle Diskussionen zum Fach Religion drehen sich auf dem Hintergrund dieser Argumente schließlich darum, ob der Religionsunterricht nun zu ersetzen, zu korrigieren, mit anderen Fächern zu koppeln oder zu erweitern ist.⁷⁹⁹

3.1.2 Religionspädagogik im Kontext von Erziehung und Bildung

Angesichts der gegenwärtigen Kontroverse wäre zunächst zu umreißen, inwiefern der Religionsunterricht überhaupt einen Teil unseres Bildungssystems darstellt.⁸⁰⁰

Der Bildungsbegriff, der bis heute noch in der Allgemeinen Pädagogik als normative Bezugskategorie dient⁸⁰¹, kann die Verhaftung des Religionsunterrichts in einer multikulturellen und -religiösen Gesellschaft erhellen, da er einerseits auf einer theologischen Wurzel beruht, die der Gottesebenbildlichkeit verpflichtet ist⁸⁰², und

andererseits mehr als der Erziehungsbegriff die subjektorientierte Anschauung einbezieht, um religiöse Momente der Subjektwerdung sichtbar zu machen.⁸⁰³ Die für den Religionsunterricht und seine inhaltliche Verantwortung maßgebliche Bezugswissenschaft seit Ende des 19. Jahrhunderts stellt die Religionspädagogik dar⁸⁰⁴, die Schweitzer als religiöse Erziehung zwischen den Fachwissenschaften Theologie⁸⁰⁵ und Pädagogik positioniert.⁸⁰⁶

Theologie und Pädagogik wirken beiderseits auf die Religionspädagogik, ohne die eine Wissenschaft mehr oder weniger betonen zu wollen.⁸⁰⁷ Trotz eines verschiedenen Blickwinkels beziehen beide anthropologische Aussagen ein, die das Subjekt als etwas voraussetzen, das sich lebensgeschichtlich zu realisieren hat. In Bezug auf Bildung und Religionspädagogik ist im Weiteren zwischen einer institutionellen und individuellen Ebene zu unterscheiden. Die institutionelle Ebene verlangt i.S. einer theologischen Theorie von Bildung, dass aus einer nicht säkularen Perspektive Bildungsprozesse in Schule, Kirche bzw. Gemeinde⁸⁰⁸ und Gesellschaft reflektiert werden. Die individuelle Ebene erfordert i.S. einer Theorie religiöser Bildung, dass die Vermittlungsprozesse von Subjekt und Objekt als Bezugspunkte aufzugreifen sind. Das bedeutet, den Schüler in seiner Lebenswelt zu betrachten und dabei seine persönlichen konstitutiven religiösen Erfahrungen ernst zu nehmen (Subjektbezug) und diese zu Inhalten (Objektbezug) in Beziehung zu setzen, um sie erschließbar werden zu lassen.⁸⁰⁹

Die Frage nach dem Bildungssinn des Religionsunterrichts ist sonach durch einen beschleunigten Wandel von Bedingungen immer wieder neu zu beantworten und zu begründen.⁸¹⁰ Das, was den Gegenstandsbereich der Religionspädagogik selbst ausmacht, erscheint auf diesem Hintergrund vielfältig, zuweilen kontrovers.⁸¹¹ Doch kann man einen Konsens unterschiedlicher Positionen dahingehend finden, als dass der Religionsunterricht einen Beitrag zur Bildung liefert⁸¹², wenn er auch den religiösen Phänomenen im Alltag Aufmerksamkeit schenkt.⁸¹³ Der hier angeführte Bezug der Religionspädagogik zum Bildungsbegriff gewinnt u.a. in der aktuellen Diskussion um die Konzeption der „Bildungsstandards“⁸¹⁴ neue Bedeutung.

3.1.3 Rechtslage

In der mehrkonfessionellen Landschaft Deutschlands wird Religionsunterricht in der politischen Ordnung als öffentliche Angelegenheit betrachtet, ganz im Gegensatz zum laizistischen Frankreich.⁸¹⁵ Der Religionsunterricht ist im Artikel 7 des Grundgesetzes als einziges Unterrichtsfach abgesichert: Er „... ist in den öffentlichen Schulen mit

Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach.“ Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften gelehrt, doch darf kein Lehrer „... gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“⁸¹⁶ Dieser Artikel des Grundgesetzes knüpft an das preußische Allgemeine Landrecht von 1794 (ARL), an den § 153 der Paulskirchenverfassung von 1849, an Artikel 24 II der preußischen Verfassung von 1850 und Artikel 149 der Weimarer Verfassung von 1919 an. Nach der ARL dürfen Kinder einer anderen Religionsgemeinschaft nicht zum Besuch des christlichen Religionsunterrichts angehalten werden.

Schon die Beratungen zur Weimarer Reichsverfassung zeigten, dass der Religionsunterricht nach dem 1. Weltkrieg nicht mehr selbstverständlich war.⁸¹⁷ Da er seit dieser Zeit unter staatlicher Aufsicht steht, ist er wie die anderen Schulfächer, denen er gleichgestellt ist, demokratischen Grundsätzen verpflichtet. Als ordentliches Lehrfach ist er zu benoten und versetzungsrelevant. Durch die Gleichordnung hat der Staat die Lehrer zu bestellen und ist Unterrichtsträger. Daraus ergibt sich weiterhin, dass der Staat neben der äußeren Ordnung, die die Weisungs- und Disziplinarbefugnis betrifft, auch Lehrpläne und Lehrbücher bewilligen muss. Andererseits ist es dem Staat wegen der Trennung zwischen Staat und Kirche und seiner Verpflichtung zur weltanschaulichen Neutralität nicht erlaubt, den Religionsunterricht inhaltlich zu verantworten. Deshalb ist er auf die Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften angewiesen. Der Religionsunterricht ist auf diesem Hintergrund als eine „res mixta“, eine „gemeinsame Angelegenheit“, von Staat und Religionsgemeinschaften zu verstehen.⁸¹⁸ Das Verhältnis zwischen dem Staat und den weltanschaulichen religiösen Überzeugungen seiner Bürger hat der frühere Verfassungsrichter Böckenförde wie folgt beschrieben:

„Der freiheitliche, säkulare Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“⁸¹⁹

Weiterhin ist der Religionsunterricht konfessionsgebunden. Dies wird in der Bremer Klausel, Artikel 141 des Grundgesetzes bestätigt, doch wird auch ein konfessionsübergreifender Unterricht ermöglicht (s.u.). Konfessionsgebundenheit bedeutet, dass die Unterrichtsinhalte des Religionsunterrichts nicht nur informierend ausgerichtet sind, sondern auch auf Bekenntnisausübung und Glaubensunterweisung hinwirken.⁸²⁰

Auf Landesebene ist der Religionsunterricht ferner in den Landesverfassungen ausgeführt⁸²¹, wobei diese Vorgaben durch die Schulgesetze der Länder weiter konkretisiert werden und durch zusätzlich vertragliche Vereinbarungen zwischen den Religionsgemeinschaften und dem Staat abgesichert sind.⁸²² Schließlich enthält das Grundgesetz zahlreiche Artikel zum Schutz der individuellen Religionsfreiheit, die nicht nur die Lehrer und ihre freie Entscheidung hinsichtlich der Religionsunterweisung (s.o.) betreffen, sondern auch Rechte der Eltern und Kinder einbeziehen.⁸²³ Eine Nichtteilnahme verpflichtet die Schüler zumeist, ein Alternativfach zu belegen.

Die Konfessionsgebundenheit schließt die Teilnahme von Schülern anderer Konfessionen nicht aus, soweit die jeweilige Religionsgemeinschaft zustimmt, doch haben die Schüler anderer Konfessionen keinen Anspruch auf eine Aufnahme. Während der römisch-katholische Religionsunterricht sich überwiegend an katholische Schüler wendet, können am evangelischen Religionsunterricht Schüler anderer Glaubensvorstellungen offenbar problemloser teilnehmen. Von beiden christlichen Kirchen wird neuerdings auch ein so genannter ökumenischer christlicher Religionsunterricht diskutiert. Es wird dem Umstand Rechnung getragen, dass durch eine zunehmende Pluralisierung in wachsendem Maße interreligiöse Themen in den Religionsunterricht Einzug halten, um mehr Informationen über Judentum, Islam und nichtmonotheistische Religionen zu vermitteln.

Der Religionsunterricht wird im Allgemeinen von staatlichen Lehrern unterrichtet, die beide Staatsexamen absolviert haben und auf die Verfassung vereidigt sind. Die Lehrbefähigung für den Religionsunterricht der christlichen Konfessionen⁸²⁴, die durch die Ausbildung an staatlichen Hochschulen erfolgt, wird ergänzend durch eine besondere Zulassung der konfessionellen Religionsgemeinschaften verfügt⁸²⁵, ein Merkmal, das z.B. in England, nicht anzutreffen ist.⁸²⁶

Daneben unterrichten Pfarrer, Priester, Diplomtheologen oder Pastoralassistenten oftmals auf Basis von Gestellungsverträgen. Die Religionsgemeinschaften dürfen den Unterricht besichtigen, ohne aber eine Weisungsbefugnis geltend machen zu können.⁸²⁷ Bei Problemen müssen deshalb die Schulbehörden eingeschaltet werden, um unter Umständen eine gegebene Lehrzulassung zu revidieren.

Da der Religionsunterricht als Teil der Kultushoheit Ländersache ist, ergeben sich durch die sogenannte Bremer Klausel unter bestimmten Umständen erhebliche Abweichungen von Artikel 7 des Grundgesetzes⁸²⁸, die häufig durch Meinungsverschiedenheiten begleitet werden. Dort, wo nichtreligiöse Alternativen wie Philosophie, Ethik oder

Werte und Normen parallel zum Religionsunterricht disponibel sind, entwickeln sich kaum Widerstände. Zu größeren Debatten kommt es dann, wenn das Bundesland ein Fach zur Pflicht werden lässt, das den Religionsunterricht zu verdrängen scheint, wie im Falle der Kontroverse um LER in Brandenburg deutlich wurde.⁸²⁹ In Brandenburg gibt es zwar einen „kirchlichen Religionsunterricht“ in schulischen Räumen, dieser zählt jedoch nicht zum Schulcurriculum.⁸³⁰

Anfang der 90er Jahre lief der auf drei Jahre befristete Modellversuch LER in 44 Schulen an und wurde als erfolgreich bewertet. Mittlerweile wird der Unterricht, bei insgesamt 2 Wochenstunden, in 2 Phasen gegliedert.

Eine Integrationsphase umfasst einen bekenntnisfreien Unterricht in Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde bzw. -wissenschaft. In einer Differenzierungsphase wird der Unterricht in Übereinstimmung mit den jeweiligen Religionsgemeinschaften erteilt.⁸³¹

Ebenso wie das Fach LER führte in Berlin das Modell eines verpflichtenden Ethikunterrichts zu heftigen Diskussionen. Im März 2006 hatte der Berliner Senat entschieden, Ethik ab dem Schuljahr 2006/ 2007 für die Sekundarstufe I als Pflichtunterricht einzuführen. Die Religionsgemeinschaften hatten sich demgegenüber für ein Ethikwahlpflichtfach als Parallelangebot ausgesprochen.

Ethik als Pflichtfach beinhaltet jedoch nicht nur das Problem, dass der freiwillige Religionsunterricht in Gefahr steht, verdrängt zu werden, sondern auch, dass nur eine unzureichende Zahl an Lehrkräften zur Verfügung steht.

Die Kontroversen machen erhebliche Probleme sichtbar, doch lassen die rechtlichen Sonderregelungen in den verschiedenen Bundesländern in positiver Hinsicht auf die gewachsene Pluralität der Möglichkeiten schließen, die sich für den Religionsunterricht eröffnen. So wird ein evangelischer, katholischer, syrisch-orthodoxer, ökumenischer⁸³² oder interreligiöser Religionsunterricht neben oder anstelle der Fächer Ethik, Philosophie und LER bzw. Religionskunde angeboten.

Die politischen Positionen für und gegen den Religionsunterricht stammen jeweils aus schulpolitischen Beweggründen, die sich in einem jeweiligen Kultusministerium herauskristallisiert haben. Nicht immer scheinen dabei die Haltungen von Religionslehrern⁸³³, Schülern und Eltern⁸³⁴ berücksichtigt zu sein, noch die der Ethik- und Philosophielehrer.⁸³⁵ Der ökumenische oder interreligiöse Religionsunterricht stößt schließlich dort auf Grenzen, wo es nicht nur um christliche, sondern auch um islamische, jüdische oder nichtmonotheistische Religionsgemeinschaften geht, die zwar allseits religionskundlich informierend unterwiesen, aber nicht zu ihrem jeweiligen

Bekenntnis und ihrer Identität geführt werden. Wäre es hier nicht angebrachter, einen zusätzlichen Raum zu schaffen, um einem interkulturellen und interreligiösen Lernen gerecht zu werden?⁸³⁶

3.1.4 Forschungsbereiche und didaktische Konzeptionen der Religionspädagogik ab 1945

Die Bundesrepublik übernahm nach 1945 für den Religionsunterricht weitgehend wie o.a. die Weimarer Regelungen und band die Inhalte dieses Unterrichts wie bisher an die beiden Großkirchen, wobei die katholische sich mehr als die evangelische Seite schulpädagogischen Aspekten widmete. Man orientierte sich an einer hermeneutischen Konzeption⁸³⁷ und entwickelte in den 60er und 70er Jahren evangelischerseits unterschiedliche Ansätze eines problem-, lernziel- und situationsorientierten bzw. ideologiekritischen Unterrichts.⁸³⁸ Auf katholischer Seite konzipierte man ein so genanntes korrelationsdidaktisches Modell, in dem Glaube und Leben wechselseitig aufeinander bezogen werden.⁸³⁹ Diskussionspunkte der Korrelationsdidaktik berühren u.a. den Stellenwert der Bibel, die Schülerrolle, sowie das Verhältnis von Themen und Texten.⁸⁴⁰

Ende der 60er Jahre rückten pädagogische, schultheoretische und empirische Akzente⁸⁴¹ im Unterricht der beiden Konfessionen in den Vordergrund.⁸⁴²

Für die Gegenwart wird auf dem Hintergrund eines kritischen Bildungsbegriffs eine Balance zwischen Bibel- und Schülerorientierung angestrebt. Dabei konzentriert man sich auf Didaktiken der 80er und 90er Jahre. Darunter sind erfahrungsorientierte Schwerpunkte⁸⁴³, die Symboldidaktik⁸⁴⁴ oder auch ästhetische Vermittlungskonzepte zu subsumieren.⁸⁴⁵ Um religiöse Deutungsmuster von Jugendlichen zu ergründen⁸⁴⁶, wird vermehrt Rückgriff auf entwicklungspsychologische, sozialwissenschaftliche, und religionssoziologische Ansätze genommen.

Bevor die Frage nach Lehrplänen angesprochen wird, die heute wesentliche didaktische Neuerungen einbeziehen, soll auch die Rolle der Lehrer im Religionsunterricht skizziert werden.

3.1.5 Die Lehrerrolle

Die Akzeptanz des Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern hing nach früheren empirischen Untersuchungen von der Intensität der religiösen Erziehung in der

Familie ab. Neuere Umfragen bestätigen diese Ergebnisse, doch verweist die neue Situation des Religionsunterrichts zunehmend auf die Möglichkeiten von Lehrkräften, die Ziele und Inhalte des Faches einer breiteren Gruppe als den nur religiös sozialisierten Schülern zu vermitteln.⁸⁴⁷ Hiermit hängt unzweifelhaft die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit zusammen, die auch Uhl im Kontext einer Werteerziehung aufgreift.⁸⁴⁸ Uhl vertritt die Ansicht, dass eine erfolgreiche Wertevermittlung weniger auf Programme und Methoden allein zurückzuführen sei, als vielmehr auf die persönlichen Kompetenzen der Vermittlungspersonen.⁸⁴⁹ Uhls Kriterien eines erfolgreichen Lehrers, bei denen nicht nur Planungs-, Evaluationskompetenzen und spezifisch fachliche Vermittlungsfähigkeiten gemeint sind, können gleichfalls für das Profil eines Religionslehrers dienlich sein.

Zu diesen Kriterien gehören die Verbindung von Zuneigung und Festigkeit, das Eintreten für den Standpunkt, den man für richtig hält, das Bemühen, ein gutes Beispiel zu geben, sowie das Übertragen von Aufgaben und die Ermutigung zum Handeln.⁸⁵⁰ Mit Frost ließe sich neben der wichtigen Vorbildfunktion des Lehrers ergänzen, dass der Lehrer auch befähigt sein müsse, den Dissens in einer pluralen Gesellschaft auszuhalten, um den Erwartungen der Schüler angemessen zu begegnen.⁸⁵¹

3.1.6 Lehrpläne für die Sekundarstufe I und II

Die Lehrpläne der Sekundarstufe I sind seit 1985 in den verschiedenen Bundesländern neu erstellt worden und binden den Religionsunterricht in den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ein.⁸⁵² Das religiöse Lernen soll dabei der persönlichen und sozialen Bildung dienen, gegenwarts- und zukunftsbezogen, sowie wissenschafts- und erfahrungsorientiert sein. Das heißt, dass Lehrpläne in kognitiver und affektiver Hinsicht darauf zielen, in einer globalisierten, säkularen und multikulturellen Gesellschaft Hilfen anzubieten, die die Lebensbewältigung und Entwicklung von Verantwortung unterstützen. Dabei geht es nicht um Stofffülle, sondern um ein exemplarisch-elementares Erarbeiten von traditionsgebundenen und situativ aufgegriffenen Inhalten.⁸⁵³

Auf katholischer Seite beispielsweise basieren die Lehrpläne für das 5.-10. Schuljahr nach dem Würzburger Synodenbeschluss von 1974 auf dem Grundlagenplan des katholischen Religionsunterrichts (GLP), in dem diverse didaktische Modelle integriert werden. Man differenziert die Bereiche Bibel, Glaubenslehre, Ethik oder Spiritualität, die zu anthropologischen Lernfeldern, z.B. das Zusammenleben mit Anderen, und

Leitmotiven in Bezug gesetzt werden. Die Struktur des Grundlagenplans, der entwicklungspsychologischen und bildungstheoretischen Ansprüchen Rechnung trägt, wurde allgemein für den Religionsunterricht der Sekundarstufe übernommen.⁸⁵⁴

Konzeptionell werden in diesem Plan Prinzipien des biografischen und ganzheitlichen Lernens bzw. narrative und symbolerschließende Verfahren genannt. Um ständigen Aktualisierungen nachzukommen, wurde zwischen Kern- und Wahlthemen differenziert. Die Lehrpläne der Sekundarstufe I greifen in diesem Sinne neue religionspädagogische und -didaktische Ansätze auf, die ökumenisches oder interreligiöses Lernen fokussieren. Ökumenisches Lernen wird nach Wegenast deshalb möglich, weil Ziele, Didaktik und theologische Leitlinien der beiden Großkirchen zunehmend weniger voneinander abweichen.⁸⁵⁵

Man bemüht sich darum, die „Ich-Welt-Konstruktion“⁸⁵⁶ der Jugendlichen als Ausgangspunkt⁸⁵⁷ zu nehmen und die „religiöse Bewusstseinsbildung“ als „Hermeneutik der Lebenswelt“ zu begreifen.⁸⁵⁸

Diese Zielsetzungen haben auch darin ihren Grund, dass heutige Klassen nicht nur zunehmend heterogener zusammengesetzt sind und von daher die unterschiedlichsten Voraussetzungen und Deutungsmuster zum Tragen kommen. Vor allem stößt man häufiger auf die Tatsache, dass im Religionsunterricht eine Erstbegegnung zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Religion stattfindet.⁸⁵⁹

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe durch die Kultusministerkonferenz 1972 hat auch strukturelle Veränderungen für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II bedingt, der in Grundkurse mit 3 und in Leistungskurse mit 5 Stunden getrennt wird. Damit ging eine Aufwertung des Religionsunterrichts einher, für den grundlegend die fachwissenschaftliche Orientierung wie auch die Lebensnähe der Inhalte relevant sein sollte. Die evangelische Problemorientierung und die katholische Korrelationsdidaktik nahmen hier ihren Fortlauf⁸⁶⁰, gleichwohl aber blieb der Religionsunterricht im Oberstufensystem heuristischen Prinzipien verpflichtet, die auf einer Wissenschaftsorientierung und -propädeutik beruhen. Einer solchen Struktur folgen fast alle Bundesländer. Mit der Festlegung von Pflichtkursen in der Oberstufe wurde der Religionsunterricht allerdings wieder an die Seite gedrängt, nahm einen Wahlpflichtcharakter an und fiel deshalb teilweise als Abiturprüfungsfach fort. Religionsdidaktisch steht der Religionsunterricht der Oberstufe wie in der Sekundarstufe I dafür ein, den Jugendlichen Hilfen bei ihrer Identitätsfindung und beim Hineinwachsen in die Gesellschaft zu geben.

Dafür sollen Lebenswelt und religiöse Vermittlung eng verbunden werden, obwohl die Theologie in Hinsicht auf Fachwissenschaft und Wissenschaftspropädeutik stärkeren Einfluss gewinnt. Andererseits werden emotionale Ebenen berücksichtigt, damit die Schüler zu eigenen Wertvorstellungen gelangen und sich mit verschiedenen Überzeugungen auseinandersetzen können. Methodisch stehen über Textvermittlung, Kommunikation und Medienreflektion hinaus künstlerische Verfahren zur Diskussion.⁸⁶¹

3.1.7 Verschiedene Religionsgemeinschaften

Historisch gesehen ging der Verfassungsgesetzgeber von einem konfessionellen Religionsunterricht der christlichen Kirchen aus. Doch gilt der Artikel 7 des Grundgesetzes ebenso für nichtchristliche Religionsgemeinschaften, wobei diese keinem so genannten Körperschaftsstatus nach Artikel 140 des Grundgesetzes entsprechen, wohl aber eine Organisationsstruktur vorweisen müssen. Eine Religionsgemeinschaft i.S. des Grundgesetzes verlangt eine Gesamtsicht und Sinndeutung von Welt und Mensch mit einem transzendentalen Bezug, d.h., sie darf als Gemeinschaft keine politischen oder wirtschaftlichen Zwecke verfolgen. Weltanschauungsgemeinschaften sind dem gleichgestellt. Eine Religionsgemeinschaft muss zwar nicht generell mit den Wertentscheidungen der Verfassung übereinstimmen, doch darf sie ihnen nicht widersprechen. Auch in einem staatlich verantworteten Religionsunterricht müssen die im Grundgesetz erklärten Artikel Gültigkeit besitzen und Erziehungsziele, die sich u.a. auf die Achtung der Menschenwürde, die Toleranz und Persönlichkeitsentwicklung beziehen, integriert sein. Da der Staat inhaltlich keine Vorgaben für den Religionsunterricht bereitstellen kann, muss die jeweilige Religionsgemeinschaft kompetent sein, die für den Religionsunterricht maßgeblichen Grundsätze selbst zu formulieren, um den Religionsunterricht darauf aufzubauen.

Die Ablehnung eines Religionsunterrichts für nichtchristliche Religionsgemeinschaften wurde durch Ministerien allerdings dann aus formalen Gründen erteilt, wenn die betreffende Religionsgemeinschaft nicht so organisiert war, dass sie autorisierte Vertreter für verbindliche Absprachen bereitstellen konnte.

Der Gesetzgeber verlangt weiterhin, dass eine bestimmte Mindestzahl religionsangehöriger Schüler zusammenkommen muss, um Religionsunterricht erteilen zu können. Wenn zu wenig Schüler vorhanden sind, kann allerdings stufen- oder gar schulübergreifend Religionsunterricht angeboten werden.⁸⁶²

Islamischer Religionsunterricht

Der Islam hat innerhalb Deutschlands Brisanz erfahren durch den Kopftuchstreit (s.o.) oder fragwürdige Studien zum islamischen Fundamentalismus.⁸⁶³ Problematisch erscheint dabei, dass in den USA und Europa ein Prozess eingesetzt hat, der Islam und Islamismus zuweilen in eins setzt.⁸⁶⁴

Andererseits muss betont werden, dass der Islamismus nicht mehr nur in der arabischen Welt bzw. bei den dort aufgewachsenen muslimischen Menschen seine Anhänger findet. Auch bei jungen Moslems, die in Europa geboren und sozialisiert sind, stößt er auf eine breite Resonanz und ist ebenso wie in arabischen Staaten durch einen tiefen antijüdischen Hass geprägt. Beispiele dafür bilden die desillusionierten französisch muslimischen Jugendlichen im Jahr 2005, die in Straßenkämpfen in Paris auf sich aufmerksam machten, ebenso wie britische muslimische Heranwachsende, die im Anschluss an die Terrorakte in London, im gleichen Jahr, weitere Anschläge planten. Dabei stellt sich zwangsläufig wieder die Frage danach, wie die Integration von Migranten bestmöglich gelingen kann.⁸⁶⁵

Eine Ursache für die antiwestliche Haltung der in Europa geborenen Muslime wird in den in Europa eröffneten Koranschulen vermutet, in denen traditionell auf arabisch der Koran gelehrt und möglicherweise Propaganda betrieben wird.⁸⁶⁶ Dieser Unterricht liegt außerhalb staatlicher Aufsicht und ist deshalb im Sinne des Artikels 7 Absatz 3 des Grundgesetzes kein anerkannter Religionsunterricht. Der Staat erwägt deshalb aus intensiver als zuvor, sich dem Problem in Form eines staatlich kontrollierten islamischen Religionsunterrichts, dessen Lehrer in rechtsstaatliche Bestimmungen und demokratische Zielsetzungen der Bundesrepublik eingebunden sind, zu widmen. Obwohl schon 1984 durch die Kultusministerkonferenz die Erfordernis des islamischen Religionsunterrichts formuliert wurde, gibt es dieses Angebot bislang nicht. Das Scheitern bisheriger Konzeptionen scheint vor allem dem Umstand geschuldet, dass keine für die vielfältigen muslimischen Gruppierungen zuständige Organisation bzw. zuständiger Ansprechpartner besteht (s.o.). Der Islam ist nicht kirchlich organisiert und konfessionell stark zersplittert in Glaubensrichtungen, Schulen und Sekten. Ein Dutzend Dachorganisationen sowie drei Spitzenverbände konkurrieren um die Gläubigen, von denen der stärkste unter dem Einfluss des türkischen Staates steht. Einen verbindlichen Kanon für einen islamischen Religionsunterricht aufzustellen stellt sich deshalb als großes Problem dar. Innerhalb der staatlichen Schulen wird u.a. ein muttersprachlicher Ergänzungsunterricht in Verantwortung der einzelnen Bundesländer und in formloser

Absprache mit islamischen Vertretern angeboten⁸⁶⁷, der auf freiwilliger Basis auch islamische Unterweisung einbezieht. In Nordrhein-Westfalen gibt es seit 1999/ 2000 einen deutschsprachigen islamischen Unterricht als ordentliches Lehrfach in Form eines Schulversuchs.⁸⁶⁸ In Berlin existiert ein islamischer Religionsunterricht; der durch die Islamische Föderation in Berlin erteilt wird.⁸⁶⁹ Auch in Niedersachsen wird islamische Unterweisung angeboten, die offenbar rechtliche Voraussetzungen erfüllt, da sich Vertreter verschiedener islamischer Organisationen mit dem Ministerium beraten.⁸⁷⁰ Diese Angebote klären jedoch noch nicht das Problem der Ausbildung muslimischer Religionslehrer, obwohl seit 2004 ein erster Studiengang an der Universität Münster eingerichtet wurde.⁸⁷¹

3.1.8 Der religionspädagogische Ansatz religiöser Autonomie

Bevor der jüdische Religionsunterricht im Besonderen angesprochen wird, soll hier ein letzter Verweis auf einen allgemeinen didaktischen Ansatz zum Religionsunterricht erfolgen. Die oben in den Lehrplänen angesprochene Konzentration auf schülerorientierte Verfahren und Themen, sowie die Beachtung der religiösen Deutungsmuster der Edukanden im Religionsunterricht, steht in einem engen Zusammenhang zu einer anzubahnenden religiösen Autonomie der Lernenden, die auch Oser vertritt.⁸⁷² Dieser Ansatz scheint deshalb wichtig, da auch eine enge Verbindung zwischen autonomem und jüdischem resp. traditionellem jüdischem Lernen besteht, so wie Graff es nachgewiesen hat. Graff skizzierte das autonome Lernen als Konsequenz einer Anthropologie, in der „... das Lernen der Weisung wichtiger ist als das Darbringen der ständigen Opfer ...“⁸⁷³ und diese Vorstellung als „... learning as a national idea ...“⁸⁷⁴ praktiziert wurde.

In Osers Modell der religiösen Urteilsbildung erscheint religiöse Autonomie, die sich das Individuum selber aufbauen muss, auf verschiedenen Niveaus.⁸⁷⁵ Die Stufen der Niveaus zeigen an, dass das Verhältnis des Menschen in Bezug zur religiösen Autonomie, referierend zum Ultimativen, sich jeweils integrierter und differenzierter darstellt. Oftmals würde gerade religiösen Menschen unterstellt, dass sie nicht stets auch autonome Personen sein könnten, religiöse Erziehung keine Erziehung zur Autonomie und die Ablösung des Religiösen durch rationale Grundsätze wünschenswert wäre.⁸⁷⁶ Oser stellt sich aufgrund dieser Kritik die Aufgabe, zu erkunden, wie und wohin religiös erzogen werden soll, vor allem wie innerhalb des strukturgenetischen Ansatzes ein möglicher Erziehungswille zu realisieren wäre. Er vertritt die Ansicht, dass eine

Erziehung zur religiösen Autonomie auf die Einbindung des Heranwachsenden in eine religiöse Kultur setzt und zugleich das verantwortete Selbst zur Bedingung macht. Das bedeutet, dass man entwicklungsgemäß auf den Heranwachsenden zugehen muss, um ihm religiöse Bindungen zu ermöglichen und ihn zu komplexeren, adäquateren Auffassungen gelangen und dabei eine neue Identität erfahren zu lassen. Entwicklung als Ziel der Erziehung umfasst nach Oser die aktive Auseinandersetzung mit dem Religiösen, stimuliert durch das Problematische, um interaktive Wirklichkeit religiös zu erschließen. Unterricht könne stimulieren, um diversen Situationen Sinn zu verleihen. Dadurch würden Urteilsstrukturen verändert, sodass eine höhere Stufe durch einen Schüler erreicht werden könne. Das Kind bzw. der Jugendliche müsse das Gefühl des selbst geleisteten Begründungszusammenhanges entfalten können. Oser konzipiert zur Entfaltung der religiösen Autonomie ein Modell, das er in drei normative Stränge differenziert⁸⁷⁷:

1. die Stimulierung zu einer höheren Stufe des religiösen Urteils,
2. der Aufbau religiösen Wissens und religiöser Kompetenzen, um Wissen deuten und bewerten zu können und
3. die Fähigkeit religiöse Erfahrungen zu machen, um diese religiös zu deuten und sie auf die eigene Biografie und sich selbst zu beziehen.

Die Berücksichtigung aller 3 Stränge führe nach Oser zu einer denkbaren religiösen Autonomie⁸⁷⁸, die ein autonomes Sprechen über Religion erlaubt und affektive Bindungen entschlüsseln lässt.⁸⁷⁹ So würde den Schülern ermöglicht, ihre religiöse Lebenswelt einzubringen, sie hinterfragbar bzw. neu rekonstruierbar zu machen und sie zugleich rational aber auch handlungsorientiert zu erleben.⁸⁸⁰

3.2 Jüdischer Religionsunterricht heute

Der jüdische Religionsunterricht bildet auf Grund der rechtlichen Rahmenbedingungen ein ordentliches Lehrfach wie der Religionsunterricht der beiden christlichen Religionsgemeinschaften auch und fußt deshalb entsprechend auf den allgemeinen Begründungszusammenhängen im Kontext von Erziehung und Bildung.⁸⁸¹

Im Kontrast zur Diskussion um den islamischen Religionsunterricht findet der Staat in den jüdischen Gemeinden, Landesverbänden und darüber hinaus im Zentralrat der Juden in Deutschland übergeordnete Vertreter und Ansprechpartner, mit denen er staatsrechtliche Verträge schließen und in Zusammenarbeit mit ihnen Lehrpläne für den Unterricht einführen kann. Nach Auskunft der hier untersuchten Gemeinden wurde

jüdischer Religionsunterricht bereits in der Frühphase der Bundesrepublik im Zuge der Gemeindegründungen vielerorts wieder eingerichtet. Doch eine detaillierte Auskunft und nachprüfbar Angaben darüber, wo von Anbeginn tatsächlich religiöse Unterweisung möglich war, existiert kaum. Eine Ausnahme bilden die Großgemeinden oder auch die Gemeinde 1.⁸⁸²

Anzunehmen ist, dass die Etablierung des Unterrichts nach 1945 in der Mehrzahl der Gemeinden durch die zu Beginn der 50er Jahre mit den teilweise der eigenen Tradition entfremdeten Überlebenden, Rückgewanderten und in Deutschland gebliebenen DP, durch den Mangel an Rabbinern und jüdischen Lehrern zunächst kaum gelöst werden konnte.

Gleichwohl hatte es in den DP Lagern nach 1945 ein umfassendes Unterrichtswesen gegeben. Zu den dortigen Schulen gehörten von 1945-1949 u.a. Tages- bzw. Abendschulen.⁸⁸³ Die Schulen waren vornehmlich darauf ausgerichtet, die Emigration nach Israel vorzubereiten, ähnlich den Tarbut-Schulen in Osteuropa.

Deshalb nahmen die hebräische Sprache und die jüdische Geschichte einen Vorrang in der Vermittlung ein.⁸⁸⁴ Im Schuljahr 1946/ 47 gab es in allen größeren DP Lagern Volksschulen mit etwa 4-6 Klassen. Im Januar 1947 waren es bereits über 10 000 Schüler, wobei weitere 3 000 Schüler z.T. nachmittags sogenannte religiöse Jawne-Schulen besuchten. Den Schulen mangelte es nicht nur an Mobiliar. Auch fehlte es an Materialien und qualifizierten Lehrern, von denen viele nur eine Mittelpunktschule abgeschlossen und kaum eine pädagogische Ausbildung absolviert hatten.⁸⁸⁵ Trotz verschiedener Versuche, Regulierungen zu treffen, d.h., Materialien zu organisieren⁸⁸⁶, ein einheitliches Curriculum zu entwerfen⁸⁸⁷ und Lehrer fortzubilden⁸⁸⁸, blieb die Verbesserung des Schulwesens in den DP Lagern sehr schwierig. Nach Giere spielten diese Schulen für die DP-Kinder dennoch eine große Rolle, da viele von ihnen Familie und Freundeskreis verloren hatten und über die Schule eine Orientierung erhielten.⁸⁸⁹

Die zionistische Erziehung in den DP Camps hatte allerdings wenig mit den außerhalb der Lager und in Deutschland bleibenden Kindern und Jugendlichen zu tun. Mitte der 50er Jahre besuchten die ca. 1800 jüdischen Schüler in der Bundesrepublik staatliche Schulen und nahmen z.T. am christlichen Religionsunterricht teil. Doch dadurch erhielten sie kaum Kenntnisse zu ihrer Religion.⁸⁹⁰ Lediglich durch *Bar/ Bat Mizwa* Vorbereitungen, je nach Wohnort der Edukanden oftmals durch lange Fahrten erschwert, wurde eine Abhilfe geschaffen.⁸⁹¹ Größere Veränderungen hinsichtlich eines

Religionsunterrichts außerhalb der Großgemeinden schienen erst mit dem Zuzug der russischen Zuwanderer und damit neuer Zahlenverhältnisse unumgänglich zu werden.

3.2.1 Zur gegenwärtigen Situation

Auch wenn diese zahlenmäßigen Veränderungen mehr als 15 Jahre zurückliegen und die Dringlichkeit einer Neukonzipierung der jüdischen Unterweisung in Deutschland erkannt und Religionsunterricht an verschiedenen Orten ins Leben gerufen wurde, so kann auch heute die Situation des jüdischen Religionsunterrichts noch nicht zufrieden stellen. Es existieren bislang keine übergreifenden systematisierten Hinweise zu Lehrplänen und ihren Inhalten, zu didaktischen Konzeptionen oder zur Lehrerfortbildung. Randbemerkungen in religionspädagogischen Lexika, Artikel in den jüdischen Publikationsorganen, die die Situation beklagen, skizzieren lediglich Momentaufnahmen. Von Seiten der Kultusministerkonferenz wurde ebenfalls kein aktuelles Positionspapier zum Stand des jüdischen Religionsunterrichts erstellt. Bedingt ist diese Lücke sicherlich durch eine gewisse Unübersichtlichkeit von jüdischen Lehrplänen in der bundesrepublikanischen Landschaft, die sich gelegentlich nur auf die Oberstufe beziehen, mal mehr mal weniger didaktisch fundiert zu entwicklungspsychologischen und methodischen Bereichen Aufschluss bieten und zuweilen einen provisorischen Charakter tragen.⁸⁹² Dabei spielen auch länderinterne Spezifika eine Rolle, z.B. die von der Bremer Klausel berührten Bundesländer, die hier allerdings nicht untersucht wurden.

Nach Schröder findet jüdischer Religionsunterricht in Deutschland außerhalb der Großgemeinden, die alle über eine jüdische Schule verfügen (s.u.), heute auch in Mittel- und Kleingemeinden zumeist nachmittags in Räumen der Gemeinden statt, wenn genügend Schüler zusammenkommen und ein jüdischer Lehrer zur Verfügung steht.⁸⁹³

Probleme hinsichtlich eines umfassenden Überblicks ergeben sich weiterhin innerhalb eines Bundeslandes, insofern in einigen Gemeinden des Landes jüdischer Religionsunterricht als ordentliches Schulfach anerkannt ist, in anderen nicht; sei es wegen geringer Schülerzahl, fehlender Mittel oder unzureichend ausgebildeter Lehrer. Erteilte Noten sind in diesen Fällen freiwillig, werden aber ins Zeugnis eingetragen. Insofern ist eine förmliche Inkraftsetzung nicht überall erkennbar, es sei denn, der Religionsunterricht wird in der Oberstufe erteilt und gilt als Abiturfach, wie z.B. in Frankfurt a. M. oder in Köln. Andererseits kann der jüdische Religionsunterricht parallel zum christlichen Religionsunterricht im regulären Stundenplan erscheinen, z.B.

an Gymnasien in Stuttgart und München. In beiden Fällen existieren Lehrpläne, die in den Gemeinden gemacht und vom Kultusministerium gebilligt wurden. Hierzu gehören der Lehrplan für die Oberstufe in Bayern, die Sekundarstufe I und II in Nordrhein-Westfalen und der Bildungsplan in Baden-Württemberg für alle Schulstufen.⁸⁹⁴ Insgesamt gesehen würde in den Mittel- und Kleingemeinden immer noch ein eher fragmentarischer Unterricht erteilt, zumeist in Trägerschaft der Gemeinde, der sich regional gesehen in höchst unterschiedlichen Ausformungen zeigt und oft noch als Erprobungsphase zu verstehen ist.⁸⁹⁵

3.2.2 Lehrerausbildung

Insbesondere die Lehrerausbildung bildet einen heiklen Punkt bei der Frage nach der Qualität des jüdischen Religionsunterrichts, da die Unterrichtenden zuweilen nicht einmal mit dem hiesigen Schulsystem in Ansätzen vertraut sind, um einen rechtlich anerkannten Religionsunterricht bestreiten zu können. Nach Schroeder sind Lehrerinnen z.T. pädagogisch qualifizierte Gemeindemitglieder, z.T. an der HfJS ausgebildete oder aus Israel vermittelte Lehrer.⁸⁹⁶ Oftmals unterrichten sie in mehreren Stufen und Gemeinden.⁸⁹⁷ Das bedeutet, dass sie als sogenannte Wanderlehrer tätig sind, die allein für den jüdischen Religionsunterricht der Gemeinden, nicht aber für andere Fächer des Schulangebots zuständig sind. Haben die Lehrer vom jeweiligen Kultusministerium die Lehrerlaubnis für die Oberstufe erhalten, kann Judaistik bzw. jüdischer Religionsunterricht durch sie als Abiturfach angeboten werden, wobei nichtjüdische Schüler den jüdischen Religionsunterricht ebenfalls als Abiturfach wählen können.⁸⁹⁸

- **Exkurs Fortbildungen für jüdische Religionslehrer in Deutschland**

Um die Lehrer in ihren Qualifikationen zu verbessern, werden regelmäßig Fortbildungen angeboten. Federführend ist hier die ZWST zu nennen, die mehrmals im Jahr für jüdische Religionslehrer und Erzieher Arrangements trifft, die vornehmlich in eigenen Häusern zumeist über das Wochenende stattfinden. Ziel der Veranstaltungen ist die Vermittlung der Didaktik jüdischer Inhalte aber auch das gegenseitige Kennenlernen und der Austausch von Problemen der Unterrichtenden. Als Adressatenkreis wurden und werden die Lehrer der Gemeinden, Schulen und Kindergärten in Deutschland oder der deutschsprachigen Länder Europas angesprochen. Die Programme der ZWST sind vielfältig und kennzeichnen sich durch eine persönliche Atmosphäre. Es werden oftmals parallele Angebote für die frühkindliche Erziehung und für den

Religionsunterricht der Jugendlichen gemacht. Dazu werden auch Referenten aus Israel eingeladen. Lehrer erhalten Informationen zur Feiertags- oder zur Wochenabschnittsdidaktik, wobei auch historische, psychologische und philosophische Hintergründe transparent gemacht werden. Dadurch, dass diese Seminare über den *Schabbat* stattfinden, wird zwar ein angenehmes Ambiente möglich, doch die Arbeitsphasen der Pädagogen sind dadurch relativ kurz bemessen.

Folgend werden 3 Veranstaltungen skizziert, die die Forscherin im Jahr 2001 besuchte.

1) Zu einem Wochenendseminar der ZWST im Sommer kamen ca. 15 Lehrer aus dem gesamten Bundesgebiet zusammen.⁸⁹⁹ Das Programm wurde durch einen Pädagogen, der als Leiter eines Colleges für Lehrerinnen in Jerusalem tätig ist, inhaltlich, didaktisch und methodisch motivierend vermittelt. Das Konzept war gut gegliedert und wurde auf Hebräisch mit Übersetzung dargeboten. Für russischsprachige Zuhörer, die noch ihre Deutschkenntnisse festigen mussten und kaum Hebräischkenntnisse besaßen, sicherlich keine leichte Lernsituation. Der tatsächliche Ablauf wich gelegentlich vom ursprünglichen Plan ab. Am Freitagabend wurde wegen des späten Schabbateintritts ein für den nächsten Tag angekündigter Programmpunkt, der jüdische *Kalender*, vorgezogen.

In diesem Themenangebot wurden Wege der Vermittlung des jüdischen Jahres an Schüler unterschiedlicher Altersstufen mit Hilfe von Anschauungsmaterial diskutiert und Vorschläge zur Organisation des pädagogischen Umfeldes gemacht. Ein übergroßer Kalender, der an der Wand hing, zeigte die Monate des Jahres. Die Teilnehmer zogen aus einem Säckchen einen Feiertag, der an die richtige Stelle des Kalenders gesetzt und erklärt werden musste.

Darauf wurde der *Kabbalat Schabbat* feierlich gemeinsam mit einer Seniorengruppe vor Ort mit Hilfe eines ebenfalls am Seminar teilnehmenden Kantors begangen. Nach dem Morgengottesdienst setzte man das Thema jüdischer *Kalender* mündlich fort, ergänzt durch Gespräche zum Wochenabschnitt und eine Kurzreise durch die jüdische Geschichte von Abraham bis Josef. Nach Schabbatausgang begann ein praktischer Workshop für Unterrichtsmaterialien, der bis in die Nacht dauerte. Am letzten Tag des Seminars wurde es möglich, eine umfassende Materialsammlung zur Feiertagsdidaktik zu begutachten, die ein Vertreter der Jewish Agency aus Israel vorbereitet hatte.

Während des Seminars ergaben sich zahlreiche informelle Gespräche, die Kontakte und interne Hinweise zu den Gemeinden ermöglichten. Diese Gespräche lieferten bereits wesentliche Hinweise darauf, wie unterschiedlich Gemeinden i.H. auf den

Religionsunterricht konzipiert und wie verschieden auch Qualifikationen, persönliche Hintergründe und Probleme der Lehrer zu betrachten sind. Dabei zeigte sich folgendes Spektrum: Der Lehrer einer Kleingemeinde in Süddeutschland erklärte, dass er sich nicht erfolgreich durchsetzen könne, um die ohnehin wenigen Schüler regelmäßig zum Religionsunterricht zu bewegen. Ein Lehrer aus einer norddeutschen Gemeinde, der eigentlich als Kantor tätig war, erzählte, dass seine Gemeinde darunter leide, dass sie keinen *Rabbiner* besitze und durch die nächstliegende größere Gemeinde bestimmt würde. Dieser Lehrer hatte zwar Hebräischkenntnisse, doch brachte er keine pädagogischen Voraussetzungen mit, um den 1-mal wöchentlich stattfindenden Religionsunterricht durchzuführen. Fortbildungen hätte er privat zu tragen, was ihn vor Belastungen stelle. Der Lehrer einer Kleingemeinde in Südwestdeutschland schien gleichfalls kundig in Hebräisch und Gottesdienstfragen, nicht aber im pädagogischen Bereich. Ein weiterer Lehrer aus Norddeutschland kannte sich wiederum mit erziehungswissenschaftlichen Problemen aus, beherrschte aber kein Hebräisch. Schließlich fiel ein Ehepaar aus dem Rahmen, beide Lehrer einer Gemeinde in einem neuen Bundesland, die weder hebräische noch pädagogische Kenntnisse vorweisen konnten.

Während bei den männlichen Lehrkörpern, unabhängig davon, ob aus Deutschland oder der ehemaligen Sowjetunion stammend, Defizite hinsichtlich eines pädagogischen Fundaments erkennbar wurden⁹⁰⁰, sah die Situation der Lehrerinnen positiver aus. Fast alle stammten aus Israel, hatten z.T. eine pädagogische Ausbildung in Deutschland absolviert, sprachen Iwrit und waren in jüdischer Geschichte und Judaistik versiert. Somit waren nicht nur die Gemeindehintergründe und Probleme der jeweiligen Teilnehmer völlig unterschiedlich gelagert (10 Klein-, 4 Mittelm Gemeinden, 1 Großgemeinde, die denominational verschieden geprägt waren), auch der biografische Gang, um jüdischer Religionslehrer zu werden, bot verschiedene Varianten. Die bunte Zusammensetzung musste schließlich dem israelischen Dozenten einiges abverlangen, um allen eine entsprechende Hilfe mit auf den Weg zu geben.

2) Ein anderes Seminar der ZWST im November 2001 wurde für 4 Tage angeboten und erstreckte sich gleichfalls über *Schabbat*. Hier kam eine größere Anzahl von Gemeindelehrern zusammen, unter ihnen nahezu alle, die am Wochenendseminar im Sommer teilgenommen hatten. Das Programm erwies sich als wesentlich umfangreicher, nicht zuletzt durch mehrere Referenten und viele Plenumgespräche, die die Eindrücke der Lehrer zu Sprache bringen sollten. Durch wichtige Repräsentanten

der ausrichtenden Gemeinde und der ZWST gewann die Veranstaltung an zusätzlicher Wichtigkeit. Da der 9. November innerhalb dieser Konferenz lag, wurde auch zum Thema Antisemitismus ein Vortrag integriert. Lehrveranstaltungen für die Lehrer und Erzieher zum Religionsunterricht wurden zusätzlich bereichert durch judaistische Auslegungen eines Rabbiners und durch soziologisch-pädagogische Betrachtungen, die die Integrationsaufgaben der Gemeinden i.H. auf Zugewanderte betrafen. Die Schwerpunkte zum Religionsunterricht bildeten das Thema *Erez Israel* im Jahreszyklus, die Wochenabschnitte und das Fest *Chanukka* mit einem historischen Akzent. Dabei boten sich Möglichkeiten, unterschiedliche Vorstellungen zum Lernen in der Diaspora und in Israel zu verbinden. Für Lehrer an jüdischen Schulen gab es eine gesonderte Unterweisung für das Sprachprogramm TalAm (s.u.).

Als gewinnbringend zeigten sich für die Untersuchung auch hier die vielen informellen Gespräche, sowie die kontrovers diskutierten Plenumsitzungen. Viele Lehrer bekamen die Möglichkeit, ihre Probleme vor Ort zu erläutern und auch Wünsche für neue Themen zu anderen Veranstaltungen zu äußern. Auf dem Hintergrund der israelischen Lehrerinnen kam nochmals die Thematik der unterschiedlichen Entwicklung jüdischer Identität in der Diaspora, speziell in Deutschland, und Israel zur Sprache. Einen weiteren Diskussionspunkt stellte die religiöse Veränderung der Gemeinden in Bezug auf Assimilation und Verweltlichung dar, die nicht zuletzt durch Juden aus der ehemaligen UdSSR geprägt sei, die sich ihrem Judentum partiell entfremdet hätten. In diesem Sinne spielte auch immer wieder die Integrationsproblematik (Sprachprobleme) eine große Rolle und wie das Interesse der Zuwanderer (Erwachsene, Jugendliche und Kinder) für religiöse Fragen zu erschließen sei. Mehrfach wurde beklagt, dass die Schüler nach der *Bar/ Bat Mizwa* dem Religionsunterricht der Gemeinde fernblieben. Eine grundlegende Frage bildete ferner, wie Schüler, bei denen keinerlei jüdische Sozialisation vorliegt, im 2-stündigen Religionsunterricht möglichst schnell Wissen erwerben können. Der israelische Dozent verwies darauf, dass Judentum auch als Erlebnisfeld anzusehen sei und mit entsprechender Methodik zu vermitteln wäre, sozusagen mit einer Inszenierung. Jeder Schüler käme mit seiner eigenen Kultur und Familiengeschichte in den Religionsunterricht, die dort aufzugreifen sei, damit der Schüler sich optimal entwickeln, seine Persönlichkeit entfalten und damit seine jüdische Identität aufbauen könne.

Die fehlende Sozialisation bzw. die großen Unterschiede im jüdischen Grundwissen der Schüler, die gerade Kleingemeinden mit unzureichender jüdischer Infrastruktur kaum

ausgleichen könnten, entwickelten sich zum Angelpunkt einer abschließenden Diskussion. Auch die Lehrerqualifikation wurde angesprochen und seitens einer Lehrerin wurde bemerkt, dass der „Jeschiwalehrer“, damit war der parallel zu ihr unterrichtende *Rabbiner* der Gemeinde gemeint, oft nicht die Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigen würde. Der israelische Dozent ging nicht weiter darauf ein, versuchte aber den Anwesenden, auch bei nicht vorhandener pädagogischer Basis, Mut zu machen. Er erklärte, dass auch die weniger ausgebildeten Lehrer über die Ausstrahlung ihrer Person und mit Engagement ihren Weg gehen sollten. Von Seiten der ZWST wurde schließlich das Problem ins Spiel gebracht, inwieweit Gemeinden von jüdischen Organisationen, die aus dem amerikanischen Kontext stammen, Hilfen annehmen sollten. Das Problem wurde nicht gelöst.

Am Ende thematisierte man den Stellenwert eines Lehrplans und seine Struktur (Hebräisch oder nicht, Geschichte oder mehr traditioneller *Ritus*) und äußerte den Wunsch, in pädagogischen Fragen verstärkt gemeindeübergreifend zu arbeiten.

3) Eine Fortbildung ganz anderer Natur, die sich nicht speziell an Lehrer richtete, sondern an kulturinteressierte und -schaffende Mitglieder verschiedener Gemeinden, stellte eine so genannte Tarbut (Kultur) Veranstaltung dar, der die Forscherin im Dezember 2001 beiwohnen konnte. Drei Tage lang wurden in Form eines deutschsprachigen jüdischen Kulturkongresses innerjüdische Vorträge, Workshops, Gottesdienste und ein kulturelles Rahmenprogramm angeboten, das viele neue Eindrücke vermittelte und Problemstellungen bewusst machte. Dabei wurden neben offiziellen Veranstaltungen auch Plenumsdiskussionen relevant, insofern Vertreter unterschiedlicher Denominationen aus Deutschland, anderen europäischen Ländern und Israel zusammentrafen und ihre Positionen darlegten. Einen Schwerpunkt bildete die Diskussion um den Begriff der jüdischen Kultur, die in Hinblick auf die damit einhergehenden historischen und gegenwärtigen Probleme (Assimilation, Absonderung und Emanzipation, Stand und Status jüdischer Kultur in Deutschland, Probleme interkonfessioneller Ehen, europäisches Judentum und Konvergenzen unterschiedlicher jüdischer Richtungen) betrachtet wurde. Hinsichtlich des Religionsunterrichts in den Gemeinden erwies es sich als hilfreich und fruchtbar, die Situation der jüdischen Zuwanderer, die auch mehrfach repräsentiert waren, und die mit der Zuwanderung verbundenen Veränderungen in den Gemeinden zu diskutieren. Ein Workshop im Programm galt jüdischen Kleingemeinden, deren Vertreter ihre Schwierigkeiten (*Rabbiner*-, Material- und Lehrermangel, Motivation der Schüler) austauschten.

Gleichwohl diese Veranstaltungen, wenn auch unterschiedlicher Intention, als Fortbildungen dienlich waren und sind, so konnten und können sie kein religionspädagogisches Studium ersetzen, um aus Kantoren oder Hebräischlehrern jüdische Religionslehrer werden zu lassen. Andererseits lassen sich gerade aus den geführten Gesprächen wesentliche Problempunkte des Standorts eines jüdischen Religionsunterrichts filtern: so die Lehrerqualifikation, die kaum jüdisch sozialisierten Jugendlichen und fehlende religionspädagogische Konzepte.⁹⁰¹

3.2.3 Jüdische Schulen

Eine Ausnahme in der Forschung zur gegenwärtigen jüdischen Erziehung in Deutschland bilden die jüdischen Schulen, die in den Großgemeinden etabliert wurden. Diese gelten formal als staatlich anerkannte Privatschulen in Trägerschaft der jeweiligen Gemeinde, d.h., der Unterricht wird gemäß der staatlichen Rahmenrichtlinien und Landesschulgesetze erteilt. So wurde Mitte der 60er Jahre durch die Initiative des Rabbiners I. E. Lichtigfeld die erste jüdische Grundschule eröffnet, die nach dem Vorsitzenden der jüdischen Gemeinde Frankfurt und späterem Zentralratsvorsitzenden Bubis nicht die Absicht hatte „eine Gettho isierung“ der jüdischen Kinder zu bewirken, sondern darauf zielen sollte, ihnen „... jüdische Geschichte, jüdische Tradition und jüdisches Wissen ...“ nahe zu bringen. Um der Getthoisierung vorzubeugen, wurden stets nichtjüdische Kinder aufgenommen.⁹⁰²

Die Schule nahm ihren Weg mit 30 Kindern für die 1. und 2. Klasse auf, darunter auch 4 nichtjüdische Schüler. Neben den säkularen Fächern wurde zusätzlich 5 Stunden Religionsunterricht erteilt, inklusive des Hebräischunterrichts, und das Schulleben am jüdischen Kalender orientiert. Mit dem Umzug in ein neues Gemeindezentrum 1986 wurde die stark angewachsene Schule um eine Förderstufe erweitert. Seit 1989/ 90 war die Schule dreizügig und bemühte sich stets, die aus der ehemaligen UdSSR kommenden Schüler zu integrieren. Die Schülerzahl umfasste bald 330 Kinder. Grundlage des Judaistikunterrichts wurde 1989 ein aus Kanada adaptiertes Konzept „TalAm“⁹⁰³, das Hebräischlernen und Religionsunterricht verbindet.⁹⁰⁴ Das Judaistikprogramm, auf 6 Wochenstunden ausgedehnt, wurde wegen der unterschiedlichen Schülervoraussetzungen ab der 3. Klasse in 3 Leistungsstufen differenziert.⁹⁰⁵ 1996 wurde mit Hilfe einer Schulbuchkommission das erste jüdische Lesebuch für die Grundschule veröffentlicht.

Die mit dem Zuzug der russischen Einwanderer vergrößerte Schülerzahl machte im Jahr 2006 einen neuen Umzug in das ehemalige Gebäude des Philanthropin notwendig. Dabei wurde die Schule auf den Sekundarstufenbereich I bis zur 9. (G 8) Klasse erweitert und zur Ganztagschule umgewandelt.⁹⁰⁶

An die Gründung der Frankfurter Schule schlossen sich Schulgründungen in München 1967, in Berlin 1986 und in Düsseldorf 1993 an. Zur jüdischen Grundschule in Berlin liegt einzig eine Forschungsarbeit durch Breidenbach vor (s.o.).⁹⁰⁷ Ebenso wie die Frankfurter Schule führte die Berliner Heinz Galinski Schule als Ganztagschule das Judaistikprogramm Tal Am ein.⁹⁰⁸ Der jüdische Jahreskreislauf und wöchentliche Schabbatfeiern bilden Grundmomente des Schulcurriculums.⁹⁰⁹

Breidenbach betont hinsichtlich der Berliner Schule folgende Gesichtspunkte: Die Anbindung an die Tradition, die jüdisches Selbstverständnis zugrunde legt, die Klarheit über normative Ordnungen⁹¹⁰ durch eine strukturierte Tages- und Lebensgestaltung⁹¹¹ und der „Schonraumcharakter“ der Schule, innerhalb dessen aber nicht versäumt wird, auf die pluralistische Außenwelt vorzubereiten, bedingen ein jüdisches Ambiente in der Diaspora.⁹¹² Breidenbach markiert in diesem schulischen Rahmen die Fächer Bibel, Hebräisch und Religion als Basis der jüdischen Unterweisung.⁹¹³

Verschiedene Artikel in der Jüdischen Allgemeinen Zeitung zur jüdischen Schule München⁹¹⁴, Düsseldorf⁹¹⁵ oder zu den Neugründungen Köln und Hamburg⁹¹⁶ erhellen weiter das Bild der jüdischen Schullandschaft. Doch darf bei diesen Veröffentlichungen nicht unterschlagen werden, dass sie zumeist ein rosigeres Bild der Schulen zeichnen als de facto gegeben ist, nicht zuletzt um künftige Schüler bzw. Eltern in der Gemeinde zu werben.

Die jüdische Oberschule in Berlin wurde ebenfalls 1993 eröffnet und entließ erstmals 1999/ 2000 jüdische Abiturienten. Hier bilden Hebräisch und Religionslehre Pflichtkurse. Neben dem 2-stündigen Bibelunterricht und einer Stunde Religion wird in der 9. Klasse der jüdische Lebenskreislauf besprochen. Hebräisch wird als 2. Fremdsprache mit 4 Wochenstunden gelehrt. In der Oberstufe werden darüber hinaus jüdische Geschichte und Geschichtsphilosophie zu Kernelementen des Curriculums, die Schüler wissenspropädeutisch für ein Judaistikstudium nutzen können.⁹¹⁷

Weitere wichtige Hinweise zu den Schulen in Frankfurt und Berlin werden im Jahr 2005 zu durchgeführten wissenschaftlichen Evaluationen veröffentlicht, die ebenfalls aufschlussreich für die allgemeine Problematik des jüdischen Religionsunterrichts sind.

Hinsichtlich der Frankfurter Schule stellte sich heraus, dass die Übernahme des kanadischen Konzepts Tal Am nicht so erfolgreich war, wie erhofft. Da das Konzept auf einen intensiven Lehrgang mit 15 Wochenstunden an religiösen Ganztagschulen in Übersee ausgerichtet ist, eignet es sich kaum für eine Halbtagschule (zum Evaluationszeitpunkt), wie die Frankfurter jüdische Schule in einem nichtorthodoxen Umfeld. Die empirische Untersuchung zeigte auch, dass die „... Kenntnisse der Kinder und Jugendlichen in Iwrit und jüdischer Religion lückenhaft bis unterentwickelt sind, das entsprechende Lehrpersonal ... den fachlichen Standard der Lehrer in anderen Fächern ... nicht erreicht, weil es nicht an deutschen Universitäten studiert hat.“ Man konnte zudem nachweisen, dass die Elternschaft an „... hebräischer Sprache, an Religion und Liturgie sowie der Kultur des Judentums ... weniger interessiert ist ...“ als an den staatlichen Fächern.⁹¹⁸ Brumlik erklärt ein Desinteresse der Eltern dadurch, „... dass die judaistischen Fächer in der Regel nicht versetzungsrelevant sind.“⁹¹⁹

Unzureichend ausgebildetes Personal, gleichgültige Eltern und ein unpassendes Programm ließen seiner Ansicht nach jüdisches Wissen verflachen. Brumlik fordert entschieden Verbesserungen hinsichtlich der Lehrerausbildung und zeitgemäßer judaistischer Unterrichtswerke. Auch eine Unterweisung der Eltern schlägt er vor.⁹²⁰ Zu den Berliner Schulen werden wenige Monate später Stellungnahmen zur dort durchgeführten Evaluation bekannt gegeben. Schmitt berichtet zu einer 150 Seiten umfassenden Expertise, die durch Wissenschaftler der Humboldt Universität im Auftrag des Vorstands der Jüdischen Gemeinde zu Berlin erstellt wurde. Das Gutachten fußt auf Erhebungsbögen einer Eltern- und Schülerbefragung, auf Gesprächen mit den Schulleiterinnen, Dezernenten, Lehrkräften und Mitgliedern des Schulausschusses und mehrmaligen Besuchen der Schulen, ähnlich der Frankfurter Untersuchung. Kritik wurde vor allem am „... nicht klar ausgeprägte(n) jüdische(n) Profil ...“ der Berliner Grund- und Oberschule laut. Die Schulleiter erklären jedoch, dass ein deutliches jüdisches Profil existiere, denn Feiertage würden gefeiert, in allen Fächern gebe es jüdische Schwerpunkte, Hebräisch stehe auf dem Stundenplan und jüdische Themen würden in den verschiedenen Unterrichtsfächern bearbeitet. Demgegenüber argumentiert die Mitgutachterin der Evaluation Gruehn, dass zwar ein jüdisches Profil bestehe, doch wäre dieses einseitig auf jüdische Feiern gerichtet. Schule als Institution könne aber nicht jüdisches Leben vermitteln und Religionsunterricht nicht in eine religiöse Praxis einführen, deshalb müssten die kognitiven Bereiche mehr betont und ein jüdisches Profil stärker im Lehrplan verankert werden. Jüdische Themen seien - mit

Ausnahme des Geschichtsunterrichts - eher additiv hinzugefügt, ohne sie mit dem Lehrstoff wirklich zu verbinden. Weiterhin wäre einigen Eltern die Schulen zu religiös, anderen viel zu wenig. Deshalb erschiene ein Mittelweg erforderlich, um den verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden.⁹²¹

Während die Frankfurter Evaluation stärker die Probleme des Judaistikunterrichts) betont, heben die Stellungnahmen in Berlin mehr die Schwierigkeit eines jüdischen Schulprofils hervor.

Die von Brumlik formulierten Schwierigkeiten, die die Lehrerqualifikation, das Desinteresses der Eltern, die Rolle des Hebräischunterrichts und die Gefahr eines verflachten Wissens betreffen, scheinen auch relevant für den jüdischen Religionsunterricht außerhalb des jüdischen Schulwesens zu sein, während die Resultate aus Berlin für einen Gemeindeunterricht weniger dienlich sein mögen. Das trifft insbesondere auf die Schlussfolgerung der Gutachterin Frau Gruehn zu, die dem Religionsunterricht jede Möglichkeit abspricht, in eine religiöse Praxis einführen zu können. Dieses Problem soll deshalb in der empirischen Darstellung ansatzweise wieder aufgegriffen werden.

3.2.4 Schwerpunkte des jüdischen Religionsunterrichts

Da es noch kein einheitliches Lehrplankonzept und keine übergreifende Didaktik des jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland gibt, stellt sich die Frage nach Zielen und Inhalten bzw. Lernfeldern, Wertekonzepten und Lerntraditionen immer wieder neu. Das machen u.a. schon Erfahrungen in den Fortbildungen oder Statements zur aktuellen Situation des Religionsunterrichts in den jüdischen Medien deutlich. In religionspädagogischer und -didaktischer Hinsicht erscheint es interessant, inwieweit aktuelle didaktische Konzepte Einzug in den jüdischen Religionsunterricht hielten oder halten können. Während problem- und erfahrungsorientierte Schwerpunkte ohne Schwierigkeiten aus allgemeinpädagogischen Konzepten entnommen worden sind⁹²², bildet etwa die christliche Symboldidaktik einen offenbar spezifisch katholischen Entwurf.⁹²³

Auch die Frage nach Lerntraditionen deckt einen wichtigen Diskussionspunkt auf. Welche neue Lernformen sind adaptierbar, wo kann man auch auf traditionelle jüdische Lehr- und Lerntypen Rückgriff halten, ohne dass sie wie in Zeiten der *Haskala* diskreditiert werden? Welche Methoden schließen sich dem an?⁹²⁴

Hinsichtlich der Schülerorientierung bleibt für den jüdischen Religionsunterricht genauso wie für andere konfessionelle Unterrichtsangebote konstitutiv, wie angesichts der Säkularisierung, Pluralisierung bzw. Individualisierung religiöse Tradition einerseits und jugendliche Lebenswelt andererseits optimal verbunden werden können. Welche Ziele, Inhalte, Lernfelder sind aus heutiger Perspektive auf diesem Hintergrund (noch) relevant?

- Gehören dazu Bibel, *Talmud*, Wochenabschnitt und Mischnaliteratur, bzw. Kenntnisse zu *Gemara* und *Midrasch*?
- Welchen Stellenwert trägt die jüdische Philosophie?
- Wie sollen andere Religionen zur Geltung kommen?
- Wie steht es mit säkularen Bereichen, z.B. die nachbiblische jüdische Geschichte?⁹²⁵
- Welche Rolle hat der Sprachunterricht in diesem Kontext?

Ohne Frage steht das Wissen über die Tradition der Religion, die Feiertage und ihre historischen Hintergründe, die Gesetze, ihre Wirkungsgeschichte und Auslegungskultur im Vordergrund. Aber auch gegenwärtige Erscheinungsformen und die Praxis jüdischer Religion müssen zur Situation der Schüler, zu ihren Fragen und Erfahrungen, zu ihren Sorgen und Hoffnungen in Bezug gesetzt werden. Gerade hinsichtlich des Wochenabschnitts, der heute in den meisten Lehrplänen der Sekundarstufe I integriert ist, scheint die Verbindung schülerorientierter und traditionsgebundener Inhalte und Methoden möglich, da über die hermeneutische Auslegung immer danach gefragt werden kann, was der Toratext den Schülern heute sagt und was er für sie bedeutet.⁹²⁶

Jüdischer Religionsunterricht heute heißt auch, dass an emotionale und nicht nur kognitive Vermittlungsprozesse angeknüpft werden muss. Durch beide Komponenten erst wird eine Hilfe für Lebensfragen und eine Orientierung an Gottes Gesetz ermöglicht, die religiöse Bindung in Formen der Kooperation, Rücksichtnahme und Toleranz festigt und die jüdische Identität in ihren Wurzeln vergewissern lässt. Die Gewissheit der eigenen religiösen Identität führt erst dazu, auch das Fremde wahrnehmen zu können. Um das zu erreichen, steht jüdischer Religionsunterricht unzweifelhaft in einer konfessionellen Verantwortung, sodass jüdische Identität zugrunde gelegt und entfaltet werden kann.

Unbestreitbar ist auch, dass es jüdischen Schülern an hebräischen Kenntnissen fehlt, wie es durch Brumlik für die jüdische Schule Frankfurt deutlich artikuliert wurde. Hebräisch bildet zwar die Sprache der Liturgie und ebnet die Basis für den Zugang zur jüdischen

Tradition und die Verbindung zu Israel, doch muss, realistisch gesehen, der Sprachunterricht als zeitaufwendig und arbeitsintensiv eingeschätzt werden. Hebräischunterricht in einer 2-stündigen Unterweisung stellt fast eine Hürde im Rahmen dessen dar, was im jüdischen Religionsunterricht gelernt werden kann. Der Sprachunterricht wird weiter erschwert durch die heterogenen kulturellen Unterschiede der Schüler und durch den Mangel an qualifizierten Sprachlehrern. Erfahrungen und Programme, z.B. aus Israel, sind aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler nur bedingt übertragbar.⁹²⁷

Einen ersten Ansatz, eine landesübergreifende Instanz hinsichtlich des jüdischen Religionsunterrichts, seiner Organisation und der Lehrerausbildung zu manifestieren, leistete die HfJS. Im Jahr 2006 schloss hier die erste Lehramtskandidatin für jüdische Religionslehre ihr Studium ab. Die HfJS ist auch der Ort, an dem landesübergreifende Bildungsstandards angedacht werden, die in Folge der PISA Studien und der Bologna Konferenzen eine erhebliche Umstrukturierung der Lehrerausbildung und der Lehrpläne profaner Fächer nach sich zogen.

3.3 Neuere Entwicklungen: Lehrplan und/ oder Bildungsstandards

Um der uneinheitlichen Lehrplansituation, den unzureichenden Lehrerqualifikationen sowie dem Mangel an Lehrmaterialien entgegenzuwirken, hat die HfJS nicht nur der einer Lehramtskandidatin für jüdischen Religionsunterricht den Weg geebnet⁹²⁸, sondern sich als einziges Institut für die Ausbildung staatlich anerkannter jüdischer Religionslehrer in Deutschland konstituiert.⁹²⁹

3.3.1 Anstöße

Seit dem Jahr 2005 wurde an der HfJS eine Instanz ins Leben gerufen, die Kultusbeauftragtenkonferenz (KBK)⁹³⁰; die sich in periodischen Sitzungen gerade diesen wichtigen o.a. Themen widmet. Diese erstmals im Januar 2006 zusammengetretene Kommission ist sicherlich deshalb am Standort der jüdischen Hochschule sinnvoll lokalisiert, da eine verbesserte Situation der Lehrerausbildung nur über die Konzeptionen einer Ausbildungsinstanz, die ein solches Ziel wissenschaftlich verfolgt, leistbar zu sein scheint. Außerdem ist die HfJS denominationsneutral zu verstehen.

Sie bietet Veranstaltungen für Religionspädagogik und Didaktik an⁹³¹, deren Zusammenstellung eine Vorstellung darüber vermitteln kann, was ein jüdischer Religionspädagoge an akademischen Qualifikationen erwerben sollte.

Der Erziehungswissenschaftler Brumlik sprach sich bereits im Juni 2005 ausdrücklich für die Initiierung eines solchen geregelten Vorhabens aus:

„Der Zentralrat der Juden sollte ... Standards für jüdische Bildung verabschieden, ein alle Gemeinden umfassendes Berichtswesen etablieren und alle zwei Jahre einen Bildungsbericht erstellen lassen, schließlich eine Kommission zur Erstellung eines einschlägigen Unterrichtswerks einsetzen und regelmäßige Fortbildungsangebote für die schon in diesem Bereich Tätigen anbieten ...“⁹³²

begründet durch die Tatsache, dass die „... Fortexistenz der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland ... entscheidend von jüdischem Wissen und jüdischer Bildung ...“ abhängt. Brumlik plädiert ferner für die Einrichtung eines Bildungsreferates im Zentralrat, um die Arbeit derjenigen, die in jüdischen Institutionen Verantwortung tragen, zu koordinieren.⁹³³

Ein weiterer Anstoß hinsichtlich der Lehrerbildung entspringt der allgemeinen Bildungsdebatte selbst. Im Zuge der PISA Studie⁹³⁴ und anderer Erhebungen und damit verbundener Reformen wurde die akademische Ausbildung durch die Etablierung neuer Qualifikationskonzepte erheblichen Veränderungen unterworfen. Statt des Diploms und Magisters werden im Rahmen des Bologna-Prozesses Bachelor- und Masterstudiengänge⁹³⁵, die zunächst außerhalb der Pädagogik angesiedelt waren, auch für die Lehramtsausbildung relevant und ersetzen die auslaufenden 1. und 2. Staatsexamina.⁹³⁶ Auf diesen Kurs stellt sich auch die HfJS ab dem Wintersemester 2006/7 ein.⁹³⁷

3.3.2 Bildungsstandards und Religionsunterricht

Durch den Bologna - Prozess und der damit verbundenen reformierten universitären Ausbildungsstruktur ist weitergehend natürlich auch der Schulunterricht tangiert, insofern die herkömmlichen Lehrpläne und Rahmenrichtlinien stufenweise, zunächst in allen Kernfächern: Deutsch, Mathematik und Englisch, in so genannte Bildungsstandards und damit verbundene Kompetenzstufen umgewandelt werden.⁹³⁸

Grundlage dieser Veränderungen bildet das Klieme Gutachten aus dem Jahr 2003, das in Anlehnung an angloamerikanische und skandinavische Modelle, die Vorteile einer „output-orientierten“ Konzeption herausstellt. Bildungsstandards definieren „...“

verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen ...⁹³⁹ und umreißen die von den Schülern geforderten Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erbracht werden sollen:

„Bildungsstandards ... stützen sich auf Kompetenzmodelle, die in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen. Ein solches Kompetenzmodell unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne (also z.B. Rezeption und Produktion von Texten, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch), und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen. Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen ... Vor allem die Fachdidaktik ist gefragt, wenn es festzulegen gilt, welche Anforderungen zumutbar und begründbar sind ... Kompetenzmodelle sollten auch Aussagen darüber machen, in welchen Kontexten, bei welchen Altersstufen und unter welchen Einflüssen sich die einzelnen Kompetenzbereiche entwickeln. Nur so kann von der Schule erwartet werden, dass sie mit geeigneten Maßnahmen zur systematischen Kompetenzentwicklung, zum kumulativen Lernen beiträgt.“⁹⁴⁰

Die Qualität eines Unterrichts wird an der Quantität der Schüler gemessen, die den in Testaufgaben⁹⁴¹ erforderten Leistungsansprüchen gerecht werden müssen. Standards dienen in diesem Sinne der Evaluation von Schulen oder im weiteren Sinne als Monitoring.⁹⁴²

3.3.3 Bildungsstandards für den Religionsunterricht

Im Dezember 2003 einigte sich die Kultusministerkonferenz⁹⁴³ darauf, trotz der Kulturhoheit der Länder, nationale Bildungsstandards für alle Fächer und Bundesländer einzuführen.⁹⁴⁴

Das bedeutet, auch für den jüdischen Religionsunterricht muss konsequenterweise ein länderübergreifender Bildungsplan erstellt werden.⁹⁴⁵

Ein Vorhaben, das nicht so einfach wie etwa in einer Sprache⁹⁴⁶ oder im Fach Mathematik zu lösen ist, insofern infrage steht, ob Religionsunterricht überhaupt standardisierbar ist und ob sich religiöse Kompetenzen, wie z.B. existenzielle Aufmerksamkeit, spirituelle Tiefe oder soziale Empfindung, nicht einer Messbarkeit entziehen.⁹⁴⁷ Auf Seiten der Großkirchen musste in diesem Zusammenhang diskutiert werden⁹⁴⁸, was überhaupt als religiöser Bildungsprozess zu verstehen ist und wie darauf aufbauende Bildungsstandards für einen Religionsunterricht zu entwickeln wären. Die Entwicklung von Standards, dazugehöriger Kompetenzen und ihre Operationalisierung in Musteraufgaben für den Religionsunterricht, scheint jedenfalls nur dann möglich, wenn stufenspezifische religiöse Kompetenzen definiert werden.⁹⁴⁹

Die Formulierung spezifischer Standards im Rahmen des Religionsunterrichts wurde zunächst durch die Deutsche Bischofskonferenz beschlossen. Federführend in religionspädagogischer Hinsicht zeigt sich dabei der Bildungsplan Baden-Württembergs 2004, der bereits Bildungsstandards für alle Fächer und Stufen aufweist, so auch für den jüdischen Religionsunterricht.⁹⁵⁰

Trotz der verschiedenen Kritiken von religionspädagogischer und kirchlicher Seite kann z.B. Englert keinen Widerspruch zwischen Religionsunterricht und Bildungsstandards erkennen.⁹⁵¹ Er betont stattdessen die Chance für die fachliche Weiterentwicklung. Denn durch die Entwicklung der Bildungsstandards sei man zur Klärung einer Reihe wichtiger fachdidaktischer Fragen genötigt. Neben Fragen zur Konzeption⁹⁵² und Evaluation diskutiert Englert ausdrücklich die Kompetenzfrage; d.h., welche Kompetenzen sollen in den vom Religionsunterricht angestoßenen Lernprozessen eigentlich genau gewonnen werden⁹⁵³, und die Konsekutivitätsfrage, d.h., wie lassen sich diese Vermittlungs- und Aneignungsprozesse als ein begründet gestuftes Geschehen beschreiben.⁹⁵⁴

3.3.3 Bildungsstandards im jüdischen Religionsunterricht

Trotz der angesprochenen Probleme eröffnen Bildungsstandards angesichts der defizitären Situation des jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland sicherlich Wege, um Maßstäbe auszuarbeiten und damit die unterschiedlichen Religionsunterrichtsangebote in den verschiedenen Bundesländern bzw. Gemeinden durch geeignete Testverfahren allmählich anzugleichen. Damit würde zur Vergleichbarkeit der Leistungen von Lehrern und Schülern beigetragen. Die Entwicklung von Standards erfordert allerdings eine Konsensfindung der Beteiligten. Stellten sich schon in Hinsicht auf einen Lehrplan des jüdischen Religionsunterrichts verschiedene inhaltliche Fragen (Bibel, *Talmud*, Wochenabschnitt, Mischnaliteratur, andere Religionen, jüdische Geschichte, Philosophie und Hebräischunterricht), so gehen offene Probleme in Bezug auf die Bildungsstandards noch darüber hinaus. Es ist nicht eindeutig klar, welche Form religiöser Kompetenz schul- und stufenspezifisch vermittelt und in welcher Weise die Gewichtung von sachlichen und normativen Momenten im Unterricht vorgenommen werden soll. Auch das Verhältnis sprachlicher, historischer oder philosophischer Kompetenzen ist schwierig vorab zu bestimmen. Schließlich steht auch das Verhältnis des Religionsunterrichts zum Kanon der übrigen Schulfächer als eine zu definierende Betrachtung zur Disposition.

Auch zu diesen Problemen hat die HfJS mit der KBK Konferenz ohne Frage einen wichtigen Schritt zu einer Grundsatzdiskussion eingeleitet, die neben Bildungsstandards⁹⁵⁵, Lehrerausbildung⁹⁵⁶ und einer Diskussion um die Entwicklung zukünftiger Medien⁹⁵⁷ auch die Verhältnismäßigkeit verschiedener Faktoren des Religionsunterrichts einzubeziehen sucht.

3.3.5 Offene Fragen

An die Umwandlung der Lehrerausbildung und die Einführung von Bildungsstandards im jüdischen Religionsunterricht knüpfen sich weitere Fragen, unabhängig davon, ob religiöses Lernen standardisierbar ist oder nicht:

Werden die ausgebildeten jüdischen Religionslehrer bundesweit in ihrer Qualifikation tatsächlich anerkannt?

Werden sie staatlich entlohnt und sind sie mit einem weiteren Fach in einer Schule tätig?⁹⁵⁸

Was geschieht mit denjenigen, die bereits in den Gemeinden arbeiten und keine entsprechende Qualifikation vorweisen können?⁹⁵⁹

Reicht die Ausbildung aus, um den verschiedensten Gemeindesituationen Herr zu werden?⁹⁶⁰

Werden die entwickelten Bildungsstandards eines jüdischen Religionsunterrichts wirklich von den verschiedenen Bundesländern akzeptiert, ebenso wie die dazu konzipierten Medien?

Können Bildungsstandards effektiv und gewinnbringend in den jüdischen Gemeinden in Deutschland eingesetzt und für die unterschiedlichsten Gemeindetypen und Schülervoraussetzungen genutzt werden?

Schließlich kann man auch die Frage aufwerfen, ob ausgebildete Religionslehrer über ihre staatliche Qualifikation hinaus einen Weisungsauftrag der Gemeinden erhalten sollten, der ähnlich der Weisungsbefugnis der Kirchen gestaltet ist. Wäre eine solche Weisung überhaupt sinnvoll für jüdische Religionslehrer?

II EMPIRISCHER TEIL: DIE IDENTITÄT JÜDISCHER SCHÜLER UND JÜDISCHER RELIGIONSUNTERRICHT

1. Kapitel: Methodisches Vorgehen

Nach den bisherigen theoretischen Ausführungen, die dazu dienten, das Vorverständnis zu klären und eine Vorstrukturierung des Problems zu leisten, erfolgt im Anschluss an das methodische Vorgehen eine kurze Stichprobenbeschreibung, die zu den Ergebnissen der Studie überleitet.

1.1 Ethnografischer Ansatz

Methodische Basis

Über die theoretischen Betrachtungen wurde deutlich, dass bislang kaum Forschungsergebnisse zum gegenwärtigen Religionsunterricht in jüdischen Gemeinden vorliegen. Aus diesem Grunde liegt es nahe, die vorliegende Untersuchung vornehmlich mit qualitativen Verfahren zu konzipieren.⁹⁶¹

Die methodische Basis dieser Untersuchung bildet eine ethnografische Feldstudie, die darauf zielt, subjektive Sichtweisen von Schülern zu ihrer jüdischen Identität nachzuvollziehen und eine Einsicht in die Komplexität des Religionsunterrichts der jüdischen Gemeinden Deutschlands zu leisten.

Feldforschung bezeichnet ein ursprünglich in der Kulturanthropologie entwickeltes Verfahren⁹⁶², das Einblicke in die soziale Welt der Erforschten erlaubt, um deren Weltsicht zu erschließen.⁹⁶³ Der Begriff umfasst dabei alle Etappen von der Planung bis hin zur Interpretation.⁹⁶⁴ Qualitative ethnografische Feldforschung zielt somit nicht nur auf ein Einsehen und Entdecken, sondern weiterführend auf eine dichte Annäherung an das Verständnis des zu untersuchenden sozialen Feldes. Nach Legewie kann sich dieses Verständnis nur im ganzheitlichen Erfassen anbahnen.⁹⁶⁵

Das Feld als sozial und räumlich abgegrenzte Untersuchungseinheit⁹⁶⁶ bildet in dieser Studie die Unterrichtskultur 7 ausgewählter jüdischer Gemeinden, und die an dieser Unterrichtskultur teilnehmenden Lehrer und Schüler in ihrem jeweiligen Lebenskontext. Nach Friebertshäuser lebt Ethnografie von der Mischung aus Beschreibung, wissenschaftlicher Reflexion und Analyse⁹⁶⁷, um Milieus und fremde Kulturen eines Feldes zu erforschen. Während der Milieubegriff die unterschiedlichen Wirklichkeiten

beinhaltet, an denen das Individuum Teilhabe hat⁹⁶⁸, bezieht sich der Terminus „fremde Kulturen“ als anthropologisches Konzept auf die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt. Diese Wechselbeziehung findet ihren Niederschlag in Lebensäußerungen und in internalisierten Haltungen, Strukturen, Verhaltensweisen und kulturellen Praxen der Lebenswelten Anderer.⁹⁶⁹ Der Religionsunterricht der Gemeinden wird hier als diese fremde Kultur identifiziert. Dabei soll Unterricht über eine klassische Unterrichtsdefinition hinausgehen, in der Unterricht allgemein als der Ort einer planmäßigen, absichtsvollen, professionalisierten und institutionalisierten Übermittlung betrachtet und ggf. auf ein reines Input-Output Problem reduziert wird.⁹⁷⁰ Unterricht wird hier allgemeiner als inszenierte Vermittlungssituation begriffen, in der die Akteure gemeinsam eine Unterrichtswirklichkeit über sinnstiftende Aktivitäten etablieren, die wiederum eine innere Ordnung herstellen.⁹⁷¹

Religionsunterricht in einer Gemeinde als Kultur betrachtet, verweist auf einen dynamischen Charakter, weil hier jüdische Inhalte in Prozessen, Strukturen und Aushandlungen ausdifferenziert und konstituiert werden. Auch Beck und Scholz zielen auf ein solches Unterrichtsverständnis, das Unterricht als Kultur begreift, die sich über gemeinsame Prozesse in einem bestimmten kulturellen Selbstverständnis ausdrückt. In Anlehnung an das angelsächsische Kulturverständnis⁹⁷² sprechen Beck und Scholz von einer Ethnografie der Erziehung, die die vorherrschenden „... Verhaltensmodalitäten und Orientierungsmuster in einer Sozietät ...“ betrachtet.⁹⁷³

Um das Feld, die Kultur einer Unterrichtsklasse als soziale Einheit zu erkunden, bedient sich der Forscher der Praktik einer künstlichen Fremdheit, um den Standpunkt der Beobachteten und ihrer Lebenswelt und den damit verbundenen Alltagserklärungen und Handlungen zu verstehen.⁹⁷⁴ Nach Beck und Scholz nimmt der Forscher erst dann wahr, was an der beobachteten Kultur anders ist, wenn er weiß, wie sie gemacht wird. Aus diesem Blickwinkel gerät er auch nicht in die Versuchung, sich nur von normativen Ansprüchen und Idealvorstellungen der Didaktik leiten zu lassen.⁹⁷⁵

Zu Beginn dieser Untersuchung, in der die Beobachterin durch die Beobachteten mehrfach auf ihre Lehrerrolle angesprochen wurde, stellte sich die Frage, wie das Fremdverstehen der betrachteten Unterrichtskultur gemäß Geertz als fremde Kultur möglich wird. Denn die Forschende hat als Lehrerin natürlich Erfahrungen mit Unterricht, nicht nur als Schülerin, sondern auch als Unterrichtende. Auch als Mitglied einer jüdischen Gemeinde ist ihr das Feld nicht völlig unbekannt. Eine künstliche Einstellungsänderung war jedoch deshalb möglich, weil Unterricht als Kultur

verstanden, stets Menschen unterschiedlicher Vorstellungen zusammenkommen lässt, die bestimmte Bedeutungen aushandeln. Diese Aushandlungsprozesse lassen die Forscherin zur interessierten Beobachterin werden, da sich je nach Gruppenzusammensetzung und Vermittlungsverfahren völlig unterschiedliche Prozesse vollziehen, die neugierig machen und nicht mit der eigenen Vermittlerrolle in Verbindung gebracht werden müssen. Hinsichtlich der Schüler wird auch vorausgesetzt, dass die Unterrichtswirklichkeit für Lehrer und Schüler unterschiedlich ist.⁹⁷⁶

Auf diesem Hintergrund zeigten sich in jeder Gemeinde neue Schüler- und Lehrerkonstellationen, die je für sich in verschiedenen Teilkulturen⁹⁷⁷ ihrer Lebenswelt verhaftet und vernetzt waren. Auf diesem Hintergrund flossen unterschiedliche subjektive und kollektive Intentionen in den Unterricht ein und wiesen so stets neue Bedingungen und Strukturen auf.

Zusammengefasst bilden wichtige Komponenten der ethnografischen Feldforschung, die sich auch im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang als grundlegend darstellen, der Fallbezug⁹⁷⁸, das Interesse für das „Alltägliche“⁹⁷⁹ und das methodisch kontrollierte bzw. hermeneutische Verstehen.⁹⁸⁰ Vom Fall (eine Person oder Schulklasse) ausgehend ist ethnografische Feldforschung nicht um allgemeine Aussagen, sondern um die Geltung von Details bemüht.⁹⁸¹ Man kann sagen, dass die Feldforschung vom Besonderen ausgeht, wobei über die Prüfung der Bedingungen und Faktoren der Ergebnisse eine Generalisierung nicht ausgeschlossen bleibt.⁹⁸²

Der Fallbezug dient auch in dieser Untersuchung als Grundlage. Im Hinblick auf die Komplexität des Unterrichts wird der Gemeindeunterricht und die darin stattfindenden Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern je für sich als soziales System bzw. als Einheit gesehen, die aus sich heraus beleuchtet und beschrieben wird. Überdies werden Fallbeobachtung, -darstellung und -analyse intensiv miteinander verwoben.⁹⁸³

Der Fall wird als Schnittpunkt zwischen Realität und Theorie verstanden und dient auf diese Weise der Konstruktion sozialer Wirklichkeit. In Bezug auf die Repräsentativität bildet er eine Möglichkeit dieser Konstruktion. Entsprechend der Betrachtung der einzelnen Gemeinden wird auch jeder Schüler und seine subjektiven Sichtweisen als Fallbeispiel angesehen.⁹⁸⁴

Spezifische Charakteristika der Feldforschung stellen ferner das Wechseln zwischen Erhebung und Auswertung und die Möglichkeit der Methoden-Triangulation dar.⁹⁸⁵ Das zirkuläre Vorgehen bzw. der wechselseitige Bezug zwischen verschiedenen Phasen erschwert zwar die Darstellung einer Abfolge, erlaubt jedoch eine intensive

Auseinandersetzung mit dem bereits gewonnenen Vorwissen und kann dadurch zu neuen Fragestellungen und Fokussierungen führen. In diesem Sinne ist ein Verzicht auf vorab gefasste Kategorien zwar anzuraten, aber nicht absolut notwendig, so wie es Glaser und Strauss ursprünglich postulierten.⁹⁸⁶ Um sich dem Feld möglichst breit anzunähern und viele Perspektiven aufzugreifen, die korrigieren oder ergänzen können, steht es dem Forscher offen, in der Feldforschung verschiedene Verfahrens- und Datenformen zu kombinieren. Nach Marotzki liegt das Ziel einer solchen Triangulation⁹⁸⁷ nicht in der Korrektur bzw. im Bestreben einer höheren Objektivität und Validität.⁹⁸⁸ Triangulation beinhaltet in dieser Studie vielmehr die Kombination a) von qualitativen Interviews und teilnehmender Beobachtung und b) die Ergänzung qualitativer Verfahren mit quantitativ orientierten Befragungen, um verschiedene Perspektiven mit den jeweils spezifischen Erkenntnismöglichkeiten einzubeziehen.

1.2 Methodisches Vorgehen in der Studie

Wenn es darum gehen soll, den subjektiven und kollektiven Wirklichkeiten der Erforschten im Religionsunterricht der jüdischen Gemeinde nahe zu kommen und so die innere Logik dieser Lebenswelten zu analysieren, erfordert dieses Anliegen methodische Schritte, die den Untersuchten einen spezifischen Raum für ihre Sichtweisen eröffnet. Im Hinblick auf individuelle Blickrichtungen, die in erster Linie auf Dispositionen, Gefühle und Vorstellungen zur jüdischen Identität und zum Religionsunterricht gerichtet sind, wurden qualitative Interviews mit Schülern als ein verfahrensmäßiger Schwerpunkt ausgewählt. Das explizierte Wissen der Jugendlichen zu ihrer jüdischen Identität und zur Alltagskultur des jüdischen Religionsunterrichts sollte eine der möglichen Perspektiven bilden.

Im Interview lassen sich zwar individuelle Konzepte nachvollziehen, doch können Alltagspraxis und -verhalten nur bedingt festgestellt werden. Das heißt, über die Interviews wird die Unterrichtskultur selbst nur ansatzweise zugänglich. Deshalb wurde als weiteres Verfahren die teilnehmende Beobachtung eingesetzt, um einen von den individuellen Sichtweisen losgelösten Einblick in den jüdischen Religionsunterricht zu erhalten. Die Beobachtungen wurden deskriptiv in Verlaufsprotokollen festgehalten. Zusätzliche Informationen ergänzten die Beobachtung in Form standardisiert erhobener Daten, die aus den theoretischen Ausführungen und ersten Schritten im Feld konzipiert wurden. Standardisierte Instrumente umfassten einerseits einen Fragebogen an die Schüler und andererseits ein mit den Lehrern geführtes Leitfadenterview.

Weiterführend dienten auch informelle Gespräche, ergänzende Dokumente und Feldnotizen als wichtige Grundlage des Gesamtbildes.

Die qualitativen Interviews sind zwar als eine eigenständige Erhebungsform in dieser Studie zu verstehen, stellen aber dennoch in die Ethnografie des Feldes eingebundene Erhebungssegmente dar, insofern die befragten Schüler immer auch Teilnehmer des beobachteten Unterrichts sind. Das Datenmaterial wurde mit Unterbrechungen in 3 Phasen vom Frühjahr 2001 bis zum Sommer 2003 erhoben. Die schrittweise Erschließung der Gemeinden brachte Wechsel von Forschungsphasen mit sich, da die Datenaufarbeitung oftmals eine neue Fokussierung bedingte. Verschiedene methodische Vorstellungen mussten aufgrund der situativen Gegebenheiten und Wünsche der Erforschten modifiziert werden. In der durch das interpretative Paradigma bestimmten Auswertung hatten schließlich solche Interpretationsformen Vorrang, die ohne Untersuchungsteam zu bewältigen waren. Die qualitativen Interviews wurden aufgenommen, transkribiert, qualitativ-inhaltsanalytisch untersucht und in Fallbeispielen dargestellt.

Die Unterrichtsaufzeichnungen, als sinngemäß verdichtete Texte, dienten als Basis für hermeneutische Interpretationen. Das Datenmaterial wurde anlehnend an die Grounded Theory offen kodiert⁹⁸⁹, d.h., dass Kategorien gebildet wurden, die die Darstellung neu strukturierten. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den standardisierten Erhebungen und anderer Zusatzinformationen entwickelte sich eine Beschreibung der einzelnen Gemeinden. Schließlich dienten die aus den qualitativen Interviews filtrierten Konzepte der Jugendlichen zum Religionsunterricht als Folie, um Kohärenzen zwischen den Schüleraussagen und den Beobachtungsergebnissen aufzuzeigen, die die erstellten Unterrichtsprofile ergänzten.

1.3 Erste Zugänge

Das Feld der jüdischen Gemeinden muss als relativ geschlossen aufgefasst werden. Diese Folgerung erlaubten bereits die ersten Kontaktaufnahmen, die sich deshalb als schwierig erweisen, weil eine Situation äußerer Gefährdung wiederkehrend aktualisiert wird. Drohbriefe und Anschläge erfordern intensive Sicherheitsmaßnahmen bzw. Polizeipräsenz und Videokameras. Dieser Zustand ließ und lässt vermutlich eine hohe Sensitivität gegenüber Fremden entwickeln, die notwendig erscheint, aber doch den wissenschaftlichen Zugang erschwert. Auch wenn persönliche Kontakte in der einen oder anderen Gemeinde vorhanden waren, ergaben sich immer wieder

unvorhergesehene Hürden, die eine Untersuchung im vorgestellten Rahmen einschränkten oder sogar verhinderten.

Bei der Auswahl der Gemeinden diente die Zugehörigkeit zur Einheitsgemeinde als Kriterium.⁹⁹⁰ Die erste Annäherung erfolgte über einen offiziellen Brief an den Vorstand. Grundsätzlich war es wichtig, mit dem Anschreiben Zweck und Anliegen des Forschungsvorhabens offen zu legen, Vertraulichkeit und Anonymität zuzusichern. Es wurde dabei auf das Untersuchungsinteresse (Identität jüdischer Jugendlicher) und auf den Hospitationswunsch im Religionsunterricht hingewiesen.⁹⁹¹

Anschreiben

Die ersten zwei Gemeinden wurden im Oktober 1999, weitere 19 Gemeinden von Januar bis März 2001 angeschrieben. Eine letzte Kontaktaufnahme erfolgte mit einer Gemeinde im Februar 2002. Die zuerst angeschriebenen Gemeinden reagierten im Dezember 1999. Von März bis April 2001 erfolgten weitere Antwortschreiben. Dabei lässt sich differenzieren in positive, negative oder gar keine Reaktion. Insgesamt 6 Gemeinden, davon 3 Kleingemeinden, 1 Mittelgemeinde und 2 Großgemeinden, antworteten nicht, sodass zusätzliche Anrufe im März 2001 notwendig wurden, um den geplanten Hospitationsbesuch zu erbitten. Über erneute Kontaktaufnahme mit 2 Gemeinden konnten Lösungen gefunden werden, die entweder den Primar- oder den Sekundarstufenbereich zugänglich machten, falls lediglich der Lehrer einer Stufe sich nicht bereit erklärte. Damit konturierte sich bereits ein Aufgabenbereich der unterrichtenden Lehrer heraus, die in manchen Gemeinden entweder für die Grundschule oder die Sekundarstufe zuständig waren. Drei Gemeinden lehnten aus verschiedenen Gründen einen Besuch ab, weil a) die Kinder geängstigt würden, b) der Unterricht nicht regelmäßig stattfände und sich deshalb für Besuche nicht eigne oder c) die Forscherin missverstanden wurde, als dass sie nur an einer jüdischen Schule hospitieren wolle, die in der Gemeinde nicht existiere.⁹⁹² Insgesamt erhielt die Forscherin 8 schriftliche und 2 mündliche Zusagen. Die positiven Antwortschreiben der Gemeinden gaben zumeist Namen bzw. Telefonnummer des Lehrers an, mit dem sich die Forscherin in Verbindung setzen sollte, um Unterrichtszeiten und einen möglichen Termin zu erfragen. 9 der getroffenen Zusagen wurden als Besuchsmöglichkeiten wahrgenommen und letztendlich auf 7 Gemeinden und bestimmte Unterrichtsgruppen in der Analyse begrenzt.⁹⁹³ Die 7 Gemeinden, 2 Klein-, 4 Mittelgemeinden und 1 Großgemeinde, liegen in 6 verschiedenen Bundesländern.⁹⁹⁴

Besonderheiten beim weiteren Kontakt in den Auswahlgemeinden

Jede Gemeinde zeigte in der weiteren Begegnung spezifische Besonderheiten, die die Forscherin zu bewältigen hatte. In positiver Hinsicht waren der Vorstand der Gemeinden 1 und 2 über das formelle Schreiben hinaus zu einem Gespräch bereit, in dem die Forscherin nochmals die Anonymisierung zusichern und ihre Arbeit erklären konnte. Generell wurden diese Erläuterungen nochmals den Lehrern vor den Besuchen und den Schülern beim Vorstellen gegeben.

In Gemeinde 1 dauerte es einige Wochen bis der Lehrer erreicht werden konnte. Verzögerungen in der Kontaktaufnahme mit den Lehrern stellten sich auch in Gemeinden 2 und 6 ein, weil hier ein Rabbinerwechsel stattfand. Die Hospitationen waren deshalb vom Amtswechsel betroffen, weil *Rabbiner* und Lehrer dieser Gemeinden als Person identisch waren. Während der *Rabbiner* der Gemeinde 2 nach Israel zog, hatte der *Rabbiner* der Gemeinde 6 eine leitende Stelle im europäischen Ausland angenommen. In beiden Fällen dauerte es beträchtliche Zeit, bis ein neuer *Lehrer* eingestellt wurde und sich in der Gemeinde konstituiert hatte. Damit stieß die Forscherin schon zu Beginn auf ein hochproblematisches Phänomen, das die hohe Fluktuation betraf, mit denen Gemeinden i.H. auf Lehrer und *Rabbiner* zu kämpfen haben. Ein neuer *Rabbiner* war in Gemeinde 6 im November 2001 gefunden worden und meldete sich im Januar 2002. Er zeigte sich zwar nicht so offen wie die Lehrer in Gemeinde 4, 5 und 7, wollte aber eine Hospitation auch nicht gänzlich ablehnen. Im Gespräch einigte man sich auf 2 Besuche. Ungewöhnlich im Vergleich zu den anderen Kontakten zeigen sich auch die mündlichen Vereinbarungen in Gemeinde 5 und 3. Der Kontakt zu Gemeinde 5 kam über die benachbarte Kleingemeinde (s.o.) zustande, von der die Forscherin eine positive schriftliche Zusage bekommen hatte. Der Lehrer, gleichzeitig auch *Rabbiner*, der in beiden Gemeinden tätig war, lud von sich aus zu Hospitationen in seiner Stammgemeinde ein. Auch in Gemeinde 3 fand keinerlei Schriftverkehr statt, da wichtige Bezugspersonen persönlich bekannt waren und direkte Gespräche sich vor Ort anboten, um die Hospitation in die Wege zu leiten. Die offizielle Erlaubnis durch das Rabbinat wurde im März 2002 beantragt und einen Monat später, nach einem ausführlichen Gespräch mit dem *Rabbiner* erteilt. Zeigten sich schon die Anfangskontakte zu den Beobachtungsfeldern nicht leicht, so erwies sich das Bestreben, in den Gemeinden eine möglichst vergleichbare Unterrichtssituation (z.B. gleiche Altersgruppen bzw. Klassenstufen) vorzufinden und zu beobachten, schnell als Illusion.

Die Schülergruppen, die besucht werden durften, und die Hospitationshäufigkeit wurde häufig von Außen bestimmt.

Anonymisierung

Die sensitive Haltung der Gemeinden lässt es schlüssig erscheinen, wenn die versicherte Anonymisierung wiederholt angesprochen werden musste. Von daher dienen die Bezeichnungen Gemeinde 1 bis 7 als Codierung, um diesem Anliegen zu entsprechen. Der Anonymisierungswunsch impliziert allerdings auch ein Darstellungsproblem für die Forscherin, weil geografische, demografische und historische Daten oder die Beschreibung der Gemeindeinstitutionen nur zurückhaltend erfolgen können.⁹⁹⁵

Erste Modifikationen

Einige Forschungsprobleme und Fragestellungen ließen sich schon nach den ersten Kontakten und Aufenthalten präzisieren. Dabei mussten verschiedene methodische Entwürfe verändert werden. Eine ursprünglich geplante Analyse der Lehrpläne des Religionsunterrichts musste zunächst auf eine geringe Zahl verfügbarer Dokumente beschränkt werden, da sie z.B. für die besuchten Klassenstufen der Sekundarstufe I nicht existieren (Bayern) oder vorerst nicht zugänglich waren (Nordrhein-Westfalen). Fragebögen an die Eltern der Schüler erwiesen sich als ungeeignetes Untersuchungsinstrument, weil die Eltern nicht gewillt waren, ihre Einstellungen darzulegen. Die Methoden wurden den Erfordernissen angepasst und prozesshaft weiterentwickelt.

1.4 Sichtweisen von Schülern: Qualitative Interviews

Beabsichtigt war es, die individuellen subjektiven Wirklichkeitsvorstellungen und -konstruktionen von Jugendlichen als pädagogische Adressaten zu ihrer jüdischen Identität⁹⁹⁶ und zum Religionsunterricht in möglichst unvoreingenommener, d.h., authentischer Annäherung, zu erfassen.

1.4.1 Das Interviewkonzept

Ausgehend davon, dass Sinnverstehen grundlegend für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess ist⁹⁹⁷, musste eine solche Methode gewählt werden, die diesen Anspruch einlöst und zu einer Verständniserhellung beiträgt. Im Spektrum qualitativer

Verfahren boten sich deshalb qualitative Interviews als geeignete Erhebungsinstrumente an, weil sie den Interviewten ermöglichen, die Befragung mit zu gestalten und persönliche Deutungsmuster auf eigene Weise einzubringen.⁹⁹⁸

Interviewformen existieren wie andere qualitative Methoden in vielfältiger Form, werden unterschiedlich hergeleitet, eingesetzt und ausgewertet.⁹⁹⁹ Friebertshäuser unterteilt Interviewformen in leitfadenorientierte und erzählgenerierende Interviews¹⁰⁰⁰, andere Autoren orientieren sich mehr am Strukturierungsgrad und favorisieren die Bezeichnung offen oder teilstandardisiert.¹⁰⁰¹ Mit Abnahme der Strukturierungsintensität können sich die Anforderungen der Teilnehmer im Interviewprozess verändern, weil der Frager zunehmend zurückhaltend sein muss, aber gleichzeitig aufgefordert ist, spontan zu reagieren. Der Befragte wiederum hat in einem narrativen Konzept Erinnerungsarbeit zu leisten, die er arrangierend vorstellt.

An dieser Stelle wird nicht auf die Vor- und Nachteile einzelner Formen eingegangen sondern die Adäquatheit des hier verwendeten Interviewtyps i.H. auf Ausgangsfrage und Untersuchungssituation betrachtet. Im Kontext der ethnografischen Studie wird durch die Zielsetzung, die individuelle gegenwärtige Konzeption jüdischer Identität von Schülern und ihr Interesse am Religionsunterricht zu erkunden, ein eher thematischer und weniger biografischer Schwerpunkt angestrebt. Das bedeutet aber nicht, die Biografie gänzlich auszuklammern.

Über die Literaturrecherche und die ersten Felderfahrungen entwickelte und verdichtete sich ein Konstrukt auf Basis eines lockeren Gesprächsleitfadens, der die Glaubenspraxis, den Gottesbezug oder die religiöse Urteilsbildung der Schüler berührte. Die in den Gemeinden registrierte hohe Schülerzahl mit Migrationshintergrund legte es weiterhin nahe, auch diesen Gesichtspunkt fragend anzustoßen. Die Abstimmung des Erhebungsinstrumentes auf die spezifische Situation der vorliegenden Untersuchung machte es erforderlich, eine offene und gezielte Gesprächsführung zu verbinden.¹⁰⁰² Sinnvoll erschien es auch, von einem relativ freien Anstoß, über einen lockeren Gesprächsfaden zu einem bestimmten Fokus zu steuern. Aus diesen Überlegungen heraus lehnt sich das Konstrukt teilweise an problemzentrierten¹⁰⁰³ und vornehmlich an fokussierten Interviews an.¹⁰⁰⁴

1.4.2 Zur Durchführung

Vor den eigentlichen Interviews, die als mündliche Einzelbefragungen face-to-face durchgeführt wurden, erprobte die Forscherin das geplante Konstrukt, um das Vorgehen

insgesamt und Themen des Leitfadens zu verbessern. Die Auswahl der Probanden in den Gemeinden hing vom Interesse der Schüler und der Mithilfe des Lehrers ab. Angestrebt wurde, wenigstens ein bis zwei Schüler je Gemeinde zu interviewen, wenn möglich beiderlei Geschlechts. Es handelt sich danach weder um eine Zufallsstichprobe noch um die Zusammenstellung der Forscherin, die sich nach ihrem theoretischen Vorverständnis typische Personen aussucht. Die Forscherin kündigte zur 1. oder 2. Hospitation den Schülern an, Befragungen als Einzelinterviews durchführen zu wollen. Die Schüler stellten sich entweder spontan zur Verfügung oder gaben im Folgebesuch ihre Bereitschaft zu erkennen. Die Mehrzahl der Schüler zeigte sich aber zurückhaltend, insbesondere die Jungen.¹⁰⁰⁵ Die Lehrer unterstützten das Vorhaben und sprachen in einigen Fällen Schüler gesondert an.¹⁰⁰⁶ Zumeist wurden die Schüler während der stattfindenden Hospitationsphase interviewt.¹⁰⁰⁷

Die Interviewtermine richteten sich nach den Unterrichtszeiten und wurden vornehmlich nachmittags an Werktagen durchgeführt. Die Atmosphäre der Gespräche, die zwischen 15 und 40 Minuten dauerten, war generell sehr angenehm und positiv. Die Interviews fanden je nach Möglichkeiten in oder außerhalb der Gemeinde statt, sodass man im alltäglichen Milieu des Befragten bzw. in einer von ihm gewählten Umgebung verbleiben konnte. Gemeinde 2 bot dazu die Küche ihres neuen Jugendzentrums an. Zwar war es gemütlich, doch wurde man oft durch Neugierige unterbrochen. Ebenso störungsbehaftet (Hintergrundmusik, Unterhaltungen) zeigte sich ein durch die Befragte in Gemeinde 5 gewähltes Café, das aus Mangel an anderen Gegebenheiten wahrgenommen werden musste. Interviews im Klassenraum in relativer Ruhe fanden nur in Gemeinde 7 (Gruppe 2) und Gemeinde 4 statt. Eine Baustelle neben dem Klassenraum in Gemeinde 6 erforderte den Umzug in die Gemeindekantine, wo auch einige Neugierige nach dem Rechten schauten. Am ungünstigsten erwiesen sich Flure vor den Klassenräumen als Befragungsort, unabhängig davon, ob sie sich innerhalb (Gemeinde 3: Störung durch Sicherheitsbeamte und andere Schüler) oder außerhalb der Gemeinde (Gemeinde 7: fremde Schulklassen und Lehrer in der Staatsschule) befanden. In einem einleitenden Vorgespräch klärte die Forscherin zunächst den zu Befragenden über das Ziel der Befragung auf und unterstrich ihr Interesse an jüdischer Identität und an Dispositionen zum Religionsunterricht, nicht ohne zu betonen, dass es keine falschen Ansichten in dieser Hinsicht gebe. In manchen Fällen erhielten die Schüler Hinweise zum religiösen Urteil.¹⁰⁰⁸ Weiterhin wurde den Schülern Vertraulichkeit und Datenschutz garantiert und schließlich ihre Erlaubnis zur Aufzeichnung eingeholt, die

die Interviews für die spätere Transkription verfügbar machen sollten. Die Jugendlichen hatten dabei die Möglichkeit, falls sie eine Fragestellung verunsicherte oder sie länger nachdenken wollten, anzuzeigen, wann das Aufnahmegerät eine bestimmte Zeit abgeschaltet werden sollte. Ein Kurzfragebogen zu sozialstatistischen Fragen¹⁰⁰⁹, der das Gespräch selbst von demografischen Daten entlastete und einen ersten Überblick gab, rundete das Vorgespräch ab. Die Jugendlichen zeigten sich größtenteils bereit, den Kurzfragebogen zu beantworten, wenn auch nicht immer vollständig. Durchgängig boten die Schüler von sich aus das Du als Anrede an. Dadurch war schon eine vertrauensvolle Basis geschaffen, die allerdings auch die Gefahr des Distanzverlustes in sich bergen konnte.

Auf einer ersten Ebene begann das Interview mit einem offenen Impuls, der einen erzählgenerierenden Akzent trug. Mit der Eingangsfrage „Erzähl doch mal, wie du aufgewachsen bist“, sollte der Schüler zunächst zu freien narrativen Äußerungen angeregt werden. Der Jugendliche konnte so Bezugspunkte, Kontinuitäten und Diskontinuitäten der eigenen Biografie und Lebenswelt darstellen. In dieser Phase wurde der Schüler tunlichst nicht unterbrochen. Begreift man Erzählen als Mechanismus, der weniger Informationen als bereits fertige Darstellungen enthält, so haben Jugendliche jedoch, soweit man auf die Ergebnisse der Kindheitsforschung in dieser Alterstufe zurückgreifen kann¹⁰¹⁰, weniger Erfahrungen als Erwachsene, sich biografisch zu äußern.

Die Eingangsphase schien hier jedoch mehr der Funktion zu dienen, dass sich der Jugendliche auf die neue Situation eines Interviews einstellen und sich innerlich sammeln konnte, um erste Akzente seiner Ansichten vorzustellen. In nur wenigen Fällen begannen die Jugendlichen ausführlich zu erzählen. Sie schienen auf Fragen der Forscherin zu warten.

Auf einer zweiten Ebene galt es dann, abgestimmt auf die Situation und die vom Interviewten selbst ins Spiel gebrachten Themenkomplexe, die sich ggf. mit dem lockeren Leitfaden deckten, einzugehen.¹⁰¹¹ Der Leitfaden diente in diesem Sinne als grobe Orientierung oder gesprächsstimulierende Hilfe. Die Erwartungshaltung der Interviewten führte die Forscherin jedoch häufig dazu, die Zurückhaltung aufzugeben, sodass in einigen Fällen ein Frage-Antwort-Gespräch entstand.¹⁰¹²

Viele Jugendliche tendierten dazu, das Gespräch mit Narrationen bzw. biografischen Elementen fortzusetzen, während andere im Dialogverfahren Handlungsmotive mit Beispielen beschrieben oder Einstellungen argumentativ belegten. Durch den flexiblen

Einsatz des Leitfadens konnte auf die Darstellungsform des Probanden eingegangen werden. Einige Gesprächspunkte wurden so nicht berücksichtigt, andere dafür mehr prononciert.

Auf einer dritten Ebene wurden schließlich die Hauptaspekte der Untersuchung¹⁰¹³, die jüdische Identität und der Religionsunterricht, falls sie noch unzureichend angesprochen schienen, direkt eingebracht. Die konzipierte Fokussierung¹⁰¹⁴ sollte es auch ermöglichen, die Jugendlichen zur Preisgabe von Widersprüchen, Ambivalenzen oder Entscheidungsproblemen zu motivieren. Aufschlüsse über Ambivalenzen sind deshalb wichtig, weil sie Hinweise zu Einstellungen und Handlungen geben können, die nicht analog bestehen müssen. In wenigen Fällen wurden die Schüler auch mit konträren Ansichten konfrontiert, um sie zu weiteren Argumenten zu bewegen.¹⁰¹⁵

Grundlegend wichtig blieb in den Interviews eine vertrauensvolle Atmosphäre, die den Gesprächspartnern anzeigte, dass sie in ihren Deutungsmustern - im Kontext der individuellen Auseinandersetzung mit der Realität und deren Interpretation - respektiert und ernst genommen werden. Die Forscherin bemühte sich, nicht zu drängen oder suggestiv einzuwirken¹⁰¹⁶, sondern den Befragten zur aufrichtigen Selbstdarstellung zu veranlassen und auch Raum für Unerwartetes zu geben. Die Gesprächssituationen erwiesen sich somit als Kommunikationspunkt, an dem Personen nicht nur vorgeformte Meinungen darbrachten, sondern Bedeutungen diskursiv aushandelten und aktualisierten.

Zum Gesprächsende passierte es nicht selten, dass nach Ausschalten des Tonbandes ein neuer Gesprächsfluss einsetzte. Diese zum Teil wichtigen Äußerungen wurden als sogenanntes Postskriptum notiert¹⁰¹⁷, das ähnlich wie das Feldforschungstagebuch zur Beobachtungssituation, alle für die Interpretation relevanten Gesichtspunkte aufnahm. Im Postskriptum wurden der Einfluss der Forscherin, das Verhalten des Interviewpartners und die Gesamtsituation des Interviews reflektiert.

1.5 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung soll, neben den individuellen Selbstäußerungen der Schüler¹⁰¹⁸, Aufschluss darüber geben, wie im Unterricht über Interaktionen¹⁰¹⁹, Gespräche und Handlungen, jüdische Identität transportiert bzw. als empirisches Phänomen sichtbar wird.¹⁰²⁰ Unter dem Begriff „teilnehmende Beobachtung“ versteht man eine geplante Wahrnehmung in natürlicher Umgebung, bei der der Beobachter nicht passiv-registrierend außerhalb seines Gegenstandsbereiches steht, sondern in

direkter persönlicher Beziehung mit den Beobachteten an der sozialen Situation, in die der Gegenstand eingebettet ist, teilnimmt. Das bedeutet, er wird Teil der beobachteten Situation.¹⁰²¹ Die teilnehmende Beobachtung erlaubt, Verhaltensweisen und soziales Handeln als manifeste Phänomene zu dem Zeitpunkt festzuhalten, zu dem sie eintreten.¹⁰²²

1.5.1 Einführung in das Feld

Nach den ersten Zugangshürden, die die Hospitationserlaubnis folgen ließen oder nicht, galt es in der eigentlichen Feldphase, sich persönlich mit den Lehrern, die zumeist nur telefonisch gesprochen worden waren (Gemeinde 4, 5 und 7), bekannt zu machen und sich bei den Schülern vorzustellen. Die immanente Rolle der Lehrer, deren Funktion im Feld eigentlich als „Gatekeeper“¹⁰²³ bezeichnet werden kann, wurde dabei sehr schnell deutlich, denn sie mussten sich ins Handwerk gucken lassen und bildeten die Nahtstelle zwischen Vorstand, Schülern und Eltern.

Die ersten Schritte in den Gemeinden vermittelten sehr unterschiedliche Eindrücke. Je nachdem, wie schwierig der Zugang durch die Eingangstür erschien, die durch Videokameras und Sicherheitspersonal wohl bewacht war, wie und von wem man begrüßt wurde, fühlte man sich mehr oder weniger erwünscht. Da man angemeldet war, ließ sich die Barriere des Pförtners zumeist unproblematisch überwinden. Ein kurzes Vorgespräch mit den Lehrern vor Unterrichtsbeginn, zu dem man herzlich begrüßt wurde, ließ nochmals die Anwesenheitsbedingungen erörtern, die ausnahmslos keine technischen Aufnahmegeräte zuließen.¹⁰²⁴

In allen Fällen hießen die Lehrer die Forscherin vor der Klasse willkommen und stellten sie in dreierlei Funktionen vor, auf die die Besucherin selbst im Briefkontakt oder Telefongespräch hingewiesen hatte: a) als Forscherin, die sich für den Religionsunterricht interessiert, b) als Lehrerin und c) als Mitglied einer anderen jüdischen Gemeinde. Die Veröffentlichung der verschiedenen Rollen stellte zwar eine wichtige Bedingung für die Zugangsvoraussetzung dar, bedeutete aber bereits zum Feldeinstieg die Konfrontation mit diesen Rollen und den damit verbundenen Erwartungen. Dadurch wurde unwillkürlich eine Rollenreflexion notwendig, um sich aus der zugeschriebenen Rolle als Lehrer wieder zu distanzieren, denn hier war die Forscherin nicht Initiator des Unterrichts, sondern Beobachterin.

Die Forscherin erhielt zumeist in Anschluss an die Worte des Lehrers die Möglichkeit, sich selbst den Schülern vorzustellen und ihr Vorhaben zu erläutern.¹⁰²⁵ Die Schüler

schiene den Gast zu akzeptieren. Die Wenigsten stellten jedoch Fragen und musterten die Fremde eher zurückhaltend. Weitere Erkundigungen bestätigten folgend, dass die Gemeinden bislang kaum durch Unterrichtsbesuche überrascht worden waren. Dieser Umstand zeigte sich am signifikantesten in Gemeinde 7, in der die Schüler der Mittelstufe befürchteten, ihre Lehrerin würde durch den auswärtigen Gast benotet.¹⁰²⁶ Ganz anders dagegen zeigte sich das Verhalten in Gemeinde 4, wo die eher jüngeren Schüler bereits in der ersten Pause den Gast mit allerlei Fragen bestürmten. Von Beginn an hieß es damit für die Forscherin, in jedem spezifischen Fall des Feldes, also jeder Gemeinde für sich, die herrschenden Empfindlichkeiten zu erkennen und damit umzugehen, um das Gegenüber und seine Grenzen zu respektieren. Zumeist zum Abschluss des 1. Besuches oder zu Anfang des 2. Besuches erklärte die Beobachterin den Schülern das Anliegen, Fragebögen einsetzen und Interviews durchführen zu wollen.

Die Unterrichtsbeobachtung, die hier als unstrukturiert¹⁰²⁷, offen¹⁰²⁸, tendenziell aktiv¹⁰²⁹ und direkt teilnehmend charakterisiert werden kann, war nach dem Einstieg¹⁰³⁰ durch verschiedene Probleme bestimmt. Zum einen gründeten sie in der Komplexität des Gegenstands und seiner Wahrnehmung und zum anderen in der Teilnahme und den oben angesprochenen einhergehenden Rollenzuschreibungen, die ständige Reflektionsphasen erforderten.¹⁰³¹ Zugute kamen der Forscherin dabei längere An- und Rückreisen, auf denen sie den Hospitationstag nochmals an sich vorüberziehen lassen konnte und zusätzliche Eindrücke schriftlich festhielt. Beide Problemkomplexe sollen folgend etwas eingehender angesprochen werden.

1.5.2 Wahrnehmung von Komplexität

Beobachtung meint grundsätzlich eine Wahrnehmung, deren Reichweite schon durch die menschlichen Sinnesorgane begrenzt ist und die durch den Beobachter gefiltert wird, weil er eine eigene Biografie und damit ausgebildete Denk- und Wahrnehmungsmuster besitzt, die seine Aufmerksamkeit steuern.¹⁰³² Der Forscher selektiert bereits in der Beobachtungssituation, in der er das Alltägliche und Selbstverständliche in den kleinen Sachen, Details (s.o.) versucht zu erkennen.

Ein Vorverständnis bedingt somit nicht nur die Beobachtungsrichtung, sondern auch die Interpretation selbst, die in diesem Sinne eng mit der Wahrnehmung verbunden ist. Nach Beck wird das Vorverständnis bzw. Vorurteil zur Bedingung der Interpretation¹⁰³³, um das Beobachtete zu verstehen. Die Handlungsbezüge in

Beobachtungssituationen sind - auch wenn der zeitliche Rahmen eines Unterrichts begrenzt ist - vielschichtig, denn der Beobachter setzt sich der „chaotisch mannigfaltigen Ganzheit“ aus¹⁰³⁴, die Wahrnehmungs- und Darstellungsprobleme enthält. Das uneingrenzbar soziale Geschehen erfordert es demnach, in einer Beobachtung bestimmte Akzente zu setzen, die die Geschichtetheit und Ganzheit von Phänomenen berücksichtigen.¹⁰³⁵

Damit sind Selektionen angesprochen, die vor und während des Verschriftlichungsprozesses die Situationskomplexität filtern und im Beobachtungsverlauf z.B. Kontinuitäten und Brüche von Handlungen, Zeitdimensionen, Normen oder Diskursen hervorheben können, um zur Plausibilisierung des Unterrichtsgeschehens beizutragen. In diesem Prozess geht es nicht nur um eine Reduktion der Vielschichtigkeit, sondern in Anlehnung an Kelle, auch um eine „Komplexitätsproduktion“.¹⁰³⁶

Diese Vorstellung über die verschiedenen Prozesse selektiver Wahrnehmung wird in der Auswertung dieser Studie wieder aufgegriffen. Das natürliche Setting der Beobachtung, der Unterricht, wurde hier zunächst unter einer noch nicht fokussierten Blickrichtung betrachtet¹⁰³⁷, wobei sich interessierende Phänomene der beobachteten Alltagswelt schrittweise erschlossen. Der Blick wurde verengt, um dann ausgewählte Aspekte genauer zu untersuchen. Dieses Vorgehen, orientiert an der Genauigkeit im Detail, sollte schließlich die von Kelle eingeforderte Komplexitätsreduktion und -produktion ermöglichen. Der verengte Blick, stets dem Ziel verpflichtet, Vermittlungs- und Aneignungsprozesse jüdischer Identität aufzuspüren, richtete sich u.a. auf die Interaktionen der Teilnehmer, die in Handlungen, Aktivitäten oder Kommunikationsstrategien sichtbar wurden. Dabei wurde die Fokussierung fallspezifisch, d.h., bezogen auf die jeweilige Gemeinde und ihre Eigentümlichkeit, angelegt, insofern ein entdecktes Phänomen der einen Gemeinde nicht notwendigerweise identisch mit dem einer anderen sein musste.

Zur Beobachtung gehörten im ethnografischen Sinne nicht nur Interaktionssituationen, sondern auch die Untersuchung verschiedener „Objektivationen“¹⁰³⁸, die z.B. Hefte, Bücher und andere Materialien umfassten.¹⁰³⁹

1.5.3 Teilnahme und implizite Rollenprobleme

Die direkte Teilnahme im Feld deutet auf die anhaltende Kopräsenz von Beobachter und Geschehen¹⁰⁴⁰ und verlangt eine besondere Reflexivität i.H. auf das Vorgehen, die

eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und individuellen kulturellen Durchdringungen des Forschenden.¹⁰⁴¹ Er wird dabei selbst zum wichtigen Erhebungsinstrument, weil das Feld auch auf den Forscher wirkt. Als Bestandteil des Feldes und als Teilnehmer der Interaktionen muss er anfallende Probleme und Irritationen als notwendige Erkenntnisinstrumente nutzen. Im Sinne von Devereux spielen diese Irritationen oder Störungen eine Rolle, weil sie ggf. dem Bild widersprechen, das der Forscher von den Beobachteten konstruiert hat. Dadurch hat er die Chance, sein eigenes Wirklichkeitskonstrukt zu hinterfragen und Beobachtung als Selbstbeobachtung zu nutzen.¹⁰⁴² Wie das Feld auf ihn, so wirkt der Forscher auch auf die Situation bzw. das Verhalten der Beobachteten in irgendeiner Form ein, sodass es sich bei seiner Anwesenheit verändern kann.¹⁰⁴³ Dieser Veränderung kann der Forscher allein durch Reflexion und Dokumentation kontrollierend begegnen oder, wenn möglich, in Absprache mit einem Forscherteam.¹⁰⁴⁴

Während der Akklimatisierung im Feld zeichnen sich die verschiedenen Rollenzuordnungen und Etikettierungen ab, die mit entsprechenden Erwartungen verknüpft werden (s.o).¹⁰⁴⁵ Die Akzeptanz dieser Etikettierungen durch den Forscher kann als Voraussetzung dafür interpretiert werden, tatsächlich am Geschehen teilzunehmen.¹⁰⁴⁶ Im Austragen der Rollendilemmata ist oftmals gleichzeitig der Konflikt eingebunden, sich zwischen Nähe und Distanz im Forschungsprozess zurechtzufinden. In dieser Untersuchung kam hinzu, dass die durchschnittliche Aufenthaltsdauer in den Einzelgemeinden, um sich gewissermaßen zu sozialisieren, relativ kurz ausfiel. Das hieß, dass man sich schnell orientieren musste, um auf das Umfeld entsprechend zu reagieren.

Die schnelle Integration barg jedoch die Gefahr, zu rasch Besonderheiten zu übersehen. Das Einleben verlief aber nicht, wie anzunehmen wäre, von Gemeinde zu Gemeinde routinierter. Wie auch jede Gemeinde andere Fokussierungen für die Beobachtung erforderte, bedurfte jede neue Annäherung an die verschiedenen Unterrichtskulturen mit ihren unterschiedlichen Regeln neue Entscheidungen und Vorgehensweisen.¹⁰⁴⁷

Die Forscherin verhielt sich zunächst allgemein zurückhaltend und wurde erst dann aktiv, wenn sie dazu aufgefordert wurde. In diesem Sinne konnte sie ihre Feldrolle etablieren¹⁰⁴⁸ und Vertrauen zu den Beteiligten aufbauen. Die Rolle eines Spions wurde der Forscherin offenbar nicht zugeordnet.¹⁰⁴⁹ Eher wurde ihr zugestanden, eine verlässliche Verschwiegenheit in einem bestimmten Rahmen einhalten zu können.

Das Vertrauen gegenüber der Beobachterin zeigte aber auch Grenzen auf. Alles, was Lehrpläne oder Gemeindearchive betraf, wurde in den Gemeinden nicht für die Beobachterin zugänglich. Auch Gemeindeinterna äußerten die Pädagogen nicht, denn hierbei ging es natürlich auch um den Arbeitgeber und das Arbeitsklima, das nicht veröffentlicht werden sollte. Als Ausnahme zeigte sich ein Fall, in dem die Entlassung eines Lehrers bevorstand und der Beobachterin eine Advokatenrolle zugewiesen wurde, um zwischen Lehrer und Vorstand zu vermitteln. Damit war die Erwartung verbunden, einer der Hierarchieebenen des Feldes eine Loyalitätsbekundung zukommen zu lassen¹⁰⁵⁰, die die gesamte Untersuchungssituation erschwert hätte.

Das Schülerverhalten gegenüber der Beobachterin erwies sich als unterschiedlich, abhängig vom Alter und von der Gemeindestruktur. Jüngere Schüler zeigten sich aufgeschlossen. Ältere Schüler wirkten mehr distanziert, öffneten sich aber später. Die zunehmende Akzeptanz der Älteren bedingte sich u.a. durch die Integrationsmöglichkeiten, die der Lehrer schuf, indem er die Beobachterin quasi als Experten i. H. auf pädagogische oder religiöse Aspekte direkt im Unterricht ansprach und dadurch deren Außenseiterrolle relativierte. Hilfreich erwies sich die direkte Ansprache der Forscherin dann, wenn der Lehrer die Schüler bat, Erarbeitetes zusammenzufassen und so der allgemeine Unterrichtskontext und nicht nur die Einzelstunden ins Blickfeld gerieten.¹⁰⁵¹ Auf diese Weise konnte der Lehrer nicht nur dem Gast das Unterrichtskonzept transparenter gemacht, sondern gleichzeitig eine notwendige Wiederholung in seinen Unterricht integrieren. Es konnte auch passieren, dass ein Lehrer durch den Einbezug der Beobachterin Bestätigung für das eigene Vorgehen erwartete und die Forscherin damit als evaluative Stütze angesprochen war.

Generell wirkten die Lehrer im Unterricht weder unruhig, noch nervös, wodurch der Beobachterin deutlich wurde, dass sie die Situation nicht als Kontrolle wahrnahmen. Nur gelegentlich suchte ein Lehrer Rechtfertigungen des pädagogischen Handelns einbringen zu müssen, etwa wenn ein Schritt als nicht gelungen interpretiert wurde.¹⁰⁵²

Indem der Forscherin attestiert wurde, sie sei gründlich informiert, ergab es sich von selbst, immer wieder die Frage zu stellen, wie sich ihr Wissen von dem der Beobachteten eigentlich unterschied.

Die Verwobenheit von Nähe und Distanz machte sich im Feldaufenthalt nicht nur durch die Anfragen der Lehrer bemerkbar. Hier sei nur auf zwei weitere Beispiele verwiesen. Die überhöhte Identifikation als Problem der Intersubjektivität zwischen Beobachter und Beobachtetem, vielfach in der Literatur als die Gefahr des „going native“ (s.o.)

beschrieben¹⁰⁵³, zeigte sich z.B. in solchen Situationen, in denen die Forscherin ganz explizit zur Teilnahme an Diskussionen aktueller Probleme eingeladen wurde, etwa zum Thema Antisemitismus. Die eigene Betroffenheit birgt zwar die Gefahr der unkritischen Übernahme von Vorstellungen der Akteure im Feld, kann aber durch die entsprechende Rollenreflexion gehandhabt werden.¹⁰⁵⁴ Auch hier zeigten sich die Pausen zwischen den einzelnen Hospitationen hilfreich, um über diese Probleme nachzudenken und ein Gleichgewicht von Distanz und Nähe auszubalancieren.

Ein Beispiel für Distanz ist eher geschlechtsspezifisch bedingt. Die Annäherung und der Kontakt zwischen Forscherin und weiblichen Lehrern gestalteten sich unkomplizierter als zu den männlichen Kollegen. Dort, wo z.B. ein *Rabbiner* mit einem persönlichen Rollenverständnis auftrat, das Autorität und Abstand signalisierte, zeigte sich die Beobachterin eher zurückhaltend, sodass Unverständliches möglicherweise nicht nachgefragt wurde. Hier erscheint es wünschenswert, Distanzen in beiderseitigem Interesse begrenzt aufzuheben, sich aber gleichzeitig der Differenz zwischen Teilnahme und Beobachtung bewusst zu bleiben.

Teilnahme und Beobachtung kann demnach im Sinne Becks als wechselseitiger Kommunikationsprozess bezeichnet werden, der auch die Bedeutung der Anwesenheit des Forschers im Fremd- und Selbstverständnis der Beteiligten interpretiert, aushandelt und konstruiert.¹⁰⁵⁵

1.5.4 Ausstieg aus dem Feld

Auch die Verabschiedung aus dem Feld, die aufgrund der Konzeption mehrfach vollzogen wurde, war nicht völlig unproblematisch, da zustande gekommene Kontakte plötzlich beendet waren. Durch die geringe Zahl der Feldaufenthalte in den einzelnen Gemeinden jedoch erschien das Besuchsende weniger dramatisch, zudem zu den weiblichen Pädagogen der Kontakt aufrechterhalten werden konnte. In diesem Zusammenhang wurde es allerdings wichtig, dass man sich einer möglichen Beeinflussung der Beobachtungs- bzw. Forschungsergebnisse durch persönliche Beziehungen bewusst ist und dies bei der Auswertung mit berücksichtigt.

1.5.5 Protokolle

Die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung wurden direkt in der Erhebungssituation der Unterrichtsbesuche, sozusagen in zeitlicher und kontextueller Unmittelbarkeit

geschrieben. Sie wurden mit statistischen Angaben eingeleitet, die auf die Gemeinde, den Lehrer und die Unterrichtsgruppe, das Datum und die Uhrzeit verwiesen.¹⁰⁵⁶ Die Forscherin intendierte in allen Hospitationsstunden vorwiegend den Verlauf zu dokumentieren, in dem Handlungen, Handlungszusammenhänge oder Gespräche in den Vordergrund traten. Dabei galt es auch oft unscheinbare Details aufzunehmen, die später aber Relevanz zeigen konnten. Die unterschiedlichen situativen Gegebenheiten forderten auch diverse Arten der Aufzeichnung bzw. Texttypen. Erschienen eher sinngemäße Zusammenfassungen von Situationen erstrebenswert, verwendete die Forscherin notizartige Aufzeichnungen. Ging es eher um die Wiedergabe von Gesprächssequenzen, die sich um ein Thema rankten, das durch eine besondere Aktivität oder durch einen Text initiiert worden war, war es nötig, einen annähernden Wortlaut als wörtliche Rede festzuhalten.

Die Doppelaufgabe der Forscherin, zu beobachten und zu protokollieren, ergab das Problem, dass die Aufmerksamkeit der eigentlichen Beobachtung entzogen wurde.¹⁰⁵⁷ Dadurch konnten nicht alle Sequenzen vollständig protokolliert werden, wie sie wahrgenommen worden waren. Speziell die Gespräche bedurften des Einbezugs zusätzlich nonverbaler Aspekte, deren Erfassung höchste Aufmerksamkeit verlangte¹⁰⁵⁸ und so war es nicht auszuschließen, dass gewisse Feinheiten und Konnotationen fehlten, die für die Rekonstruktion zu einem späteren Zeitpunkt wichtig sein würden. Beobachtung und Protokoll stießen insbesondere dort auf Grenzen, wo die Forscherin zusätzlich durch die Verwendung einer ihr nicht geläufigen Sprache herausgefordert wurde. In Gemeinde 2 wurde der gesamte Unterricht auf Russisch geführt und eine der helfenden Simultanübersetzer erwies sich nicht immer als aufmerksam.

Wichtige Ereignisse, die nicht protokolliert werden konnten, weil die Forscherin z.B. selber aktiv wurde, wurden im Anschluss an die Hospitation als Gedächtnisprotokoll niedergeschrieben. Diese nachträglichen verschriftlichten Erinnerungen betrachtet Bergmann als Ergebnis eines

„... Transformationsprozesses, mit dem ein in sich sinngemäß strukturiertes, in situ organisiertes soziales Geschehen substituiert wird, durch eine typisierende, narrativierende, ihrerseits deutende Darstellung >ex post<.“¹⁰⁵⁹

Als „rekonstruierende Darstellung“¹⁰⁶⁰ stellen die Protokolle im Nachtrag jedenfalls keine getreue Wiedergabe des Geschehens dar, sondern sind sinngemäß verdichtete Beobachtungen erlebter und aktualisierter Erinnerungen. Sie unterliegen mehr als das direkte Protokoll einem ersten Deutungsprozess und können rein ethnografisch auch

nicht als unvoreingenommen gelten. Dass es keine Möglichkeit gab, den Unterricht per Video aufzuzeichnen, hieß für die Forscherin vor allem, die Konzentration zu steigern, da man sich nur auf sich verlassen konnte.¹⁰⁶¹ Die Protokolle wurden in einer ersten Auseinandersetzung zunächst gründlich aufgearbeitet, d.h., es wurden alle stichwortartigen Passagen ausformuliert bzw. rekonstruiert. Dies geschah entweder unmittelbar am gleichen Abend oder am folgenden Tag. Als nächster Schritt wurde daraus ein nachvollziehbarer Verlaufsbericht erstellt. Dabei musste sich die Forscherin darum bemühen, nicht mehr einleuchtende Situationen, bzw. irritierende Passagen sinnkonstitutiv zu reproduzieren.¹⁰⁶²

1.5.6 Zusatzerhebungen

Neben den qualitativen empirischen Schwerpunkten wurden zusätzliche Informationen in Ergänzung zu den ersten theoretischen Recherchen genutzt, die unsystematisch in die Darstellung einfließen, aber den Gesamtkontext erhellen. Dazu gehörten

- informelle Gespräche mit Schülern und Lehrern,
- weitere Begegnungen außerhalb des Unterrichts (Gottesdienste, Feiern),
- Fortbildungen für jüdische Lehrer¹⁰⁶³,
- Statistiken zu Mitgliedzahlen der jüdischen Gemeinden in Deutschland und
- Informationen aus jüdischen Publikationsorganen (Zeitungen, Gemeindeblätter, Internetinformationen), die für jüdisches Leben in Deutschland eine Rolle spielen.

1.6 Die Komplexität des Unterrichts: Standardisierte und teilstandardisierte Befragungen

Um sich der Komplexität des Unterrichts zu nähern, schien es bedeutsam, möglichst viele Äußerungen und Vollzugsformen einer zu rekonstruierenden Realität verfügbar zu machen. Deshalb wurden zwei weitere Erhebungen in statistischer Form triangulativ mit der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung verbunden: Standardisierte Schülerfragebögen und Leitfadeninterviews mit Lehrern. Eine getrennte Erhebung von Schüler- und Lehrersicht war deshalb notwendig, weil Unterricht als Kultur betrachtet unterstellt, dass Lehrer und Schüler im Unterricht unter anderen Voraussetzungen handeln (s.o.), da auch ihre Ziele, sozialen Rollen und fachlichen Voraussetzungen unterschiedlich sind. Die Erhebungen, die als Querschnittsuntersuchungen zu charakterisieren sind, sollten neben den Dokumenten und Feldnotizen als eine

Grundlage des Gesamtbildes fungieren. Die standardisierten Erhebungsinstrumente wurden vor und während der ersten Felderfahrungen konzipiert und spiegeln deshalb einen Entwicklungsprozess in einem noch frühen Stadium der Studie wieder.¹⁰⁶⁴ Um Ansprüchen einer ethnografischen Studie gerecht zu werden, wurden sie modifiziert. Eine Befragung der Schüler erschien wegen eines ersten Überblicks, einer besseren Vergleichbarkeit, schnellerer Durchführung und Analyse vorteilhaft, konnte aber wegen beschränkter Antworttiefe und der Tatsache, dass die Relevanzsysteme der Befragten unzureichend oder sogar verzerrt berücksichtigt wurden¹⁰⁶⁵, keinen Ersatz für die qualitativen Interviews bieten. Die Auswahl der Personen in den Befragungen orientierte sich an Auswahlprinzipien, die für die gesamte Studie maßgeblich waren. Die Fragebögen sollten sich an möglichst alle Schüler ab 10 Jahren in den beobachteten Gruppen richten, d.h., an Mädchen und Jungen, die den Religionsunterricht mit dem Ziel besuchten, bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Die Lehrerinterviews sollten möglichst alle Lehrer der Gemeinden einbeziehen. Ein Probelauf in der ersten besuchten Gemeinde half, den Leitfaden des Lehrerinterviews und den Fragebogen zu verbessern.¹⁰⁶⁶

1.6.1 Schülerfragebögen

Unter der Ausgangshypothese, dass der individuellen Suche nach jüdischer Identität im jüdischen Religionsunterricht nur teilweise entsprochen wird, wurden folgenden Fragen der Erhebung zugrunde gelegt: Welche Kenntnisse haben die Schüler über das Judentum? Was ist ihnen wichtig am Judentum? Welche Motivation haben Schüler, zum jüdischen Religionsunterricht zu gehen? Auf welche Akzeptanz stößt der Unterricht? Zeichnet sich bei jüdischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein anderes Interesse am Unterricht als bei Alteingesessenen ab?

Schließlich: Argumentieren die Schüler auch religiös und kann eine Stufe des religiösen Urteils ermittelt werden? Die Konzeption des Fragebogens für die Schüler und des schematisierten Fragekatalogs für die Lehrer wurde durch erste Felderfahrungen (s.o.) und theoretische Annahmen bestimmt. Für den Fragebogenkatalog spielten dabei die Studien in Deutschland von Maor, Oppenheimer und Kushner¹⁰⁶⁷ eine besondere Rolle. In Anlehnung an ihr Vorgehen wurde das Instrument zeitangemessen unter Berücksichtigung aktueller Literatur entwickelt.¹⁰⁶⁸ Fragen zum religiösen Urteil orientieren sich an Veröffentlichungen von Oser.¹⁰⁶⁹

Das Konstrukt¹⁰⁷⁰

Die Ausgangshypothese und Fragen wurden operationalisiert, in Indikatoren und Items aufgelöst und in einem Fragebogen zusammengestellt. Der Fragebogen mit insgesamt 69 Fragen gliederte sich in einen Abschnitt zu soziodemografischen Gesichtspunkten (17 Fragen), die im Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund differenziert nach Herkunft, Aufenthaltsdauer und Integrationsprozessen fragten, um den kulturellen Kontext zu erkennen. Dazu gehörte es auch, projektiv Aufenthaltswünsche der Zukunft zu erkunden.¹⁰⁷¹ Ein weiterer Bereich betraf die jüdische Identität (15 Fragen) unter besonderer Berücksichtigung des religiösen Aspekts. Hierzu wurden Fragekomplexe zur religiösen Praxis in der Familie (Gottesdienstbesuch, Kaschruthaltung) und zum Wissensstand hinsichtlich der Feiertage und *Synagoge* gebildet. Der dritte Bereich betraf den Unterricht (20 Fragen). Motivation und Akzeptanz des Unterrichts ermittelte sich z.B. durch Fragen nach emotionalen Befindlichkeiten, dem Klima in der Lerngruppe und der eingeschätzten Interessantheit des Dargebotenen. Um die Motivation beim Ausfüllen zu erhöhen, wurden verschiedene Fragetypen und -bereiche vermischt.¹⁰⁷² Abschließend wurde das religiöse Urteil angesprochen (17 Fragekomplexe). Das Interesse an argumentativ-religiöser Auseinandersetzung erschloss sich über das so genannte Pauldilemma¹⁰⁷³, das im Hinblick auf den jüdischen Kontext den Schülern als Schimongeschichte vorlag. Dazu wurden kurze Statements zur Geschichte angeboten, die mit >warum< - >warum nicht< Fragen die Begründung einleiten sollten.

Die Durchführung

Die Fragebögen wurden im Allgemeinen zum 1. Besuch dem Lehrer vorgelegt, wenn sie nicht bereits Vorstand oder Lehrer vorausgeschickt worden waren und zum 2. Besuch mit notwendigen Erklärungen besonders in Sicht auf jüngere Schüler und diejenigen, die Deutsch noch nicht so gut beherrschten, ausgegeben. Die übliche Instruktion wies darauf hin, dass die Schüler auf eine vollständige Beantwortung achten und keine Scheu beim Schreiben haben sollten, da bei dieser Art von Untersuchung jede persönliche Antwort richtig sei. Wenn sich die Gelegenheit ergab, las die Forscherin die Schimongeschichte einmal im Plenum vor. Manchmal erlaubte der Lehrer, in der Unterrichtsstunde Bogen auszufüllen. Dort wo der Lehrer ein solches Angebot machte, zeigte sich eine höhere Rückgabebereitschaft, z.B. in Gemeinde 3.¹⁰⁷⁴ Hier waren die Schüler so interessiert, dass manche die Bögen zur weiteren Bearbeitung nach Hause

nahmen und auch wieder mitbrachten. In anderen Gemeinden waren die Ausfüllenden weniger beflissen und vergaßen die Bögen zu Hause.¹⁰⁷⁵

1.6.2 Leitfadeninterviews mit Lehrern

Ausgehend davon, dass der Religionsunterricht der jüdischen Gemeinden nicht herkömmlich professionalisiert ist und auf diesem Hintergrund in den verschiedenen Gemeinden qualitativ unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen erwartbar sind, stellten sich folgende Fragen: Wie wurden die Lehrer der Gemeinden auf ihren Beruf vorbereitet, wie planen sie ihren Unterricht, was sehen sie als ihre Aufgaben an, welche Schwerpunkte setzen sie in der Realisierung und was erwarten sie ihrem beruflichen Selbstverständnis nach?¹⁰⁷⁶ Der Leitfaden der Lehrerinterviews beruhte auf pädagogischer Literatur zum Unterricht, seiner Didaktik und Methodik.¹⁰⁷⁷

Das Instrument

Das Instrument entwickelte sich aus der Ausgangshypothese und den dazu entworfenen Fragen.¹⁰⁷⁸ Wie im Schülerfragebogen wurden Indikatoren in einem Fragebogen zusammengestellt. Begonnen wurde der Fragenkatalog, der 70 Fragen enthält, mit Anfragen zu statistischen Aspekten der Gemeinde (12 Fragen), die dann zu Personenangaben (4 Fragen) überleiteten.¹⁰⁷⁹

Die meisten Anfragen (53 Fragen) konzentrierten sich auf das Theorie-Praxis Verhältnis. Mit der Ausbildungssituation sollte eine erste Qualifikation erfragt werden, die im komplexen Gefüge weiterer Aneignungsprozesse, gewonnener Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Planung und Analyse von Unterricht weiterführend bestimmt. Die Konzeption des Unterrichts wurde vor allem in Fragen nach Begründungszusammenhängen der pädagogischen Entscheidungen, nach fachwissenschaftlichen bzw. curricularen Vorgaben und nach der Schülerorientierung festgestellt. Des weiteren spielte es eine Rolle, wie erfolgreich aus der Lehrersicht die Planung verwirklicht und eine Zufriedenheit bei der Umsetzung erreicht wird. Auf diesem Hintergrund sollten auch unterschiedliche Erziehungsstile und ihre Varianten erkennbar werden. Die Lehrer wurden in diesem Sinne als Experten i.H. auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt, den Religionsunterricht, angesprochen.¹⁰⁸⁰ Auch die Betrachtung des Feedbacks (Schüler, Eltern) aus der Lehrerperspektive bildete einen

wichtigen Gesichtspunkt, der den Lehrer in seinem Selbstverständnis in der Gemeinde verortete.¹⁰⁸¹

Die Durchführung

Die Intensität, mit der die Lehrer dem Interviewwunsch nachkamen, war höchst unterschiedlich. So gab es Interviewsituationen, die mehr zwischen Tür und Angel stattfanden, z.B., wenn ein Lehrer die Befragung zwischen zwei Unterrichtsstunden in der Pause oder schnell am Telefon (Gemeinde 5) abhandeln wollte. Dagegen zeigten sich ausführliche Gespräche nach dem Unterricht im Büro, wenn ein solches vorhanden war (Gemeinde 6) oder im Klassenraum (Gemeinde 4), als sehr fruchtbar. Aber auch der engere Kontakt, etwa während einer gemeinsamen Hin- und Rückfahrt zum und vom Unterrichtsstandort (Gemeinde 7) oder in zusätzlichen Treffen außerhalb des Unterrichtstages (Gemeinde 1), bot gute Gesprächsbedingungen, um die Lehrer persönlicher kennen zu lernen und ihre Sichtweisen zu verstehen. Grundlegend waren die Gespräche durch eine positive und unkomplizierte Atmosphäre bestimmt. Dies bedeutete aber auch, dass die Forscherin versuchte, trotz Standardisierung den Eindruck einer echten Gesprächssituation zu erzeugen, um das notwendige Vertrauensklima herzustellen. Die Gespräche wurden überwiegend während der Hospitationsphase zwischen Juni 2001 und Mai 2002, zumeist kurz nach dem ersten¹⁰⁸² oder zweiten Besuch¹⁰⁸³ geführt und gingen den Interviews mit den Schülern voraus.¹⁰⁸⁴

Die Aussagen der Lehrer wurden im Gespräch ohne technische Aufzeichnung mitgeschrieben und in ein vorbereitetes Schema übertragen.

1.7 Das Feldforschungstagebuch

Neben den Postskripten der Interviews und den Unterrichtsprotokollen diente ein Feldforschungstagebuch während des gesamten Forschungsprozesses als wichtiges Hilfsmittel, um weitere Informationen und Eindrücke festzuhalten, die sowohl einen dokumentarischen wie auch interpretierenden Charakter haben konnten.

Als ständiger Begleiter, um auch später noch wichtige Veränderungen im Forschungsablauf erkennen zu können, wurde das Tagebuch zum ersten Ort wichtiger Selektionen und zusätzlicher Reflektionen. Es wurde bereits bei den ersten Telefonaten mit den Gemeinden eingesetzt und begleitete die Forscherin im Feld bis hin zu den Kontakten mit verschiedenen Kultusministerien.

Das Tagebuch diente nicht nur dazu, Gesichtspunkte zu den Erhebungssituationen zu ergänzen. Insbesondere nach der teilnehmenden Beobachtung wurden Fokussierungsideen, Hypothesen, Fragen, Probleme, aber auch Vermutungen und Deutungen, die sich unmittelbar aufdrängten, in ihm festgehalten¹⁰⁸⁵, bevor sie in Vergessenheit geraten konnten.¹⁰⁸⁶

1.8 Auswertung

Im Vorgehen der Interview- und Unterrichtsauswertung wurden zweierlei Prinzipien relevant: Zunächst sollte einer Einzelfallinterpretation einer fallübergreifenden vergleichenden Analyse Vorrang gewährt sein, um jedem Einzelfall in seiner Eigenart gerecht zu werden. Ferner galt es zu berücksichtigen, dass Vorannahmen aus der Literatur und Vorstellungen aus dem Forschungsprozess gemeinsam und produktiv als heuristisch leitendes Konzept im induktiv-deduktiven¹⁰⁸⁷ Austauschprozess zum Material präzisiert, modifiziert oder revidiert werden konnten.¹⁰⁸⁸

Die quantitativ erhobenen Daten flossen als Ergänzung in die Gemeindeanalysen ein, ohne die Bezugspunkte gewonnener Variablen in aller Breite auszuwerten.

1.8.1 Interviews und ihre Auswertung

Die qualitativen Interviews, die die subjektiven Sichtweisen von Schülern aufzeigten, wurden durch die Forscherin aufgenommen und transkribiert.¹⁰⁸⁹ Die Überführung in eine situations- und inhaltsgerechte Form erwies sich als aufwendig. Das betraf im Besonderen die schriftliche Wiedergabe der Interviews mit Schülern, die noch geringe Deutschkenntnisse besaßen. Die Übertragung sprachlicher und parasprachlicher Äußerungen im Interview strebte kein Höchstmaß an Genauigkeit an und beschränkte sich auf ausgewählte Regeln, die für die Interpretation maßgeblich erschienen.¹⁰⁹⁰

Das Transkript wurde schließlich mehrmals mit der Aufzeichnung zur Behebung von Unklarheiten und zur Verbesserung von Fehlern verglichen. Alle im Interview und in den Beobachtungen auftauchenden Personennamen, die Namen der Interviewten selbst und die Namen einiger Institutionen wurden verschlüsselt.

Die Auswertung der Interviews erfolgte inhaltsanalytisch in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring¹⁰⁹¹, unter Einbezug des Auswertungskonzepts zu problemzentrierten Interviews nach Witzel.¹⁰⁹² Das Material wurde zunächst in

wiederholtem Lesen gesichtet. In einer ersten Einschätzung wurde überlegt, ob die leitenden Fragestellungen durch die gewonnenen Daten zu beantworten sind.¹⁰⁹³

Mit Unterstützung des Kurzfragebogens und den aus dem Interview sondierten biografischen Elementen wurde schließlich eine biografische Skizze erstellt. Ein Dossier, das mit Hilfe des Forschungstagebuches und des Postskriptums angelegt wurde, diente als Basis, um Eigentümlichkeiten der Interviewsituation, die äußere (Störungen) und innere Bedingungen (Verständigungsstrategien) umfassten, reflektieren zu können.¹⁰⁹⁴ Die weitere Erarbeitung des Materials erfolgte nach der Festlegung seines Umfangs im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse auf Basis der Psychologie der Textverarbeitung.¹⁰⁹⁵ Dabei orientierte sich die Forscherin vornehmlich an den Äußerungen und Formulierungen der Befragten als so genannte „natürliche Codes“¹⁰⁹⁶, die trotz des thematischen Schwerpunkts auch Besonderes, Unvorhergesehenes und Brüche markieren konnten. Diese textuale Reduzierung, die das Interview als Ganzes nicht aus dem Blick verlor, ermöglichte eine induktive Kategorienbildung am Material. Eine zweite Ebene der Bearbeitung verfolgte die Gegenrichtung. Nach der Zusammenfassung richtete sich die anschließende explizierende Phase auf eine Erweiterung des Materials. Hier wurden erklärungsbedürftige Textstellen durch ein systematisches Sammeln verständlich gemacht, indem in einer engen Kontextanalyse das direkte Textumfeld beleuchtet, und in einer weiten Kontextanalyse Zusatzmaterial über den Text hinaus einbezogen wurde.¹⁰⁹⁷

Der Folgeschritt, der sich teils an Witzel und teils an der Grounded Theory orientierte, diente dazu, die ermittelten fallspezifischen Themen bzw. Kategorien relativ offen im Sinne einer axialen und selektiven Kodierung¹⁰⁹⁸ einzustufen, um das Material in seiner natürlichen Abfolge aufzubrechen.¹⁰⁹⁹ An dieses relativ offene Vorgehen schloss sich nun wieder eine inhaltsanalytische strukturierende Vorgehensweise an, in der die aus dem Interview gewonnenen Spannungsfelder und Subkategorien in einen Kodierleitfaden überführt wurden¹¹⁰⁰, der eine Struktur filtrierte, die in Rückkopplungsschleifen am Material die Zuordnung von Textstellen und Themen über mehrere Materialdurchgänge absicherte.¹¹⁰¹ Nachdem der Gesamttext so kodiert und der Ursprungstext neu strukturiert worden war, konnte mit den Ergebnissen der Gesamtfall als Verknüpfung von wörtlichen Passagen und kommentierenden Wertungen der Forscherin dargelegt werden. Die sich daran anschließende Einzelfalldarstellung ließ die Ergebnisse in Richtung der Hauptfrage hermeneutisch interpretieren.

1.8.2 Der Unterricht und seine Auswertung

Die Auswertung stützt sich auf die Unterrichtsbeobachtungen und zusätzliche Daten.¹¹⁰²

Die Protokolle des Unterrichts wurden in verschiedenen Schritten weiter bearbeitet und zunächst anonymisiert. Das Material wurde dann im Überblick gesichtet, um auch hier zu klären, welche Fragestellungen sich mit den Daten bearbeiten lassen. Alle Aufzeichnungen und Auswertungen erfolgten durch die Forscherin selbst.

Die Auswertung sollte wie bei den Interviews dazu dienen¹¹⁰³, im Material Kategorien, Strukturen und Zusammenhänge zu erkennen, um Ebenen der Vermittlung bzw. Aneignung jüdischer Identität hervortreten zu lassen. In einem weiteren Sinne ließ sich fragen, wie unterschiedliche Daten, die mehr oder weniger bereits mit Deutungsphasen in unterschiedlicher Graduierung unterlegt waren, zueinander in Bezug gesetzt werden können. Dazu bot es sich an, in Anlehnung an das theoriegenerierende Verfahren der Grounded Theory vorzugehen¹¹⁰⁴, die erlaubt, auf Basis heuristischer Konzepte Indikatoren für interessierende Phänomene aufzufinden, die die Selektion der Daten vor und in der Erhebung stimulieren.¹¹⁰⁵ Zudem ermöglicht die Grounded Theory auch, unterschiedliche Daten in der Auswertung kombiniert zu erfassen.¹¹⁰⁶ Mit ihrem partiellen Einsatz wurde allerdings nicht einer aus den Daten ableitbaren Theorie gefolgt, so wie es Glaser und Strauss nahe legen. Das Material wurde sortiert, systematisiert und interpretativ erschlossen¹¹⁰⁷, indem Konzepte benannt, erklärt und diskutiert wurden. Die Auswertungsergebnisse der Beobachtungen wurden unter Einbezug der standardisierten Erhebungen und zusätzlichen Informationen als Zusammenspiel verdichtet und im Sinne einer Montage zusammengesetzt.¹¹⁰⁸ Schließlich dienten die aus den qualitativen Interviews filtrierte Konzepte der Jugendlichen zum Religionsunterricht als Folie, um Kohärenzen zwischen den Schüleraussagen als explizites Wissen und den Beobachtungsergebnissen als implizites Wissen selbstverständlicher Handlungen zu entdecken. Die sich konturierenden Unterrichtsprofile wurden somit durch den Perspektivenwechsel alltagspraktischer Daten aus der Beobachtung und alltagstheoretischen Daten aus den qualitativen Interviews erweitert und gaben eine erste Auskunft, ob die angebotenen Identifikationsmöglichkeiten im Unterricht den Schülererwartungen entsprachen und ggf. ihre jüdische Identität unterstützten.

Die Unterrichtsprofile der Gemeinden blieben ebenso wie die Darstellung der Interviews in ihrer Fallstruktur erhalten und wurden hinsichtlich der wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst.

2. Kapitel: Stichprobenbeschreibung

2.1 Allgemeine Informationen zu den Gemeinden

Aufgrund der in den Zugangsversuchen bereits deutlich gewordenen Anonymisierungsoption, sollen die Hintergrundinformationen zu den Gemeinden nur grob umrissen sein. Historisch gesehen können alle besuchten Gemeinden auf eine lange Kontinuität jüdischen Lebens in ihrer Stadt seit dem frühen oder hohen Mittelalter zurückblicken.

Sie verfügten vor 1933 über eine Vielzahl an Einrichtungen, z.B. Kindergärten, Schulen, Altersheime, *Synagogen*, *Mikwen*, Kultur- und Sportvereine, bis diese durch die Schoa ausgelöscht wurden.

- **Die Größe, Lage und Mitgliederzahl der besuchten Gemeinden (2001-2003):**

Lage	Norden	Osten		Südosten	Westen	Nord/ Südost	Nord/ Süd
Gemeinde	1	2	3	4	5	6	7
Größenstatus	Große Mittel- gemeinde	Klein- gemeinde	Groß- gemeinde	Kleine Mittel- gemeinde	Mittel- gemeinde	Kleine Mittel- gemeinde	Klein- gemeinde
Mitglieder	ca. 5000	ca. 500	ca. 7000	ca. 1000	ca. 1700	ca. 1000	ca. 600

Wie andere jüdische Gemeinden in der Bundesrepublik waren auch die hier auf 6 Bundesländer verteilten Gemeinden, deren Neueröffnung und Ausbau nach der Schoa erst zögerlich begann, durch den hohen Zuwachs an Mitgliedern seit 1989 von einschneidenden Veränderungen betroffen. Mit sinkenden Schülerzahlen vor 1989 und einem permanenten akuten Lehrermangel konnte offensichtlich nur in wenigen Fällen der Mittel- und Großgemeinden die religiöse Unterweisung kontinuierlich erfolgen (Gemeinden 1, 2, 6 und 7).

2.2 Zu subjektiven Sichtweisen der Schüler

Insgesamt wurden in 6 der 7 Gemeinden 13 Interviews mit 10 Mädchen und 3 Jungen vom 25.11.2001 bis 14.05.2003 durchgeführt. Die größte Zahl der Interviews fand in den Gemeinden 3 und 7 statt, in denen je 4 Befragungen arrangiert werden konnten.¹¹⁰⁹

Die Mehrzahl der mündlich Befragten (10 Schüler) hatte keine Fragebögen ausgefüllt.

Das Alter der Interviewten betrug durchschnittlich 15,5 Jahre und lag zwischen 11 und 20 Jahren. 8 Schüler, und damit 62 % der Befragten, kamen aus der ehemaligen UdSSR.

Sie stammten weiter aus Israel, USA und Deutschland (3 Jugendliche). Die 10 Migranten lebten im kürzesten Fall seit 2 Jahren und längstens seit 13 Jahren in der Bundesrepublik.¹¹¹⁰ Es handelt sich vornehmlich um Kleinfamilien.¹¹¹¹ Der Bildungsstand des Elternhauses und dessen sozial-ökonomischer Status erscheint gehoben.¹¹¹² Mit dem Migrationszeitpunkt waren auch die jeweiligen Deutschkenntnisse der Interviewten verbunden, die während des Interviews bei den erst kürzlich eingewanderten Schülern Probleme aufwarfen.¹¹¹³ Vier der Schüler (Gemeinde 3 und 4) hatten in der Primarstufe an einer jüdischen Schule gelernt. Zum Interviewzeitpunkt besuchten alle Interviewten mit einer Ausnahme das Gymnasium.

2.3 Zur Komplexität des Unterrichts

Teilnehmende Beobachtung im Unterricht

In der Zeit vom 19.06.2001 bis 09.07.2003 wurden insgesamt 34 Doppelstunden und 9 Einzelstunden bzw. 77 Unterrichtsstunden beobachtet.¹¹¹⁴ In den Gemeinden 3 und 5 wurde in je 2 verschiedenen Klassengruppen, in Gemeinde 7 in vier unterschiedlichen Gruppen und in den übrigen Gemeinden in jeweils einer Gruppe im Unterricht hospitiert.¹¹¹⁵

Der Unterricht fand, bis auf Gemeinde 7, die alle Sekundarschüler in einer staatlichen Schule sammeln lässt, in gemeindeinternen Räumen statt, die einen einladenden oder weniger attraktiven Eindruck machten. Durchschnittlich wurden je Lerngruppe 3 Doppelstunden (2-mal 45 Minuten) gesehen, doch nicht alle Unterrichtsstunden in den Gemeinden konnten in Folge besucht werden. Dazu trugen staatliche Ferien oder jüdische Feiertage bei, aber auch eingeschränkte Möglichkeiten der Forscherin. Insgesamt 22 Unterrichtsstunden schlossen sich direkt an den vorherigen Unterricht an. In wenigen Fällen lagen 2 bis 4 Wochen, in Gemeinde 6 sogar 6 Wochen, zwischen zwei Terminen.

Die Klassenzahlen, Gruppenzusammensetzungen und -größen variierten in den verschiedenen Gemeinden beträchtlich. Die zu besuchenden Unterrichtsgruppen waren in den meisten Fällen klassenübergreifend gebildet worden und umfassten im Durchschnitt nicht mehr als 10 Schüler.¹¹¹⁶ Die beobachteten durchschnittlichen Schülerzahlen einer Unterrichtsgruppe der Gemeinden lagen bei mindestens 6 maximal bei 9 Schülern.¹¹¹⁷ Das Alter der beobachteten Schüler erstreckte sich von 10 bis maximal 20 Jahren.¹¹¹⁸

Schriftliche Befragung der Schüler

Die Fragebögen sollen, wie die Lehrerinterviews, wichtige Hintergrundinformationen zum jeweiligen Unterricht in der Gemeinde liefern.¹¹¹⁹ Alle befragten Schüler wohnten in der Nähe ihrer Gemeinde. Sie stammen zu 70 % aus der ehemaligen UdSSR und kommen wie die Interviewten vorwiegend aus Kleinfamilien der Mittelschicht.

Von den 92 insgesamt in den Hospitationen beobachteten Schülern, an die Bogen ausgehändigt wurden, antworteten 55 Schüler, also etwas über 50 %, davon 24 Jungen und 31 Mädchen. Diese Prozentzahl ergibt jedoch noch kein adäquates Spiegelbild der in den Gemeinden beobachteten Schüler, da das Antwortverhalten in den einzelnen Gemeinden und Gruppen je für sich sehr unterschiedlich ausfiel. Während nahezu alle Schüler der Lerngruppen in der Großgemeinde 3 die Bögen beantworteten, war das Interesse in der Oberstufengruppe der Gemeinde 5 gering (2 Schüler).¹¹²⁰

Leitfadeninterviews mit den Gemeindelehrern

Die Lehrer der 7 Gemeinden werden folgend aufgrund ihrer Funktion alle als Lehrer bezeichnet, auch wenn die Mehrzahl nicht von Haus aus Pädagoge ist. Sie zeigten sich durchweg zu einem Gespräch bereit. Zwar sollte diese Befragung nur als Zusatzinformationen einfließen, doch wurde im Untersuchungsverlauf deutlich, dass die Lehrer als Informationsträger den wichtigsten Bezugspunkt zum Gemeindeunterricht darstellten, da sie das Kontinuum des Unterrichts bildeten und stets als Ansprechpartner fungierten. Die befragten Lehrer stammen vorwiegend aus Israel, zwei aus Deutschland. Ihr Funktionsbereich ist weitreichend und kommt u.a. durch die Doppelbelastung als Lehrer und *Rabbiner* oder Kantor zum Ausdruck. Die Lehrer arbeiten überwiegend in 1 bis 2 Gemeinden.¹¹²¹

3. Kapitel: Identitätskonstrukte jüdischer Religionsschüler

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung hinsichtlich der Interviews mit jüdischen Religionsschülern zusammenfassend dargestellt, orientiert an den in der Einleitung formulierten Fragen:

Welches jüdische Selbstverständnis haben die Schüler, die den jüdischen Religionsunterricht besuchen?

Welche Rolle spielt dabei das religiöse Moment (Gottesbezug, Gottesdienst)?

Berührt antisemitische Erfahrung als Einflussfaktor ihr jüdisches Selbstverständnis?

Wie sind die Schüler motiviert, den Religionsunterricht zu besuchen?

Welche Vorkenntnisse haben die Schüler?

Wodurch charakterisiert sich der Religionsunterricht für sie?

Stehen Peergroup u.a. Aktivitäten in Konkurrenz zum Religionsunterricht?

Können sich die Schüler mit dem Angebot im Religionsunterricht identifizieren?

Wie ist dabei die Erfahrung junger Migranten?

An die Zusammenfassung der Ergebnisse fügen sich exemplarisch 4 Fallanalysen der insgesamt 13 Interviews an.

3.1 Individuelle Perspektiven der jüdischen Religionsschüler

3.1.1 Jüdische Identitätskonstruktionen

Das jüdische Selbstverständnis der interviewten 13 Religionsschüler, deren Alter zwischen 11 und 20 Jahren liegt, gestaltet sich vielschichtig, u.a. dadurch beeinflusst, ob sie als Migranten aus einem der ehemaligen GUS Staaten (Russland, Ukraine, Moldawien) kommen, ob das Judentum in ihrer Familie verwurzelt ist und ob für sie ein altersgerechtes Angebot jüdischen Lebens innerhalb ihres Umfeldes besteht. Die Jugendlichen lassen sich weiterhin, ohne eine differenzierte Typenbildung zu verfolgen, danach betrachten, ob sie sich mehr ethnisch oder aus religiösen Gründen als Juden verstehen und ob sie eine *Synagoge* mehr aus rituellen oder gesellschaftlichen Beweggründen besuchen. Welche Interpendenzen diese Differenzierungspunkte aufzeigen können, soll im Folgenden resümiert werden. Dabei werden die Identitätskonstrukte der Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung einer religiösen Dimension betrachtet. Abschließend wird das Verhältnis der Schüler zum jüdischen Religionsunterricht reflektiert.

3.1.1.1 Jüdische Sozialisation: Zugewanderte und Alteingesessene

Der Großteil der befragten Jugendlichen, die mehrheitlich aus Kleinfamilien der unteren oder gehobenen Mittelschicht stammen, hat kaum eine intensive jüdische Sozialisation erfahren, doch gab es außerhalb des Religionsunterrichts mit dem Judentum in aller Regel eine Art der Berührung. Das, was eine stringente jüdische Sozialisation im Elternhaus bedeutet, lässt sich vor allem für die Jugendlichen nachweisen, die nicht aus den ehemaligen GUS-Staaten stammen, sondern den so genannten Alteingesessenen zugehören, deren Eltern hier durch Israelis, Deutsche, Rumänen oder Amerikaner repräsentiert werden. Eine jüdische Erziehung in der Familie ist auf diesem Hintergrund bei Rahel (18 Jahre, 12. Klasse) aus Gemeinde 3, die in Israel geboren wurde und als Kleinkind nach Deutschland kam, bei Genia (15 Jahre, 9. Klasse), Jeremy (14 Jahre, 8. Klasse)¹¹²² und Jakov (12 Jahre, 7. Klasse), die in Deutschland geboren sind und aus Gemeinde 7 kommen, zu erkennen. Bei diesen Schülern wird eine jüdische Erziehung „von klein auf“ betont, die in der sekundären Sozialisation in entsprechenden jüdischen Institutionen ihre Fortsetzung findet. Dort, wo ein Elternteil die israelische Staatsbürgerschaft besitzt (Jakov, Rahel, Genia), ist ein stärkerer Israelbezug festzustellen und auch die hebräische Sprache gilt als konstitutives Identitätsmerkmal. Das umso mehr, je fließender die Sprache selbst gesprochen wird. Neben Genia, die Hebräisch als ihre Muttersprache bezeichnet, besitzen fünf weitere Interviewte bruchstückhafte Kenntnisse. Sowohl bei Genia wie auch bei Rahel ist eine religiöse, wenn auch nicht orthodoxe Erziehung erkennbar. Rahel hat im Elternhaus traditionelles Judentum in einem vertrauensvollen Kontext erfahren. Der *Schabbat* wird zum Treffpunkt und familienbindenden Moment. Insofern die alteingesessenen Jugendlichen sich von den zugewanderten auffällig durch eine jüdische Sozialisation unterscheiden, stellt sich die Frage, wie der Begriff „Alteingesessene“ genauer zu klassifizieren ist? Offensichtlich verstehen auch die Schüler darunter nicht nur Jugendliche, die seit mehreren Jahren in Deutschland leben.¹¹²³ Die meisten aus der ehemaligen UdSSR zugewanderten Jugendlichen leben 8 Jahre und länger in Deutschland. Eine mehrjährige Aufenthaltsdauer bedeutet jedoch nicht, dass sie über diese Zeit mit einer jüdischen Gemeinde in Kontakt gekommen sind. Auch diejenigen, die sich seit mehreren Jahren in Deutschland befinden, eine jüdische Schule besuchten und in einer Gemeinde aktiv sind, gelten immer noch als Zuwanderer. Diese Zuordnung wird exemplarisch an Rifka (17 Jahre, 11. Klasse) nachvollziehbar, die sich seit 11 Jahren in Deutschland befindet und dieses Problem intensiv wahrnimmt.

Zuwanderer versus Alteingesessene?

In Darstellung ihrer Situation beschreibt Rifka die Schwierigkeiten, die sie als russische Migrantin erfährt. Obwohl sie sich selbst von den russischen Zuwanderern versucht abzugrenzen und die Annäherung an die Alteingesessenen anstrebt, wird sie von den Alteingesessenen ausschließlich als Zugewanderte akzeptiert, ungeachtet dessen, dass sie sich nicht durch russische Konversation von ihrer deutschsprachigen Umgebung abhebt. „Alteingesessene“ soll in diesem Sinne hier als ein Status definiert sein, der zwischen Zuwanderern und seit langer Zeit in Deutschland lebenden Juden differenziert, wobei letztere nicht der aus der ehemaligen UdSSR kommenden Einwanderungswelle seit 1989 zuzurechnen sind. Rifka unterscheidet sich in ihrer Position von der Mehrheit der befragten Jugendlichen aus den ehemaligen GUS Staaten, insofern diese Jugendlichen nicht von einer Distanzierung zur russisch-jüdischen Gruppe sprechen, sondern sich selbstverständlich als Teil der Zugewanderten verstehen. Dazu gehören z.B. Irina (18 Jahre, 12. Klasse, Gemeinde 3) oder Daniel (15 Jahre, 8. Klasse, Gemeinde 2).¹¹²⁴ Während Rifka wahrgenommene Mentalitätsunterschiede zwischen Zuwanderern und Alteingesessenen negativ erfährt, fasst Daniel, der auch seit 11 Jahren in Deutschland lebt, die russisch-jüdische Mentalität als etwas Positives auf. Dass die eigene Herkunft so unterschiedlich bewertet wird, mag also weniger von der Aufenthaltsdauer abhängen, die bei der Gesamtheit der Interviewten zwischen 2 und 13 Jahren liegt. Vielmehr ist die Ausgangssituation innerhalb der Gemeinde dafür ausschlaggebend. Dort wo die Zuwanderung auf eine größere Alteingesessenenengruppe stößt, mögen sich eher 2 Lager ausbilden, als in einer russischen Domäne. In die erste Situation ist Rifka geraten. Während Rifkas Integration in die jüdische Gemeinde und in die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft sich relativ parallel vollzieht, zeigen sich bei anderen Jugendlichen versetzte Integrationsprozesse. Die 20-jährige Irina, ebenfalls seit 11 Jahren in Deutschland, hat lange abseits jeder Gemeinde in einer dörflichen Umgebung in Deutschland gewohnt. Erst nach dem Umzug in eine Großgemeinde, in der sie bevorzugt mit russischen Zuwanderern in Kontakt steht, hat sie jüdisches Leben überhaupt kennen gelernt.

Die kaum stattgefundene jüdische familiäre Sozialisation der zugewanderten Jugendlichen beruht auf verschiedenen Ursachen. Eine davon hängt mit einem ambivalenten Verhältnis der Eltern zur Religion zusammen, die im Herkunftsland geprägt wurde und sich in atheistischen Einstellungen der Elterngeneration äußert, so bei Lisa (18 Jahre, 12. Klasse, Gemeinde 5)¹¹²⁵ oder Marina (15 Jahre, 9. Klasse,

Gemeinde 3). Die Eltern Marinas definieren Religion als ein mit Zwängen belegtes System. Dort wo diese Zwänge für die Eltern eindeutig erkennbar werden, dafür steht in ihrer Perspektive exemplarisch die Orthodoxie, zu der sie sich voller Zweifel und in Ablehnung äußern. Möglicherweise wird darin eine Angst deutlich, die Tochter an einen unerschließbaren religiösen Kontext zu verlieren.

Die 18-jährige Lisa bezeichnet ihre Eltern explizit als atheistisch. Die Elternhaltung mag auch der Grund dafür sein, dass Lisa erst mit 16 Jahren zum Religionsunterricht gekommen ist, obwohl sie seit über 8 Jahren in Deutschland lebt. Marina hingegen hat frühzeitig religiöse Erziehung in der jüdischen Schule und im Jugendzentrum ihrer Gemeinde erfahren und vermutlich religiöse Eindrücke und Lernprozesse vollzogen, die die nichtreligiöse familiäre Erziehung überlagerten. Wenn ihre Mutter auch nicht religiös ist, so setzt sie sich doch intensiv für die jüdische Wohlfahrt ein und führt ihrer Tochter von daher jüdisches Engagement vorbildhaft vor Augen.

In einigen Zuwandererfamilien wurden zwar jüdische Feiertage im Herkunftsland begangen, doch lassen sich hier durchaus synkretistische Tendenzen ausmachen. So im Falle Alinas (14 Jahre, 8. Klasse, Gemeinde 4), die angibt, dass sowohl jüdische, wie christliche oder nationale Feiern begangen wurden. Dass das Judentum in Alinas Familie dennoch als wichtiger Orientierungspunkt fungierte, macht sich daran fest, dass sie trotz interessanter Alternativen auf eine jüdische Schule geschickt wurde.

Die meisten jugendlichen Zuwanderer charakterisieren die besondere Ausgangssituation in den ehemaligen GUS Staaten durch bedrohende Antisemitismen und damit verbundenen Verboten, die keine Möglichkeiten zuließen, jüdisches Leben zu praktizieren (Marina, 15 Jahre, 9. Klasse und Lisa). Es galt, seine jüdischen Wurzeln geheim zu halten. Es fehlten auch einfach Örtlichkeiten, in denen Gottesdienst praktiziert werden konnte (Lea, 14 Jahre, 8. Klasse, Gemeinde 2). Auf diesem Weg wurden Bräuche und Regeln verschüttet und nicht mehr weitergegeben.

Die lange Zeit vom Gemeindeleben in Deutschland isolierte Irina widmet sich jedoch auch nach der Integration in eine Großgemeinde kaum ritueller Praxis. Zwar begehen sie und ihre Familie Feiern mit anderen Zuwanderern, doch scheinen die Feiern weniger einem religiösen als vielmehr einem gesellschaftlichen Hintergrund geschuldet zu sein.

Zusatzkonstrukte bei nicht oder kaum vorhandener jüdischer Sozialisation

Gleichwohl die Jugendlichen offen erzählen, wie wenig Judentum im Ursprungsland innerhalb der Familie gegenwärtig war, so zeigt sich ihrerseits ein signifikantes

Bedürfnis, praktiziertes und gelebtes Judentum in der Großelterngeneration nachzuweisen. So erzählt z.B. Lisa von der kaschruthaltenden Großmutter, bei der sie lebte und die vorsichtig sein musste. Irina erwähnt, dass ihre Großmutter Hebräisch sprach. Rifka betont die jiddisch sprechende Großmutter väterlicherseits und die orthodoxe Verwandtschaft in Vilna, zu der ihre Mutter regelmäßig in den Sommerferien fuhr. Die Zusatzkonstrukte werden bis in die Gegenwart ausgeweitet, wenn z.B. Lisa neben ihrer atheistischen Mutter auf ihre sehr religiöse Tante verweist und Rifka die katholische Freundin mit einer jüdischen Großmutter versieht. Jüdische Großmütter und andere nahe Verwandte fungieren von daher in nicht jüdisch lebenden Familien als Indiz und Mittler jüdischen Seins.

Initiation des Judentums

Spielt die Aufenthaltsdauer nicht die tragende Rolle bei der Distanzierung zur bzw. Identifikation mit der Zuwanderergruppe (s.o.), so hat sie doch erheblichen Einfluss auf die Akklimatisation in Deutschland, wenn die Einwanderung erst relativ kurze Zeit zurückliegt. So z.B. bei Alina, die zum Interviewzeitpunkt erst 2 Jahre in Deutschland lebt und ebenso wie Olga (20 Jahre, 12. Klasse, Gemeinde 6)¹¹²⁶ mit Sprachproblemen und erhöhten Anforderungen im Schulsystem konfrontiert wird.

Eine weitere Schwierigkeit tritt hinzu, wenn Migration und Integration im Zuwandererland erst am Ende der Adoleszenzphase stattfinden. Fast alle Befragten siedelten im Kleinkindalter (4 Schüler), vor oder in der Pubertät in die Bundesrepublik um (5 Schüler). Lediglich Olga nähert sich schon dem Erwachsenenstadium, als die Familie Russland verlässt. Vor den ersten Migrationsschritten im Ursprungsland hatte Olga gar keine Kenntnis über ihre jüdischen Ursprünge. Erst mit der Ausreise wird ihr Judentum bewusst. Von einer späten Initiation, speziell des religiösen Interesses im und am Judentum, kann auch bei Lisa und Marina gesprochen werden, insofern Marinas Aufmerksamkeit mit 11 Jahren durch die Vorbereitungen ihrer *Bat Mizwa* und bei Lisa mit 16 Jahren durch Freunde und den Religionsunterricht ins Leben gerufen wird.

Weitergabe des Wissens und des Ritus an die Familie

Ein weiteres Phänomen innerhalb der zugewanderten, nicht religiösen Familien stellt die Weitergabe der Tradition durch die Kinder bzw. Jugendlichen an die Eltern dar. Dazu gehört wiederum Marina, deren Mutter ihr zuliebe an *Jom Kippur* fastet oder Rifka, die ihren Wunsch, die *Bat Mizwa* durchzuführen, zu Hause durchsetzen kann.

Zumindest für einige Zeit implantiert sie Synagogengang, Feiertagsgebräuche (*Pessach*), Gebete und Schabbatfeier zu Hause. Doch nicht immer glücken die jugendlichen Ambitionen, so hat Daniel aus Gemeinde 2 wenig Erfolg dabei, den Eltern einen koscheren Haushalt nahe zu bringen.

Kaschrut

Wählt man die Faktoren Schabbatfeier und Kaschruthaltung als wichtige Kriterien einer häuslichen jüdischen Erziehung, so scheinen nur wenige Familien diesen Kriterien zu folgen, auch nicht nach der Einwanderung. Außer bei Rahel wird der *Schabbat* kaum noch für die Familie reserviert und auch die *Kaschrut* wird nur an besonderen Feiertagen gehalten (Genia). Ein nicht koscherer Haushalt wird zumeist dadurch begründet, dass es vor Ort kaum die Möglichkeit gebe, sich koscher zu versorgen (Daniel), man deshalb lange Fahrten in die Großgemeinden unternehmen müsse und zudem die Kosten der Produkte hoch seien. Diese Umstände bedeuten allerdings nicht, dass sich der Einzelne nicht darum bemüht, sorgfältig zu ergründen, was unter gegebenen Möglichkeiten zu realisieren ist (Daniel). Irritierend wirkt Saras Aussage (11 Jahre, 6. Klasse, Gemeinde 7), die behauptet, dass *Kaschrut* zu Hause gehalten würde. Andererseits aber erklärt sie, dass ihre Mutter der Regeln nicht mächtig und ihr jüdischer Vater nicht immer zu Hause sei. Auch Jakovs Aussage im Fragebogen zur *Kaschrut* „... aber nicht in der Küche ...“ stößt auf einen Widerspruch. Wo, wenn nicht in der Küche, wird *Kaschrut* gehalten? Hier wie auch in den Fragebögen der übrigen Schüler scheint es eine weitläufige Interpretation dessen zu geben, was man unter *Kaschrut* versteht. Anzunehmen ist, dass die Speisegesetze für die eigenen Maßstäbe abgewandelt werden.

Institutionelle jüdische Erziehung

Eine kontinuierliche jüdisch institutionelle Erziehung außerhalb des Religionsunterrichts haben vornehmlich diejenigen Schüler wahrnehmen können, die einer Großgemeinde angehören, aber auch die ausschließlich alteingesessenen Schüler der Gemeinde 7 weisen eine annähernd lückenlose jüdische Erziehungsbiografie außerhalb der Familie auf. Rahel, Marina und Rifka, die als Kleinkinder bzw. Kinder nach Deutschland kamen, konnten den jüdischen Kindergarten (Rahel, Rifka) und die jüdische Grundschule besuchen, um dann fortgesetzt Angebote für Jugendliche (ZJD, Jugendzentrum, Machanot) wahrzunehmen. Den Schülern der Gemeinde 7 stand keine

jüdische Schule zur Verfügung, doch besuchten einige neben dem Religionsunterricht das Jugendzentrum (Sara, Genia, z.T. Jakov und Jeremy) oder Jugendcamps, Machanot (Sara, Genia, Jeremy).¹¹²⁷ Jeremys Beurteilung der jüdischen Erziehungsinstitutionen außerhalb des Religionsunterrichts ist unmissverständlich kritisch. Machanot seien zwar elitär, aber „OK“. Dem Jugendzentrum seiner Gemeinde könne er jedoch nichts abgewinnen. Die Konzepte der Jugendarbeit wären inakzeptabel, da sie nur auf Jüngere zugeschnitten und lediglich eine Wiederholung des Religionsunterrichts darstellen würden. Für einen Jugendlichen mit intellektuellen Ansprüchen wie Jeremy wird die Teilnahme dann zur Farce.

Auffällig erscheint, wie wenig der befragten Jugendlichen für eine verantwortungsvolle Tätigkeit in den Jugendorganisationen rekrutiert werden können. Aus der Gruppe der Interviewten wären nur 2 Schülerinnen zu nennen (Marina im Jugendzentrum, Rahel in der ZJD, beide Gemeinde 3). Man kann die Verantwortungsbereitschaft für jüdische Organisationen dennoch keinesfalls pauschalisierend als gering einstufen. Es bestimmen wiederum die vor Ort bestehenden Gegebenheiten die Situation. In Gemeinde 7 etwa existiert nur eine begrenzte Anzahl an Madricha-Stellen für das Jugendzentrum, sodass auch die interessierte Genia keine Möglichkeit erhielt, sich unter Beweis zu stellen.

Bei vielen Angeboten im jüdischen Erziehungsbereich ergeben sich weitere Probleme, wenn das Alter eines Jugendlichen eine zulässige Grenze überschritten hat. So bei der 20-jährigen Irina, die durch die Migration und sprachliche Schwierigkeiten 2 Jahre ihrer Schulzeit verloren hat und in der Oberstufe älter als ihre Mitschüler ist. Sie kann nicht mehr im Jugendzentrum mitwirken, noch an Machanot für Schüler teilnehmen. Studentenkreise und andere Erwachsenenangebote bilden jedoch noch nicht das ab, was ihr Interesse anspricht. Hier zeigt sich offensichtlich eine Lücke des übergreifenden jüdischen Erziehungsangebots.

Bar/ Bat Mizwa und Statusprobleme

Nicht bei allen Interviewten wurde die *Bar/ Bat Mizwa* durchgeführt. Jakov z.B. hat noch nicht den 13. Geburtstag erreicht, im Fall der noch jüngeren Sara aus der gleichen Gemeinde besteht das Problem eines nicht geklärten jüdischen Status. Trotzdem nimmt Sara an, ihre *Bat Mizwa* würde demnächst stattfinden. Sara ist, wie die wesentlich ältere Olga (20 Jahre, 12. Klasse) aus Gemeinde 6, halachisch gesehen nicht jüdisch. Sie hat einen jüdischen Vater, aber keine jüdische Mutter. Für die ältere Olga stellt sich die Frage nach einer *Bat Mizwa* offensichtlich gar nicht. Trotz ihres religiösen Interesses

scheint sie nicht motiviert, den Initiationsritus nachzuholen. Das klassische Problem unvernünftiger politischer Vorausschau zeigt sich im Falle Rifkas. Da die Familienmitglieder als Kontingentflüchtlinge zunächst weitab jeder jüdischen Gemeinde angesiedelt wurde, hatte Rifka keine Chance, sich in einem jüdischen Umfeld zu integrieren. Ihre *Bat Mizwa* wurde aufgrund unzumutbarer äußerer Gegebenheiten verhindert.

Der Freundeskreis und Freizeit

Dort, wo wenige gleichaltrige jüdische Jugendliche wohnen, ist die Auswahl innerhalb eines jüdischen Freundeskreises natürlicherweise begrenzt. Auch wenn man sich im Religionsunterricht zusammengefunden hat, heißt das noch nicht, sich so gut zu verstehen, sodass man auch bis in die Freizeit hinein zusammen sein möchte. Die Jugendlichen der Gemeinde 7, die in einer schon lange bestehenden Unterrichtsgruppe zusammengebunden sind, scheinen vom Naturell her so verschieden, dass sich enge Freundschaften bisher nicht ergeben haben. So erklärt Sara, dass sie kaum jüdische Freunde hätte. Ein Umstand, der sowohl durch ihre forschende Art¹¹²⁸, vielleicht auch durch ihren unklaren jüdischen Status bedingt sein mag, der bei manchen Mitschülern zu Irritationen führt (Genia). Aber auch die offensichtlich gut in die Klassengruppe integrierte Genia der gleichen Gemeinde erklärt, dass sie nur einige jüdische Freunde besäße, die zudem nicht an ihrem Wohnort leben würden. Auch Daniel und Lea aus Gemeinde 2, in der der Anteil der Jugendlichen in letzter Zeit rasant angestiegen ist, sprechen von einer nur kleinen Zahl jüdischer Jugendlicher, denen sie nahe stehen. Bei Daniel kommt hinzu, dass der Besuch eines katholischen Gymnasiums vornehmlich katholische Mitschüler mit sich bringt, aus deren Mitte er Freunde wählt. In der Großgemeinde, in der eine Vielzahl jüdischer Jugendlicher gleichen Alters wohnen, tendieren die Jugendlichen eher dazu, vom jüdischen Freundeskreis zu sprechen, den man im Religionsunterricht oder in den Jugendorganisationen treffen kann. Doch auch Lisa aus Gemeinde 5 betont, dass sie im Unterricht engeren Kontakt zu jüdischen Mitschülern gewonnen habe. Was das Freizeitverhalten betrifft, so haben einige Schüler, gerade der Klein- und Mittelmehinden, sportliche Schwerpunkte gewählt, die zum Teil durch ein Vereinsleben begleitet werden. Training und insbesondere Wettkämpfe, die überwiegend an Wochenenden stattfinden, stehen zuweilen Gemeindeaktivitäten und Gottesdiensten gegenüber. Anders als in größeren Gemeinden, wo das Sportprogramm des jüdischen Sportvereins Makkabi auf Feiertage abgestimmt

ist, kann auf religiöse Ereignisse im nichtjüdischen Kontext kaum Rücksicht genommen werden (Daniels Hockeysport, Leas Tanzen oder Jakovs Schwimmen).

Partner

Eine weitere wichtige Besonderheit kommt bei den älteren Jugendlichen zum Tragen: Die Rolle des intimen Freundes bzw. der Freundin (Lisa, Olga und Rahel). Die im Judentum verwurzelte Rahel hat einen muslimischen Freund. Dadurch ergeben sich keine Distanzierungen zum Judentum, doch entwickelt sich der Wunsch, innerhalb der jüdischen Gruppen mehr Offenheit für nichtjüdische Themata zu entwickeln. Ein Blickwinkel, der auch den Religionsunterricht betrifft, insofern die Frage besteht, ob in ihm nicht auch mehr zu anderen Religionen gesagt werden sollte.

Demgegenüber hat der christliche Freund bei Lisa sichtlich andere Konsequenzen. Für die erst seit 2 Jahren im Religionsunterricht lernende Schülerin bringt die Freundschaft eine Distanz zum Gemeindeleben mit sich, während die Zuwanderin Olga durch ihren jüdischen Freund enger mit dem jüdischen Gemeindeleben in Kontakt kommt.

Daraus ist zu schließen, dass sich bei den 18- bis 20-jährigen Schülerinnen Freizeit- und Aktionszentren von der Peergroup zum Partner hin verlagern, dessen religiöser Hintergrund auf die eigene religiöse Vorstellung und Lebensgestaltung Einfluss nehmen kann.

→ Zwar unterscheiden sich die hier befragten alteingesessenen und zugewanderten jüdischen Jugendlichen in Hinsicht auf die Kontinuität ihrer jüdischen Sozialisation, doch werden die Zugewanderten ebenso bald Teil des vor Ort möglichen jüdischen Erziehungsprogramms, das sich in verschiedene Angebote auffächert. Probleme ergeben sich für die Jugendlichen oftmals im frühen Erwachsenenalter, wenn die Gemeinde keine altersgemäßen Angebote macht oder auch dann, wenn ein nichtjüdischer Freund gewählt wird, sodass veränderte bzw. neue Orientierungen notwendig werden.

3.1.1.2 Kern und Bedeutung der jüdischen Identität

Religiöses Verständnis

Von den befragten Jugendlichen wird Judentum hauptsächlich religiös verstanden, doch nicht ausschließlich. So sagt z.B. Jeremy, dass das Judentum „mehr als jüdische Religion“ umfasst oder Jakov erklärt, dass das Judentum durch seine „Vielfalt“ besticht.

Das fokussierte religiöse Verständnis geht mehrheitlich aber nicht nur von den sogenannten Alteingesessenen aus. Auch Irina aus Usbekistan ist der Ansicht, Judentum sei vorwiegend eine Religion, die sie als intensiv wahrnimmt und die im individuellen Gottesbezug ihren besonderen Ausdruck findet. Intensiv mag hier als aktive Involviertheit, als mögliche spirituelle Erfahrung oder auch als intellektuelle Auseinandersetzung interpretierbar sein.

Die aus Russland kommenden Schüler Daniel und Lea sehen in der Religion ebenfalls den Schwerpunkt ihres Judentums. Das mag erstaunen, insoweit in der Forschung der ethnische bzw. nationale Bezugspunkt in der russischen Zuwanderungsgruppe hervorgehoben wird. Möglicherweise ist mit den Veränderungen der Migration schon eine religiöse Neubestimmung in der 2. Generation der Zuwanderer ablesbar.

Die schon lange in Deutschland lebenden oder hier geborenen Jugendlichen bestimmen die Religion als Angelpunkt des Judentums, wenn sie z.B. ihren Gottesbezug vertieft reflektieren (Rahel) oder über *Glauben* und *Synagoge* sprechen (Jakov).

Eng mit der Hervorhebung der Religion ist die Frage der Traditionsweitergabe verbunden, d.h., ob Feiertage und Gesetze in der Familie, im Elternhaus (Jakov) an die nächste Generation vermittelt werden und in diesem Zusammenhang auch die Familienbeziehungen stärken können (Rahel). Genia, die sich zwar nicht als fromm charakterisiert, bestimmt aus ihrem Verständnis die Tradition per se als Kern des Judentums. Für sie gehören Feiertage und Gottesdienst fraglos zum jüdischen Leben.

Unabhängig davon, wie der Akzent Religion gewichtet wird, interessant erscheint, dass sich niemand, bis auf die Schülerin Sara, die sich als traditionell, aber nicht orthodox versteht, einer bestimmten Denomination zuordnet. Dieses Statement mag ein Ausdruck dafür sein, dass sich Sara aufgrund ihrer Statusunklarheit ggf. verpflichtet fühlt, eine Zuordnung machen zu müssen. Dass sich die Mitschüler nicht festlegen, könnte durch die besondere Situation der Einheitsgemeinde in Deutschland bedingt sein, die sich von Organisationsformen in angloamerikanischen Ländern unterscheidet und nicht unbedingt einer denominationalen Einordnung des Einzelnen bedarf.

Obwohl die meisten Jugendlichen Religion als wichtig im Judentum betrachten und die Bereiche Tradition, Gebet, Synagogengang oder Gottesbezug in irgendeiner Form im Interview zur Sprache bringen, lassen sich daraus keine Schlussfolgerungen für ihre Glaubenspraxis ableiten. Denn auch, wenn man der Tradition nicht genau folgt (Jakov, Daniel, Lea), wird die eigene jüdische Identität nicht infrage gestellt. Für die Mehrheit der Interviewten zeigt sich das Judentum multikomplex, denn es fußt für sie auf

ethnischen, nationalen, kulturellen und sprachlichen Komponenten, es ist Ausdruck eines inneren Impulses oder zeigt sich am Äußeren (Lisa, Olga). Es fordert auf, sich jüdisches Wissen anzueignen, sich gesellschaftlich in der Gemeinde zu engagieren und ansatzweise religiösen Pflichten zu folgen.

Judentum ethnisch betrachtet

Einen ethnischen Schwerpunkt des Judentums sprechen Jeremy, Lea und Irina an. Jeremy erkennt, dass religiöse Bezugsnormen nicht zwingend erforderlich sind, um sich als jüdisch zu verstehen, und die Volkszugehörigkeit bei einer kleinen Minderheit, wie sie das Judentum in Deutschland darstellt, eine wichtigere Determinante als die Religionsfrage darstellen würde. Darin unterscheidet sich u.a. das Selbstverständnis von Juden in Deutschland und den USA, unabhängig von der strukturellen Organisation (s.o.). Während jedoch die Komponente Volk für einige Jugendliche als wichtig herausgestellt wird, bleibt der Aspekt Land im biblischen Sinne in den meisten Fällen undeutlich. Land wird eher mit dem heutigen Staat Israel eng gekoppelt (s.u.).

Bei Lea und Irina, aber auch bei Genia wird der ethnische Aspekt nachhaltig durch die Abstammung betont. Irina und Genia beziehen sich dabei auf den halachischen Gesichtspunkt „nur von Geburt an“, d.h., die Statusfrage in Hinsicht auf eine jüdische Mutter im Kontrast zu Konvertiten, spielt eine elementare Rolle, um wirklich jüdisch zu sein. Lea hingegen betont eher die Ebene des Zusammengehörigkeits- bzw. Gemeinschaftsgefühls. In diesem unterschiedlichen Verständnis kommen 2 wichtige, ggf. konfligierende Diskussionspunkte zum Ausdruck: Gemeinschaft und Statusfrage.

Gemeinschaft

Der Gemeinschaftsaspekt betrifft sehr verschiedene Ebenen. Bei Daniel etwa wird die Gemeinschaft in erster Linie auf die Situation in der Gemeinde vor Ort bezogen. Dazu gehören andere jüdische Jugendliche in unmittelbarer Nähe, mit denen man Judentum über Feiern und in Lernsituationen erfährt. In weiterer Hinsicht meint Daniel ein ethnisches Bewusstsein, das er auf die Zuwanderungsgruppe bezieht. Das Bewusstsein wird durch einen Mentalitätsunterschied bestimmt, der eine besondere Wahrnehmung der Juden untereinander bedingt und ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen lässt. Schließlich - ob religiös (von *Pessach* bis heute) oder familiär (von den Eltern zu den Kindern) - fordert Gemeinschaft und Gemeindeleben dazu auf, auch eine übergenerationale Bindung herzustellen. Lea aus der gleichen Gemeinde weitert dieses

Gemeinschaftsgefühl global aus, insofern Juden, egal wo auf der Welt, durch Juden empfangen und willkommen geheißen werden. Sie fasst Judentum weiterführend als Schicksalsgemeinschaft auf, die durch neutrale Fremdzuordnungen oder äußerliche Bedrohungen ins Bewusstsein gerufen werden kann.

Abstammung und Status

Der Konfliktpunkt Judentum von Abstammung her, stellt ein besonderes Problem dar, mit dem die jüdischen Gemeinden ständig konfrontiert sind. Auch wenn die halachische Grundlage nicht gegeben ist, existiert in vielen Zuwandererfamilien das Selbstverständnis, Jude zu sein. Die halachisch nichtjüdischen Religionsschülerinnen Sara und Olga sind durch dieses Problem mehr oder weniger tangiert. Olgas Vater ist offensichtlich christlich, hat aber einen familiären Bezugspunkt zum Judentum durch seine jüdische Mutter. Saras Vater ist vom Christentum zum Judentum konvertiert. Während Sara erklärt, durch ihren Vater jüdisch erzogen worden zu sein, liegt bei Olga keinerlei familiäre jüdische Unterweisung vor, auch nicht durch ihre Großmutter. Die Statusfrage ist bei einigen der Befragten (Irina, Zuwanderin und Genia, Alteingesessene) offenbar ein unterschwelliger Streitfaktor, der sich im Besonderen an Konvertiten festmacht. Dem Gesetz nach ist über einen solchen Übertritt kein weiteres Wort zu verlieren, der *Proselyt* trägt gleiche Rechte und Pflichten. So wäre es auch ein Weg für Sara und Olga, ihren Status über einen Gijur¹²⁹ zu legalisieren, um die empfundene Zugehörigkeit halachisch zu legitimieren. Genias Ansicht nach kann eine wahrhaftige jüdische Identität nur dann gegeben sein, wenn in der Familie jüdische Wurzeln bestehen, die durch eine jüdische Mutter gewährleistet werden. Erst unter dieser Voraussetzung würde die Weitergabe der Tradition, der Feiern und die Teilnahme am Gottesdienst von ehrlichem Interesse begleitet, während Konvertiten stets zur Teilnahme gezwungen seien. Irina aus Gemeinde 3 kommt in ihren Aussagen Genias Ausführungen nahe. Dadurch zeigt sich, dass diese Einstellung gegenüber *Proselyten* sowohl bei Zuwanderern wie bei Alteingesessenen vorliegen kann.

Innerer Impuls und Physiognomie

Schließlich wird Judentum individuell als innerer Impuls verstanden, der im Herzen verankert ist, der Intuition folgt (Irina) oder auf rationalen Entscheidungsmöglichkeiten beruht, hier benannt als freies eigenes Selbstverständnis (Lea). Für Olga, aber auch bei Lisa aus Gemeinde 5 steht noch ein weiterer Aspekt einer kollektiven

Zusammengehörigkeit zur Debatte, der nicht unproblematisch erscheint. Beide Schülerinnen meinen an der Physiognomie erkennen zu können, wer jüdisch ist und wer nicht. Insbesondere Olgas Betrachtungen, die jüdisches Aussehen z.B. an dunklen Haaren festmacht, beruhen auf Stereotypen und erscheinen dubios, auch wenn sie kein negatives Ziel verfolgen, sondern im Sinne des Betrachters positiv konnotiert sind. Die Physiognomie als Indiz für jüdische Zugehörigkeit kann in Olgas Situation nachvollziehbar erscheinen. Der fehlende jüdische Kontext zu Hause, abgesehen von der jüdischen Großmutter, die Unkenntnis über das Judentum und die Abwehr ritueller Praxis (*Synagoge*, s.u.), lassen Olga nach Verbindungspunkten suchen, die sie als jemanden ausweisen, der dazugehört. Nicht umsonst entspannt sie eine längere Kontroverse zu anderen Bezugsgruppen, von denen sie sich distanzieren will. Sie trennt nicht zwischen russischen und alteingesessenen Juden, sondern zwischen nichtjüdischen und jüdischen Russen. Vermutlich wurde sie von Außenstehenden mit Aussiedlern, Russen deutscher Herkunft, in Verbindung gebracht, vielleicht ist sie auch an verschiedenen Orten (Übergangslager, Ämter) mit Aussiedlern in Berührung geraten. Deutlich erklärt sie, dass sie mit dieser Gruppe keine Gemeinsamkeiten aufweist, da man unterschiedliche Interessen verfolge. Missverständnisse scheinen diese Beziehung zu prägen. Auch das Verhältnis zu nichtjüdischen Deutschen wird nicht besonders positiv bewertet, wenn auch manche Deutsche nett seien.

Israelbezug und Sprache

Wird der Kern des Judentums nicht nur an der Religion festgemacht, dann treten nationale Präferenzen der Befragten in den Vordergrund. Israelbezüge (s.o.) bestehen dort, wo enge Verbindungen durch Verwandte bestehen und Besuche erfolgen (Daniel, Rahel, Marina). Damit gehen Hebräischkenntnisse einher, die z.B. im Falle Genias von essentieller Wichtigkeit sind. Zu Hause wird nicht nur Hebräisch gesprochen, auch israelische Medien auf Iwrit werden gehört und gelesen. Gleichwohl tendieren Jugendliche ohne direkten Israelkontakt ebenfalls dazu, in Israel ein wichtiges Moment ihres Judentums zu erkennen (Jeremy). Dieses Moment tritt z.B. in den Vordergrund, wenn in der Jugendgruppe eine Israelfahrt stattfand und darüber das Interesse geweckt wurde. Relativ wenig Jugendliche machen sich Gedanken über eine mögliche *Alija*. Lediglich Rifka und Marina sehen sich als potentielle Auswanderer. In diesem Zusammenhang spielt es auch eine Rolle, welche Erfahrungen die Schülerinnen mit antiisraelischen Diffamierungen, unmittelbar oder indirekt (Medien), gemacht haben,

wie sie diese Denunziationen bewältigen konnten (Gespräche in ihrer Jugendgruppe) und ob sie etwa in der Schule oder einem anderen öffentlichen Ort in eine Rechtfertigungsrolle (israelische Politik) gedrängt wurden. Rifka, voller Enthusiasmus gegenüber dem israelischen Staat, bezeichnet sich als patriotisch und möchte in der israelischen Armee dienen und einen israelischen Pass besitzen. Rifkas Migrationswunsch mag sich auch durch ihre unbefriedigende Situation zwischen alteingesessenen und zugewanderten jüdischen Jugendlichen erklären. Vielleicht erhofft sie mit der Auswanderung einen Neubeginn im jüdischen Kontext, der sie dieses Problems entledigt. Einige Jugendliche betonen die gegenwärtige Gefahrensituation, die sie von einer Ausreise abhalten würde (Rahel, Genia). Irina spricht beispielsweise von einer Allergie, die aufgrund der klimatischen Bedingungen in Israel ausbrechen würde. Fast scheint es, als ob sie sich dafür entschuldigen müsste, dass sie nicht nach Israel auswandern will.

Gesellschaftliches Ereignis zwischen Kontaktpflege und sinnsuchendem Diskurs

Schließlich stellt das Judentum für einige Jugendliche einen wichtigen gesellschaftlichen Bezugspunkt dar. Man hat den Wunsch, mit anderen jüdischen Jugendlichen zusammen zu sein, ob im Unterricht, im Jugendzentrum, auf Machane oder im Gottesdienst, aus Spaß oder im Verfolgen eines ernstesten Ziels. Der Ort ist weniger relevant als generell die Möglichkeit, Juden zu treffen, umso auch jüdische Orientierungen zu gewinnen oder zu erweitern (Rahel, Olga, Marina, Rifka). Jeremy sieht das Judentum und das Zusammenkommen von jüdischen Menschen aber mehr als nur eine Kontaktpflege. Er sucht gesellschaftspolitische Diskurse im jüdischen Kontext, die ihm helfen, sich auf seiner Sinnsuche definieren und begreifen zu können. Ein Anliegen, wie im Unterricht beobachtbar wird, das auch andere Jugendliche teilen, ohne es in den Interviews explizit einzufordern.

→ Judentum wird von der Mehrheit der Jugendlichen als multikomplexes Gebilde mit einem religiösen Kern verstanden, das mit nationalen, ethnischen und kulturell-gesellschaftlichen Momenten durchsetzt ist.

3.1.1.3 Die Bedeutung des Judentums für den Einzelnen

Die Bedeutung des Judentums für den Einzelnen kann an affirmativen Statements nachvollzogen werden, die Aufschluss darüber geben, inwieweit sich die Schülerin mit

dem Judentum identifizieren. Identifikation soll hier an positiven Wirkungen festgemacht werden, die die Jugendlichen im jüdischen Kontext erfahren und beschreiben können. Mehrere Schüler äußern, dass sie stolz darauf sind, jüdisch zu sein (Lea, Daniel, Rifka) und auf dieser Basis Judentum als Ausdruck eines positiven Selbstbewusstseins verstehen (Lisa). Hierdurch wird deutlich, dass sich der Einzelne als Teil des jüdischen Kollektivs erfährt und diese Zuordnung positiv besetzt. Man erlebt den kollektiven Zusammenhang, indem man sich durch Mentalität bzw. „Kulturkreis“ von anderen Gruppierungen unterscheidet (Daniel) und besonders unter Juden Solidarität bzw. Zusammenhalt spürt und Rückhalt bzw. Hilfe und Schutz erfährt. Daraus erwächst Stärke (Lea) resp. Selbstsicherheit. Diese allgemeinen Aussagen konkretisieren sich sozial in formellen und informellen Verbindungen innerhalb der eigenen Gemeinde und emotional im jüdischen Freundeskreis (Irina).

Auf diesem Hintergrund kann sich Daniel, der sich als Jude im nichtjüdischen Umfeld und als Jugendlicher in der jüdischen Umgebung lange Zeit allein fühlte, als jemand empfinden, der weder isoliert noch fremd ist. Die Schüler fühlen sich in der Gemeinde wohl (Lea), erleben dort Freude und finden Verständnis für ihre jüdischen Belange. Aus dieser positiven In-Bezug-Setzung resultieren dann auch neue Bedürfnisse, die wie bei Olga das Interesse am Judentum in Gang setzen, um jüdisches Wissen erweitern zu wollen (Rifka, Alina). Gerade die Verbindung von emotionalen und kognitiven Bezügen lässt das eigene jüdische Selbstverständnis entfalten (Rifka). Schüler, die von klein auf kontinuierlich jüdisch erzogen wurden, so Rahel oder Genia, sehen noch kein Ende ihres jüdischen Selbstfindungsprozesses, denn sie insistieren auf die vertiefende Auseinandersetzung mit Gott, der Schrift und sich (Rahel) in einem lebenslangen Lernprozess.

3.1.1.4 Wertvorstellungen und Handlungsoptionen

Aus dem jüdischen Selbstverständnis erwachsen den befragten Jugendlichen spezifische Wertvorstellungen und damit verbundene Handlungsoptionen, die je nach jüdischer Sozialisation und Betrachtung des Judentums unterschiedlich gelagert sein können.

Religiöse Verpflichtungen

Aus einem traditionellen Verständnis heraus, geht es den Jugendlichen darum, die Traditionen in der Familie einzuhalten und fortzusetzen (Rifka). Für Marina spielt dabei z.B. das Fasten zu *Jom Kippur* eine Rolle, das selbst die atheistisch orientierte Mutter

mit ihr gemeinsam durchführt. Für Jakov bedeutet Fortsetzen der Tradition, *Schabbat* und Feiertage zu begehen, auch wenn er diesen Verpflichtungen wegen seiner Sportaktivitäten nicht immer nachkommen kann. Ähnlich argumentieren Lisa und Lea, wenn sie sagen, dass sie die Tradition bewahren möchten. Doch trotz der erklärten Relevanz der Tradition scheint das Einhalten der Gebote nicht essentiell wichtig. Lisa betont, dass sie die Gesetze mehr im Geiste tragen würde als sie umzusetzen. Auch Genia sieht sich weniger in der Verpflichtung, Gebote stets zu wahren, wenn auch die Familie versucht, den Feiertagen und der *Kaschrut* ansatzweise zu folgen. Das wirkliche Interesse für das Judentum steht Genias Ansicht nach im Vordergrund (s.o.). Hinsichtlich der *Mizwot* sieht sich auch Daniel gemäß den anderen Interviewten mit erfüllbaren und nichterfüllbaren Verpflichtungen im jüdischen Kontext konfrontiert. Gleichwohl ist er bemüht, auch ihm unrealisierbar erscheinende Gebote zu erfüllen (*Kaschrut*). Zu der Verpflichtung, einen Gottesdienst besuchen zu müssen, äußert sich z.B. die 18-jährige Rahel. Der Synagogenbesuch ist aus ihrem Verständnis deshalb so wichtig, weil sie dadurch Gott Ehre erweisen kann. Weiterhin sieht sie es als ihre religiöse Pflicht an, so wie es in den 10 Geboten steht, die Eltern zu ehren. Irina, die auch auf das 5. Gebot des *Dekalogs* Bezug nimmt, verbindet die Pflicht der Kinder die Eltern zu ehren gleichlaufend mit der Pflicht der Eltern, den Kindern Respekt zu zollen. In Perspektive auf den Nachwuchs kommt auch Saras Verständnis der Tradition zum Ausdruck. Sie sieht es im Hinblick auf die Kontinuität ebenso wie Lisa als Aufgabe, die jüdische Tradition an die eigenen Kinder bzw. nächste Generation weiterzugeben, da das Judentum durch nichts anderes (Christentum, Säkularismus) ersetzbar sei. Die Jugendlichen haben in diesem Sinne Vorstellungen, die sie zwar als bindend betrachten, doch aufgrund äußerer Situationen nicht immer einlösen können. Es wäre aber zu kurz gegriffen, deshalb zu behaupten, dass ihnen die Tradition somit unwichtig erscheint. Die Komplexität einer pluralen Gesellschaft lässt ihnen zwar verschiedene Wege offen, wie sie sich mit ihrem Judentum auseinandersetzen, doch die Einbindung in unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche (Schulkontext, Elternhaus, jüdische und nichtjüdische Peergroup) verlangen und bedingen jeweils einen spezifischen Verhaltenskodex und Rollenerwartungen, denen sie sich anpassen müssen, um nicht ausgeschlossen zu werden. Auf diesem Hintergrund ergeben sich zuweilen Widersprüche zwischen jüdischen Idealvorstellungen, damit verbundenen Handlungsoptionen und der Realität. Daraus resultiert schließlich die Anforderung, dass die nichtjüdische Lebenswelt, die einen wesentlichen Identitätsbereich der Jugendlichen

darstellt, wie in den Interviews erkennbar ist, mit ihren jüdischen Bedürfnissen abgestimmt werden muss (Jakov). Eine solche Auspendlung der Ambivalenzen erfolgt durch Kompromisse und Konzessionen (Daniel, Lea, Lisa), wobei die Tradition eine großzügige Auslegung erfährt, ohne aber beiseite geschoben oder vergessen zu werden.

Ethische Verpflichtungen

Eng mit den religiösen Maßstäben sind allgemeine ethische Verpflichtungen als Vorstellungs- und Handlungsgrundlagen verbunden. Alina verweist im Interview darauf, dass die Achtung der Menschenwürde durch das Judentum entschieden betont wird. Deshalb fühlt sie sich auch als Jüdin aufgerufen, sich mit diesem Thema intensiv zu befassen. Wenn Jeremy erklärt, dass Juden als Minderheit mehr Toleranz für Randgruppen aufbringen würden, so heißt das auch für ihn, marginalisierten Gruppen Aufmerksamkeit zu schenken und möglicherweise für sie aktiv zu werden. Jakov tendiert in eine ähnliche Richtung, wenn er dem Judentum einen Gleichheitsgrundsatz zuspricht, der jedem Menschen ununterscheidbare Rechte zubilligt. Die ethischen Verpflichtungen münden somit in gesellschaftspolitischen Forderungen unterschiedlicher Couleur. Einerseits sollen im jüdischen Umfeld vermehrt Diskurs und Diskussion über jüdische Themen stattfinden (Jeremy, Genia), andererseits wünschen sich die Jugendlichen vom jüdischen Umfeld aus, den Blick auf andere Kulturen (Rahel, Alina) auszuweiten. Diskursebenen betreffen damit gleichsam universale und partikulare Ebenen. Der partikulare Gedanke dokumentiert sich jedoch nur bei wenigen Interviewten als Engagement in den jüdischen Institutionen, z.B. dem Jugendzentrum oder der ZJD. Nicht immer sind jedoch hinter einem Gemeindeengagement oder -interesse ethische Bezüge zu vermuten. So geht es Irina (Gemeinde 3) wohl eher darum, in ihrer jüdischen Lebenswelt Beziehungsnetze herzustellen.

Die Pflicht zum Lernen

Eine Verpflichtung, jüdisches Wissen aufzunehmen und Kultusregeln kennen zu lernen (Daniel), ist gewissermaßen ein Anliegen jedes hier befragten Jugendlichen. Bei manchen wird das Wissen als Kern des Judentums betrachtet, bei anderen kommt es zögerlicher zur Sprache. Doch richten sich alle nach dieser Pflicht, schon allein wenn sie den Religionsunterricht besuchen (Rifka, Sara). Jüdisches Wissen kann weit gefasst sein, so prononciert Rifka historische, geografische und kulturelle Kenntnisse, die sie in einer jüdischen Jugendgruppe und auf Israelreisen aufnahm und weiter vertiefen

möchte. Einen philosophischen Anspruch schließlich stellt die für ihr Alter schon sehr rational durchdrungene Alina. Wissensaneignung bildet bei diesen Jugendlichen einen Prozess und ein Resultat ab. Durch die Wissensaufnahme selbst wird ersichtlich, wie stark dieser Wert im Judentum verankert ist, das Gelernte wiederum stärkt die jüdische Identität oder wie es Marina ausdrückt, das Selbstbewusstsein.

Nationale Verpflichtungen

Handlungsoptionen in nationaler Hinsicht lassen sich klar und deutlich aus Stellungnahmen zu Israel ableiten. Für einige Jugendliche bedeutet der enge Israelbezug nicht nur die Aufgabe, sich über Israel zu informieren, sondern Anteil an Israels politischer Situation zu nehmen, Loyalität zu zeigen und sich für den Staat einzusetzen, indem man beispielsweise antiisraelische Darstellungen kritisiert. Eher mit Israel als mit Gebetbuch und Liturgie wird das Interesse an der hebräischen Sprache verbunden, indem die Sprache gepflegt und in der Familienkommunikation aufrecht erhalten wird (Genia) oder im Wunsch mündet, die Sprache (neu) zu lernen (Rahel). Schließlich kann der Israelbezug zionistisch verstanden werden und zur *Alija* führen (Rifka).

→ Die kollektive Verbundenheit zum Judentum wird in der nichtjüdischen Peergroup oder im Schulalltag nicht verborgen (Rifka, Lisa, Lea). Als Ausdruck des jüdischen Selbstverständnisses (Stolz) tragen die Jugendlichen den Davidstern (Marina) und sehen es z.T. als Pflicht an, Nichtjuden über das Judentum zu informieren (Genia, Rahel). Religiöse, ethische oder nationale Verpflichtungen, nebst der Verpflichtung zum Lernen, kommen bei allen Jugendlichen zum Ausdruck, werden aber höchst unterschiedlich gewichtet.

3.1.1.5 Einfluss antisemitischer Erfahrungen auf das jüdische Selbstverständnis

Schoa

Angesichts der Tatsache, dass die 2. Generation der in Deutschland lebenden Juden in ihrem Selbstverständnis noch stark durch die Ereignisse der Schoa geprägt war und heute antisemitische Äußerungen nicht nur in rechten Randgruppen, sondern in der Mitte der Gesellschaft ihren Platz gefunden haben, stellt sich die Frage, wie in der 3. Generation der alteingesessenen und zugewanderten Jugendlichen das Thema verarbeitet wird.

Rahel äußert sich als einzige zu Opfern der Schoa in der eigenen Familie. Die Familiensituationen im Dritten Reich bei den anderen alteingesessenen Mitschülern bleiben im Dunkeln. Aus der Perspektive der russischen Zuwanderer, deren Eltern und Großeltern nicht in die Machtsphäre der Nationalsozialisten gerieten, stellt die Schoa weniger einen familiären Schicksalsschlag als vielmehr ein historisiertes Ereignis dar, mit dem sie sich politisch und ethisch auseinandersetzen.

Erfahrungen mit Antisemitismus hingegen haben alle Jugendlichen in irgendeiner Form gehabt, ob im Herkunftsland oder in Deutschland, ob im unmittelbaren Umfeld (Schule) oder indirekt über die Medien.

Erlebnisse im Herkunftsland

Bei der Wahl des Zuwandererlandes Deutschland anstelle Israels oder der USA scheint es so, als ob die historische Vergangenheit des neuen Landes in diesen zugewanderten Familien keine bedeutende Rolle gespielt hat. So erklärt Lea, dass sie früher, also vor der Auswanderung, kaum Wissen darüber gehabt habe. Anders verhält es sich mit antisemitischen Erlebnissen im Herkunftsland, die mitunter zur Migration veranlassten. Es wird nicht immer erkennbar, ob die Jugendlichen eigene Erfahrungen schildern oder den von Eltern und Verwandten erzählten Darstellungen folgen. Lisa benennt Maßnahmen, die das religiöse Leben der Juden in der Ukraine sehr einschränkten und erzählt, wie ihre Mutter auf der Straße diskreditiert wurde. Irina beschreibt die Situation der Juden in Usbekistan ähnlich der politisch Verfolgter und Rifka berichtet über Bedrohung und Übergriffe auf Juden in Russland. Gerade dann, wenn die Umgebung davon Kenntnis nahm, dass eine jüdische Familie die Ausreisegenehmigung beantragt hatte, zeichneten sich negative Folgen ab. In dieser Situation wurde u.a. Olga von Mitschülern denunziert. Dass antisemitische Erlebnisse mit Abkehr vom Herkunftsland noch lange kein Ende nehmen, wird den Jugendlichen - auch wenn keine persönlichen Erfahrungen vorliegen (Daniel) - durch Berichte zu rechtsextremistischen Ausschreitungen oder durch populistische Politiker (Marina) im Zuwandererland deutlich. Verzerrte Israelbilder in deutschen Medien tangieren insbesondere die tief mit Israel verbundene Genia.

Direkte Erfahrungen

Direkte Erfahrungen mit Antisemitismus erleben zwei Schülerinnen im Urlaub. Bei beiden wird der nach Außen sichtbar getragene Davidstern zum Ausgangspunkt einer

antisemitischen Reaktion (Tunesien, Zypern), die die Jugendlichen irritiert. Häufigster Ort antisemitischer Erfahrungen bildet jedoch die Schule, z.B., wenn sich Mitschüler einer Klasse antiisraelisch äußern. Doch betrifft das Problem auch Lehrer, die solche Meinungen decken oder über Zensuren antisemitische Haltungen positiv bestätigen würden (Irina, Olga). Die Gefühlszustände, die sich mit indirekten und direkten antisemitischen Erfahrungen bei den Schülern einstellen, sind unterschiedlich und werden nur von einigen erwähnt. Indirekte Erfahrungen erzeugen u.a. Angst und Bedrohungsgefühle, weil angesichts der Rechtsextremisten ein Genozid sich ggf. wiederholen könne (Lea). Daniel berichtet über seine Traurigkeit angesichts antisemitischer Vorkommnisse und Lisa beschreibt Gefühle, die durch antisemitische Äußerungen hervorgerufen wurden, als Enttäuschung, Verletzung und Wut.

Ursachensuche

Einer Analyse der Ursachen für Antisemitismus und Rechtsextremismus widmen sich Lea, Daniel und Marina. Die 14 Jahre alte Lea sieht die unvermögende Reflexionsfähigkeit rechtsorientierter Jugendlicher und deren Suche nach einem Vorbild, das sie in Hitler fänden, als möglichen Grund dieser Einstellung. Der gleichaltrige Daniel betrachtet das Phänomen auf dem Hintergrund erhöhter Fremdenfeindlichkeit in der ehemaligen DDR differenzierter. Rechtsextreme Haltungen führt er auf eine noch unaufgearbeitete Vergangenheit, auf den unzureichenden Aufbau demokratischer Haltungen und auf die durch die Einwanderung überforderten Menschen zurück. Marina schließlich sucht Stereotypen und Schuldzuweisung zu reflektieren. Auf den Rechtsextremismus und Antisemitismus reagieren die jüdischen Jugendlichen je nach Situation unterschiedlich. Marina und Rifka geraten in die Lage, sich aufgrund der in ihrer Umwelt verstreuten Falschinformationen rechtfertigen zu müssen. Rahel setzt auf die Vernunft, indem sie erhofft, durch rationale Aufklärungsarbeit Antisemitismus eindämmen zu können.

Gemeinsam ist es den Jugendlichen, sich gegen Ausgrenzung und Antisemitismen (Jakov) zu erwehren, die in verschiedener Form auf sie treffen. Die Erscheinung Rechtsextremer führt aber u.a. zu leicht exzentrischen Reaktionen, wie Lisa sie zeigt. In einem ihrer Narrative schildert sie ihre Furchtlosigkeit, die sie provokant in einer Kneipe mit Rechtsradikalen unter Beweis stellt, indem sie sich mit sichtbarem Davidstern Neonazis nähert. Andere Jugendliche tendieren zur Verdrängung des Problems (Lea) oder suchen Hilfe über Gespräche mit jüdischen Freunden (Marina).

Die Jugendlichen sind zwar durch Antisemitismus konfrontiert, doch heißt das nicht, dass das Phänomen tatsächlich einen Einfluss auf ihre jüdische Identität gewinnt. Gegen diese These spricht sich Jeremy klar aus, indem er den Antisemitismus als eine von der jüdischen Identität unabhängige Erscheinung bestimmt.

→ Antisemitismus ist kein entscheidender Einflussfaktor auf die jüdische Identität, aber wichtiger Gesprächsanlass im jüdischen Umfeld.

3.1.1.6 Gewicht des religiösen Moments in der jüdischen Identität

3.1.1.6.1 Der Gottesbezug

Der Gottesbezug ist bei einigen Schülern als intensiv zu beschreiben, unabhängig davon, ob sie eine kontinuierliche jüdische Erziehung erfahren haben oder nicht.

Intensität des Gottesbezugs und Transzendenz

Neben Rahel, Jakob und Jeremy wären hier Daniel und Lea zu nennen, die diesen Bezug klar benennen. Gott, der im Herzen verortet (Lea) und als Urgrund allen Seins (Jeremy) verstanden wird, ermöglicht spirituelle und transzendente Erfahrungen (Alina). So meint Jacob, die Gerechtigkeit Gottes zu spüren, sozusagen als innere Regung, die auf Gott verweist. Bei Jeremy kann ein Alltagsereignis eine intensivere Reflektion über Gott auslösen und bei Rahel wird eine Kontemplation im Gottesdienst möglich. Nicht jeder der Jugendlichen findet sich in spirituellen Erfahrungen wieder. Marina drückt ihre Distanz zur Spiritualität nicht direkt aus, doch wird eine gewisse Scheu deutlich.

Individueller Bezug und Zweifel

Mehrere Jugendliche betonen die persönliche individuelle Glaubensintensität (Irina), die die religiöse Beziehung zu Gott prägt. Die meisten Schüler erkennen an und akzeptieren, dass Menschen je nach ihrer Facon einen anderen Zugang zu Gott finden können (Lea, Marina). Rahel war zunächst schockiert, als sie hörte, dass es auch Menschen gibt, die Atheisten sind. Der individuelle Bezug zu Gott wird u.a. im individuellen Gebet hergestellt, ein Gebet, das nicht dem traditionellen *Ritus* entsprechen muss und dazu dienen kann, Hilfe zu erbitten oder für Wohlbehagen und Zufriedenheit zu danken (Lea). Damit aber tragen auch private Gebete einen Charakter,

der in der Liturgie gleichsam als Fürbitte oder Dankgebet wieder zu finden ist. Jakov unterscheidet weiterhin zwischen der Art und Weise, wie man glaubt und den Inhalten und Bezugspunkten des Glaubens, als das, was man glaubt. Der erstgenannte Punkt kann als rituelle Praxis und der zweite Aspekt als Vertrauen in Gott interpretiert werden, um die Ereignisse in der Tora als wahrhaftig zu verstehen. Manche Jugendliche, dazu gehören ausschließlich weibliche Oberstufenschüler (Rahel, Lisa), haben im Verlauf ihrer Biografie erlebt, dass sich Zweifel in Bezug zum Ultimativen einstellten. Rifka ist sich z.B. nicht sicher, ob ein eigener „Gottglaube“ überhaupt besteht. Unsicherheiten im Gottesbezug bilden sich offenbar dann, wenn die Befragten entdecken, dass Peergroups der Jugendzeit nicht weiter bestehen (Irina, Jugendzentrum) und sich neue Orientierungen in ihrem Leben auf tun (Freund mit anderer Religionszugehörigkeit). Diese Zweifel, die das Vertrauen in Gott irritieren oder schwächen, werden bewusst geäußert, etwa als Verlust eines Glücksgefühls (Lisa). Die Jugendlichen nehmen an sich selbst in diesem Sinne eine Veränderung ihres religiösen Bezuges wahr.

Attribute Gottes

Gott wird von der Mehrheit der Schüler als allwissend und allmächtig wahrgenommen (Jakov), als barmherziger und gerechter Gott, der den Menschen beschützt und Beistand leistet (Daniel), aber auch als unzerstörbare Macht, die stärker als alle anderen Mächte ist (Alina). Manche Jugendliche sind der Ansicht, dass Gott in seiner Allmächtigkeit direkt in die Welt eingreift, um den Menschen Hilfe zu leisten (Irina). Glück und Pech des Menschen, so Daniels Auffassung, sind Gottes Handlungen. Diese Vorstellung steht in Analogie zur Vorstellung Rahels, als dass Gott in die Welt über Strafe (Schlechtgehen) und Wunder (Rettung) einwirkt: Strafe wird bedingt durch menschliches falsches Verhalten (Gott als Instanz der Gerechtigkeit). Wunder bzw. Rettung werden andererseits möglich, wenn Gottes Mildtätigkeit (Barmherzigkeit) wirksam werden kann (Rifka, Jakov).

Der freie Willen des Menschen

Diese Sichtweisen auf Strafe und Rettung schließen aber nicht aus, dass der Mensch als selbstverantwortliches Wesen mit einem durch Gott gegebenen freien Willen ausgestattet ist (Jeremy), wodurch er befähigt wird, das Gute oder Böse zu wählen. Auf diesem Hintergrund wird erklärbar, dass das Böse neben einem gerechten Gott existent sein kann. Genia ist der Ansicht, dass Gott zwar darüber Bescheid wisse, welche Wahl

der Mensch zwischen Gut und Böse trifft, doch habe Gott weder auf die Wahl einen Einfluss noch auf die mit dieser Wahl verbundenen Folgen.

Falsches Verhalten und Teschuwa

Diese durch falsches Handeln bedingten Konsequenzen müsse der Mensch aufgrund seiner Entscheidungsfreiheit selbst tragen (Genia), so auch, wenn ein Versprechen an Gott gebrochen wird. Dem Problem der falschen Wahl kann weiterhin unterschiedlich begegnet werden. Im Inneren des Menschen kann sich durch die Wahl des Bösen bzw. durch falsches Handeln ein schlechtes Gewissen bzw. ein Gewissenskonflikt (Daniel, Irina) einstellen. Im Judentum gibt es jedoch die Möglichkeit, durch Umorientierung bzw. Rückkehr und *Teschuwa*, Fehlverhalten und Gewissenskonflikte zu bearbeiten; eine Option die Gott dem Menschen offen hält, denn Gott lasse dem Menschen Zeit sich moralisch wieder dem Guten zuzuwenden (Jeremy). Diese Option rührt nach Ansicht Rahels auch daher, dass sich das Gott-Mensch Verhältnis auf einem wechselseitigen Vertrauen gründet (Rahel). In diesem Sinne kann der Mensch auch bei entwicklungsbedingten Unsicherheiten in Bezug zum Ultimativen auf die religiöse Formel der *Teschuwa* Rückgriff halten. Das trifft u.a. auf Rahel zu, wenn sie davon spricht, dass sie in dem Prozess, in dem sie an Gott zweifelte, dennoch versuchte, den *Glauben* zu erhalten und Gott die Ehre zu erweisen.

Verpflichtung gegenüber Gott

Eine Verpflichtung gegenüber Gott kommt bei den Jugendlichen maßgeblich dann zur Sprache, wenn die „Schimongeschichte“ im Interview angeschnitten wird und die Befragten sich mit einem gebrochenen Versprechen gegenüber Gott konfrontiert sehen, gleichwohl es auf die Qualität des Versprechens ankäme, so Alina. Für Rahel spielt der Mensch und damit ein Versprechen an ihn eine ebenso wichtige Rolle wie Gott, doch wäre es die Aufgabe des Menschen, einen Einklang zwischen Gott, Welt und sich selbst herzustellen. Diese Vorstellung impliziert, Kompromisslösungen aufsuchen und entwickeln zu müssen, die den gegenseitigen Vertrauensbezug zwischen Gott und Mensch nicht stören. Für Marina hingegen spielt die Religiositätstiefe des Menschen, der Gott ein Versprechen gibt, das entscheidende Kriterium, ob die Verpflichtung zu halten ist oder nicht. Sieht man sich selbst nicht als religiös an, so würde logischerweise auch das Versprechen nicht glaubwürdig sein.

Partikulare und universale Sichtweisen

Die Vielfalt der Perspektiven auf und zu Gott kann schließlich noch in partikulare bzw. universale jüdische Sichtweisen und in synkretistische Ansätze differenziert werden. Nicht durchweg kann von einer jüdischen partikularen Perspektive gesprochen werden, die sich etwa in dem Statement äußert, dass Gott das übergreifende und bindende Element des jüdischen Volkes darstellt (Rifka).

Eine universale religiöse Dimension wird u.a. hervorgehoben, wenn Religion und Religiosität als etwas Grundsätzliches angesehen wird, das Stärke vermittelt, weil Menschen in ihrer Religion glauben (Marina). Eine universale Linie scheint auch Olga zu vertreten, da sie ihr eigenes Konzept von Gott proklamiert, das religionsunabhängig zu verstehen sei. Olgas Gotteskonzept scheint Momente verschiedener Religionsorientierungen in sich zu tragen und mag damit ggf. auch eine Art Synkretismus abbilden.

Das religiöse Urteil

Das religiöse Urteil der Befragten konnte hier ebenso wie in den Fragebogen nicht umfassend erschlossen werden, da hier anders als in den semiklinischen Interviews Ousers nicht alle Frageaspekte eines Dilemmas gestellt werden konnten bzw. beantwortet wurden.

Auffassungen zu einem bestimmten Problem changieren nicht immer nach Alter oder Geschlecht. Auch ist es schwierig, Vergleiche zwischen Jugendlichen mit einer säkularen Erziehung und Jugendlichen mit einer kontinuierlichen jüdischen Erziehung zu ziehen, die womöglich weiter in ihrem religiösen Urteil fortgeschritten sein dürften. Eine Annahme, die sich bei den Schülern Jeremy, Rahel oder Genia sicherlich bejahen lässt. In einigen Fällen dokumentieren sich unter den nicht religiös sozialisierten Jugendlichen Tendenzen, die von einem mehr säkularen, religions skeptischen Weltkonstrukt zu einer prozessualen Internalisierung religiöser Pflichten führt, die offenbar je nach Situation für sich passend ausgewählt werden und von bestimmten religiösen Vorstellungen und Argumentationen begleitet sein können (Marina). Der Besuch einer Vielzahl jüdischer Institutionen (Schule, Religionsunterricht, Jugendarbeit) ist aber noch kein wesentliches Indiz für eine sich ausbildende vertiefende Religiosität und einen intensiveren Gottesbezug (Rifka). Wird der *Ritus* ggf. ausgeübt und über religiöse Themen gesprochen, weil man dazugehören will?

Allgemein lassen sich die meisten Jugendlichen möglicherweise auf einem konventionellen Niveau einordnen (zumeist Stufe 3), wenn man das Kriterium der Trennung des genuin humanen und des ultimativen Bereiches in den Vordergrund rückt. Dann würde eine Schülerin wie Lea, die meint, Gott durch ihre individuellen Gebete beeinflussen zu können, auf Stufe 2 (im präkonventionellen Niveau) anzusiedeln sein.

→ Auch wenn eine Stufenordnung aufgrund des vorhandenen Datenmaterials nicht unproblematisch erscheint, lassen sich Tendenzen der hier befragten Sekundarstufenschüler zwischen 11 und 20 Jahren ausmachen. Inwiefern damit Rückschlüsse auf den Religionsunterricht möglich sind, ist nicht eindeutig zu klären. Doch zeigen sich die in den Schülerdarstellungen erkennbaren Widersprüche gehaltvoll, um Übergangsprozesse zwischen vermuteten Stufen ausmachen zu können. Um eigene religiöse Positionen zu konturieren, scheinen auch atheistische Gegenpositionen, auf die die Schüler deuten, hilfreich (Freundeskreis, Mitschüler, Eltern), um sich in diesem Kontrast selbst definieren und finden zu können.

3.1.1.6.2 Der Gottesdienst

Der Bezug zum Gottesdienst

Bezüge zum Gottesdienst sind bei den befragten Jugendlichen durch das elterliche Vorbild (Jeremy, Genia, Rahel), durch die Migrationsgeschichte und das Freizeitverhalten beeinflusst. In den wenigsten Fällen äußern sich die Jugendlichen präzise dazu, ab welchem Alter der Besuch des Gottesdienstes begann. Bei den Alteingesessenen ist zu vermuten, dass sie frühzeitig von den Eltern mitgenommen worden sind. Die zugewanderten Jugendlichen haben Gottesdienste z.T. erst über den Umweg jüdischer Institutionen kennen gelernt. So berichtet Rifka, wie der Gottesdienstbesuch, der zu Hause nicht gepflegt wurde, durch einen Madrich initiiert wird. In ihrer Begeisterung kann sie schließlich auch die Eltern dafür gewinnen. Olga wird durch ihren Freund und ihre jüdische Großmutter motiviert, die *Synagoge* zu besuchen.

Freizeit/ Arbeit

Zwar erklären die Jugendlichen, dass ihnen die *Synagoge*, insbesondere zu *Schabbat* und Feiertagen wichtig ist (Daniel), doch auch bei hohen Vorsätzen ist es den

Wenigsten möglich, dem Synagogenbesuch regelmäßig nachzukommen. Gerade der *Schabbat* stößt in der Familie und Freizeit auf Schwierigkeiten. Die Arbeitszeit der Eltern, das Sporttraining oder der Wettkampf (Daniel, Lea, Jakov) verhindern einen Besuch. Bei Alina und deren Familie wird wegen des noch kurzen Aufenthalts in Deutschland nahezu das gesamte Leben durch Weiterbildung und Schule bestimmt. Man sieht sich untereinander kaum noch und räumt deshalb einem internen Familientreffen Priorität vor einem Gottesdienst ein.

Unsicherheiten in Bezug auf Sprache, Liturgie und Parascha

Weiterhin spielen auch Kenntnisse zu Liturgie und zur hebräischen Sprache eine Rolle; ob ein Gottesdienst gerne besucht wird oder nicht. So erscheint es schlüssig, wenn eine zugewanderte Jugendliche, die bislang kaum mit Bräuchen und Regeln des Judentums konfrontiert wurde, sich nur schwer in einem Gottesdienst entfalten kann, der voller unbekannter Regeln steckt. Man kann annehmen, dass sie durch die Gemeinde unzureichend vorbereitet ist. Andere Jugendliche erklären, dass der Gottesdienst auch dem Lernen dienen kann, denn man vertieft sich z.B. in die *Parascha* (Genia) oder kann über das Judentum, Gott und sich reflektieren (Rahel), und so kognitive und gefühlsmäßige Momente verbinden. Doch auch jemand, der von klein auf jüdisch sozialisiert wurde und mit der Familie die *Synagoge* besuchte, kann aufgrund seiner noch nicht allzu umfassenden Kenntnisse Unsicherheiten spüren. Wer schon *Bar Mizwa* ist und als Teil des *Minjan* zählt, ist aktiver Teilnehmer. Jeremy z.B. fühlt sich in seiner Rolle als Gottesdienstteilnehmer noch nicht gefestigt genug gegenüber der Mehrheit älterer Synagogenbesucher, die die Gebete fast automatisch vollziehen. Er übt sich deshalb in Zurückhaltung, wenn er in der *Synagoge* ist. Ein für ihn bestimmt nicht leichtes Verhalten, da er sich stets aktiv einbringen möchte.

Der Sprachaspekt im *Ritus* stellt für mehrere Jugendliche eine Hürde dar. Saras unzureichende Sprachkenntnisse können sicherlich die Motivation für den kollektiven Gottesdienst vermindern, denn man hat Schwierigkeiten, im *Siddur* dem Verlauf zu folgen, auch wenn der Text zweisprachig (Deutsch/ Hebräisch oder Russisch/ Hebräisch) abgedruckt ist. So sind für Lea die Gottesdienstgebete schlichtweg unverständlich. Grundsätzlich aber bildet Hebräisch keine prinzipielle Voraussetzung, um am Gottesdienst mitzuwirken. Lisa meint, obwohl sie kein Hebräisch beherrsche, gefühlsmäßig Anteil zu haben, weil man den Sinn der Gebete bzw. der Liturgie empfinden könne.

Kollektives versus individuelles Gebet

Lea zieht aus dem für sie nicht nachvollziehbaren Gottesdienstgeschehen den Schluss, besser zu Hause und nach eigenen Regeln ein Fest bzw. *Schabbat* zu begehen, auf „eigene Art“. Inwieweit diese eigene Art noch mit jüdischem *Ritus* zu tun hat, bleibt dahingestellt. Lea setzt sich aber ehrlich mit ihren Möglichkeiten auseinander und versucht, zumindest den Feiern nahe zu kommen. Gebete aber können für sie nur einen individuellen Charakter haben (s.o.). Obwohl Lea der Auffassung ist, dass der Synagogenbesuch ganz wichtig sei, weil Gott dem Menschen in der *Synagoge* näher wäre, zieht sie doch häusliches Beten und Feiern einem Synagogengottesdienst vor.

Die enge Verbindung von innerer Religiosität und kollektiven religiösen Erfahrungen stellen für Irina und Daniel andererseits wichtige Bezugspunkte dar, denn *Minjan* und Gottesdienst machen jüdisches Leben erst wirklich, so erklärt Daniel seine Motivation.

Gottesnähe und spirituelle Dimension

Neben Lea vertritt auch Lisa die Ansicht, dass die Gottesbeziehung erst in der *Synagoge* einen besonderen Rang einnehme. War ihr Gottesbezug und auch der Synagogengottesdienst bislang durch ein Glücksgefühl geprägt, so verschwand dieses besondere Gefühl plötzlich, als sich ein Verlust des Gottesbezuges einstellte. Anzunehmen ist, dass Lisa damit eine gewisse spirituelle Dimension (*Kawana*) meint, die ihr abhanden gekommen ist. Insofern lässt sich ein Desinteresse am Gottesdienst nicht nur an mangelnden Vorkenntnissen und Wissen festmachen. Über den Gottesdienst kann der Mensch offensichtlich sensibilisiert werden, sich auf eine religiöse Sphäre einzulassen, die sich allerdings auch wieder verflüchtigen kann.

Gesellschaftliche Funktion und familiäre Prioritäten

Marina nimmt Gottesdienste zum Anlass, sich mit Freunden zu treffen und ihre Beziehungen (Freunde) zu vertiefen, ebenso wie Irina die *Synagoge* mehr aus gesellschaftlichen Bedürfnissen aufsucht. Sara scheint den Gottesdienst weder aus dem einen oder anderen Grund zu besuchen, sie zieht die Familie vor, um etwa *Schabbat* oder ein Fest zu feiern. Zu vermuten ist, dass Saras konvertierter Vater sich unsicher und die Mutter bei einem Synagogenbesuch nicht wohl fühlen würden.

Auch Genia favorisiert die Familienzusammenkunft am *Schabbat*, doch besucht sie die *Synagoge* gerne an anderen Feiertagen. Rahel verbindet Familie und

Gottesdienstbesuch, indem man sich am Freitagabend zu Hause trifft und am Samstagmorgen mit dem Vater den Gottesdienst aufsucht.

Ambivalente Erfahrungen

Schließlich haben auch ambivalente Erfahrungen hinsichtlich des Gottesdienstes Einfluss auf Gefallen und die Besuchshäufigkeit. Bei Lisa wäre es denkbar, dass sich ein ausbleibendes Glücksgefühl in der *Synagoge* mit der Beziehung zu ihrem nichtjüdischen Freund eingestellt hat, auch wenn dieser religiös ist und Interesse am Judentum zeigt. Vielleicht hängt der Verlust der Gottesbeziehung und spirituellen Dimension damit zusammen, dass der Freund in der *Synagoge* nicht gleichberechtigt teilhaben kann. Ambivalente Erlebnisse im Gottesdienst sind auch bei Rifka und besonders bei Olga wahrnehmbar. Hatte Rifka erfolgreich den Synagogenbesuch in der Familie implementiert, empören sie und ihren Vater das Verhalten anderer Besucher, die sich laut über Kleidung unterhalten, statt dem Gebet zu folgen. Olga, die als Erwachsene erste Schritte in die *Synagoge* unternimmt, wird durch den dort herrschenden Generationenunterschied und die Geschlechtertrennung schockiert.

Judentum ohne Gottesdienst?

Auch wenn die Arbeit der Eltern oder eigene Sportaktivitäten sich nicht immer mit dem Gottesdienst vereinbaren lassen, bemühen sich die einzelnen Schüler, in die *Synagoge* zu kommen. Liegen auch unterschiedliche Ambitionen vor (gesellschaftlich bei Irina und Marina, spirituell bei Rahel oder Genia), so findet doch die Mehrheit der Jugendlichen zeitweise dort einen Platz, bevorzugt in Begleitung von Freunden oder Familienmitgliedern (Daniel, Jakov, Irina). Selbst die zunächst distanzierte Olga kommt auf Synagogenbesuche (Freund, Großmutter) zurück.

➔ Die Jugendlichen nutzen das Gottesdienstangebot vornehmlich, um spirituelle Erfahrungen zu machen, kollektive und individuelle Momente des Judentums zu verbinden oder schlicht, um Freunde zu treffen.

3.1.2 Der individuelle Schülerblick auf den jüdischen Religionsunterricht

Die Dauer der Teilnahme am jüdischen Religionsunterricht in der Gemeinde (siehe Sozialisation) richtet sich vor allem danach, wann ein Jugendlicher mit

Migrationshintergrund nach Deutschland gekommen ist und ob ein solcher Unterricht kontinuierlich in der Gemeinde angeboten wurde. Eine genaue Jahresangabe hinsichtlich des einsetzenden Religionsunterrichts ist nicht in allen Fällen möglich.

3.1.2.1 Besuchsdauer

Die Spanne der Unterrichtsbeteiligung der befragten Jugendlichen liegt zwischen 6 Monaten und 12 Jahren.¹¹³⁰ Die unterschiedliche Teilnahme und damit verbundene Voraussetzungen, die die Schüler sich aneignen konnten, bilden sicherlich keine Einzelercheinungen, sondern können ggf. als typisch für andere Schüler und Gemeinden angesehen werden. Die Motivation, den Religionsunterricht zu besuchen, erschließt sich zumeist aus den Funktionen und Aufgaben, die die Schüler dem Religionsunterricht zuschreiben.

3.1.2.2 Funktionen des Religionsunterrichts

Im Religionsunterricht werden vor allem kognitive Vermittlungsangebote erwartet, die sich auf Judentum und jüdisches Leben beziehen. Die Wissensvermittlung hat oberste Priorität (Genia), um die Neugierde zu stillen (Alina) oder Kenntnisse zu vertiefen (Rahel). Der Religionsunterricht wird damit zum Ort des Verstehens (Rifka), vor allem wenn man nur Teilwissen besitzt (Lea). Ob sich diese kognitive Erwartung darauf gründet, dass vor allem religiöses Lernen im Judentum eine *Mizwa* darstellt, ist nur ansatzweise zu erkennen (Sara). Bei einigen Jugendlichen spielt es auch eine Rolle, dass sie generell gerne in die Gemeinde gehen. Der Freundeskreis jedoch scheint nicht den ausschlaggebenden Motivationsgrund für den Religionsunterrichtsbesuch darzustellen (s.o.). Für den Einzelnen bedeutet der Religionsunterricht entweder eine der vielen Möglichkeiten der Gemeindeangebote (Irina) wahrzunehmen oder er bildet das einzig akzeptable Angebot (Jeremy) im jüdischen Kontext, vielleicht auch die letzte Möglichkeit, sich so mit jüdischer Religion zu befassen (Rahel).

Der Religionsunterricht fungiert u.a. als Auslöser für das Interesse an religiösen Phänomenen überhaupt und dient der Aktivierung des Interesses an bisher unerschlossenen jüdischen Aspekten, so etwa im Falle Saras, die sich mit Israel und der hebräischen Sprache von Hause aus weniger beschäftigte.

Schaut man genauer, fließen auch sozial-gesellschaftliche Aufgabenzuweisungen ein. Der Religionsunterricht dient der Zusammenführung jüdischer Jugendlicher, um Spaß

zu haben (Daniel) oder sich in einen intellektuellen Diskurs zu begeben (Jeremy). Der Religionsunterricht dient weiter der Integration der Zuwanderer (Rahel), indem er ein Bewusstsein für die eigenen jüdischen Wurzeln (Alina, Lisa, Olga) anbahnt.

Die sich herauskristallisierenden individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen sehen zwar völlig unterschiedlich aus, doch müssen sie sich nicht widersprechen. Die verschiedenen Erwartungen können möglicherweise, je nach Unterrichtsqualität, gleichzeitig erfüllt werden.

3.1.2.3 Der Unterschied zu schulischem Unterricht

Alle Interviewten besuchen eine staatliche Schule, außer Daniel, der an einem katholischen Privatgymnasium lernt und dort zur Teilnahme am katholischen Religionsunterricht verpflichtet ist. Außer der Fachoberschülerin Olga sind alle Gymnasiasten. Obwohl die Befragten Schüler des jüdischen Religionsunterrichts sind und von daher keinen Alternativunterricht wählen müssen, nehmen einige freiwillig am Philosophie bzw. Ethikunterricht ihrer Schulen teil (Alina, Lisa).

Grundlegende Unterschiede, die die Schüler zwischen dem jüdischen Religionsunterricht und dem Unterricht in säkularen Fächern an der Staatsschule wahrnehmen, bilden natürlicherweise die Inhalte. Offensichtlich wird dem Thema Judentum an öffentlichen Schulen kein Platz eingeräumt (Rifka, Sara, Genia). In diesem Sinne gewinnen die Schüler auch die Auffassung, dass das im Religionsunterricht vermittelte Wissen nicht zum Allgemeinwissen zählt (Lisa).

Wenn über jüdische Themen an der Staatsschule gesprochen wird, würde dies oberflächlich erfolgen und die nichtjüdischen Schüler seien außerdem nicht sehr daran interessiert (Genia). Das bedeutet nicht, dass religiöse Themen ins Schulleben keinen Einzug halten, doch sind diese, so Sara, vornehmlich christlich ausgerichtet. Sara beklagt sogar die Überbetonung christlicher Inhalte, etwa im Geschichtsunterricht, in dem das Thema Reformation einen breiten Raum einnimmt.

Durch Erzählungen der Mitschüler haben die jüdischen Schüler ebenfalls Kenntnisse zum christlichen Religionsunterricht gewonnen, der der Auffassung Genias nach im Kontrast zum jüdischen Religionsunterricht kein hohes Niveau vorweisen kann. In diesem Sinne bescheinigt sie ihrem Unterricht eine besondere Qualität.

Neben dem Lernen in Kleingruppen (Jeremy), einem engen Lehrerbezug, einer angenehmen Atmosphäre (Jakov) und einem Refugium außerhalb des Leistungsdrucks (Alina) ist es für die jüdischen Schüler an der Staatsschule offensichtlich auch nicht

unproblematisch, sich aufgrund bestehender Ressentiments frei zu Israel oder Antisemitismus zu äußern (Marina, Alina). Deshalb lassen sie dieses Thema häufig in ihren Religionsunterricht einfließen.

3.1.2.4 Der Charakter des Religionsunterrichts und seine Bewertung

Charakter

Hinsichtlich des Charakters des jüdischen Religionsunterrichts ist es der Mehrheit der Befragten wichtig, dass jüdische Themen im Vordergrund stehen, ohne sich dabei allein auf religiöse Aspekte festzulegen zu wollen. Vorzugsweise dann wird die Konzentration auf jüdische Themenfelder wichtig, wenn sich jemand an der Schule mit christlichen Themen übermäßig konfrontiert sieht, wie z.B. Sara (s.o.). Doch nicht jeder fühlt sich durch ein Übermaß christlicher Aspekte tangiert, wenn auch zuweilen allein gelassen (Daniel).

Genia verallgemeinert ihr Anliegen, sich ausschließlich mit jüdischen Themen im Religionsunterricht zu befassen, als Wunsch aller potentiellen Schüler eines jüdischen Religionsunterrichts, was jedoch so nicht zutrifft. So haben Rahel wie auch Alina durchaus das Bedürfnis, in ihrer Religionsgruppe mehr zu anderen Religionen (Alina) bzw. Kulturen (Rahel) zu erfahren (s.o.). Während Alina grundsätzlich an ethischen Fragen auch in anderen Kontexten interessiert ist, bedingt sich Rahels Interesse sicherlich durch ihren muslimischen Freund. Genias Forderung, ausschließlich jüdische Themen zu fokussieren, ist angesichts der Tatsache, dass das Judentum an der Staatsschule kaum angesprochen wird, verständlich.

Konkretisierte Themenbereiche, die die Schüler explizit als Merkmal des jüdischen Religionsunterrichts verstehen, bilden in religiöser Hinsicht Wissensangebote über die Zusammenhänge im Kultus (Daniel, Klasse 9), Regeln im Judentum (Lea, Klasse 8) und damit eine Heranführung an den Gottesdienst, die Feiertage und ihre Auslegung, der *Schabbat* (Rahel, Klasse 12), der *Tenach* (Rifka, Klasse 12) und kritische Diskussionen zu biblischen Themen (Jeremy). In diesem Sinne ist auch die Besprechung der *Paraschat HaSchawua* den Schülern wichtig (Genia, Klasse 9; Rahel), um eine Hinführung zum *Glauben* an Gott zu ermöglichen (Lisa, Klasse 12).

In zweiter Linie wird das Interesse an jüdischer Geschichte genannt (Rifka, Sara, Rahel). Daneben repräsentieren der Staat Israel einerseits und antisemitische Ereignisse andererseits wichtige Gesprächsanlässe für die Schüler. Wiederkehrende

antijudaistische Vorkommnisse, die die Schüler unmittelbar oder medial konfrontieren, lassen einen internen Austausch über aktuelle Situationen (Genia, Marina) notwendig werden. Weiterhin ist für die Schüler die Tiefe der inhaltlichen Betrachtung relevant (Irina, Genia), doch auch das Lernen in der jüdischen Gemeinschaft selbst (Lea, Daniel) wird als zentraler Baustein eines solchen Unterrichts aufgefasst.

Von Noten wird nicht gesprochen, weder im Positiven noch im Negativen. Es ist zu vermuten, dass diese hauptsächlich im guten Leistungsbereich liegen. Dadurch ist anzunehmen, dass die einleitende These dieser Arbeit, leicht gute Noten im Religionsunterricht zu erhalten, nicht gänzlich falsch sein dürfte.

Stehen die Noten nicht im Fokus, so doch der Lehrer. Nach Ansicht der Schüler zeichnet einen guten Religionsunterricht sehr stark die Lehrerpersönlichkeit aus und die methodische Umsetzung eines Inhalts, die der Vermittelnde verfolgt. Der Lehrer soll somit nicht nur nett sein und einen persönlichen Bezug zu den Schülern herstellen (Marina, Jakov, Lisa), sondern auch eine Kompetenz mitbringen (Rifka, Lea, Marina), um Inhalte effizient (Sara), verständlich (Alina) und überzeugend, authentisch und anschaulich (Olga) weiterzugeben. Die Art und Weise der Präsentation, z.B. biblischer Narrative, erscheint relevant für eine spätere Memorierungsleistung (Rifka).

Der Vorbildcharakter bildet eine wichtige Dimension in der Schüler-Lehrerbeziehung. Sowohl Lisa wie auch Marina haben aufgrund der Lehrerorientierung ganz entscheidende Impulse für ihr jüdisches Selbstverständnis und ihr Interesse am Lernen jüdischer Themen erhalten. Demgegenüber werden Wünsche nach autonomeren Strukturen innerhalb des Unterrichts weniger unterstrichen (Genia). Kritikpunkte, die den Religionsunterricht begleiten, beziehen sich vornehmlich auf den Sprachunterricht. Derselbe trifft zwar auch auf positive Resonanz (Retrospektive Genias zum früheren Hebräischunterricht), wird aber bemängelt, wenn er stets auf einem Anfängerniveau durch zuströmende Schüler oder neue Lehrer mit anderen Konzepten verbleibt. Dann kann Hebräischunterricht diejenigen nicht befriedigen, die immer wieder den Neuanfang mittragen müssen, ohne selbst weiterzukommen. Solche Erlebnisse, die nicht nur Daniel, sondern auch Marina anklingen lassen, bedürfen einer Klärung.

Bewertung

Insgesamt bewerten alle befragten Jugendlichen ihren jetzigen Religionsunterricht als gut. Er ist einerseits emotional positiv verankert (Irina), er gefällt, macht Spaß (Genia, Jakov), ist unvergleichlich (Jakov) und lädt zum Wohlfühlen ein (Alina), u.a. durch eine

angenehme Gruppenatmosphäre. Andererseits sind kognitive Momente entscheidende Motivationsstützen, denn der Unterricht ist interessant (Genia, Marina, Olga) und tiefgründig (Rifka), um für den einzelnen wichtig (Jeremy, Rahel) und damit zur eigenen Sache zu werden.

Verzahnung kognitiver und emotionaler Momente

Bei den meisten Jugendlichen kommt die Suche nach einer engen Verbindung emotionaler und kognitiver Momente im Religionsunterricht zum Tragen (Jakov, Jeremy). Die emotionale Ebene konkretisiert sich in Bezug auf Freunde, die Gemeinschaft der Mitschüler oder die Person des Lehrers (Marina). Dabei werden allerdings unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Daniel stellt zwar die kognitiven Dimensionen des Unterrichts heraus, doch gleichzeitig wird seinem Anliegen, sich inmitten einer jüdischen Gemeinschaft wieder zu finden, entsprochen. Auch in Rifkas Biografie war jüdisches Lernen immer eng an die Motivation durch positive Bezugspersonen gebunden, die Kultushandlungen oder weiteres Lernen initiierten.

In der Phase der Adoleszenz haben sich emotionale Bedürfnisse offensichtlich mehr auf die Lerngruppe verlagert.

Emotional positive Momente im Religionsunterricht werden eigens dort wichtig, wo sonst die Schüler im schulischen Sektor durch Leistungsdruck beansprucht sind. Das trifft z.B. auf Alina zu. Zwar hat sie intellektuelle Prioritäten hinsichtlich des Religionsunterrichts benannt, doch gerade bei ihr bietet der Gemeindeunterricht einen emotionalen Ausgleich. Offenbar hat dieser Aspekt auch für Lisa seine Wichtigkeit. Für sie scheint Offenheit ein wichtiges Kriterium, denn im Religionsunterricht hat sie die Möglichkeit, Nichtverstandenes zu klären, ohne unangenehm aufzufallen. Schließlich bilden emotional positiv besetzte Momente dort einen Rückhalt, wo sonst Judentum in einem schulischen Kontext durch Anfeindung bedroht wurde oder man zumindest diesen Eindruck gewonnen hatte. Für Olga, deren Jüdischkeit im schulischen Bereich (Russland, Geschichtsunterricht) diffamiert wurde, wird es erstmals möglich, Judentum auch in einem Unterrichtskontext als positiv wahrzunehmen.

Ähnlich mag Genias Situation zu betrachten sein, die durch Mitschüler in der Schule ausgegrenzt wurde. Der Religionsunterricht bietet insofern auch einen Ort, an dem man aufgefangen wird.

→ Jüdische Jugendliche bedürfen eines Ortes, an dem sie Probleme spezifisch jüdischer Natur thematisieren können und zwar in der gleichaltrigen Gruppe. Bietet sich außerhalb des Religionsunterrichts kaum eine Möglichkeit, sich auf einem gewissen Niveau über jüdische Themen auseinander zu setzen, so wird das Religionsunterrichtsangebot umso mehr zu geschätzt (Jeremy). Sind keine weiteren Jugendangebote vorhanden, steht der Unterricht aber auch in der Gefahr, religiöse Themen phasenweise zu vernachlässigen (Marina).

Um einem jüdischen Religionsunterricht und einem Anspruch von Kenntnissen und Kompetenzen nachzukommen, die innerhalb zweier Wochenstunden vermittelt werden sollen, scheint die Konzentration auf jüdische Themen ohne Frage unerlässlich. Heißt das dann, dass neuere Konzepte zum interkulturellen und interreligiösen Lernen keinen Platz im jüdischen Religionsunterricht finden können? Dieses Problem bewegt nur einige wenige Schüler, doch werden individuelle Lösungen gefunden, z.B., indem man zusätzlich einen Ethikunterricht besucht.

3.2 Ausgewählte Beispiele für Identitätskonstrukte jüdischer Religionsschüler

Die folgenden Schülerbeispiele (Daniel, Lisa, Olga und Jeremy) stammen aus den Gemeinden 2, 5, 6 und 7.

Die Darstellung der Interviews baut sich wie folgt auf: Nach kurzen Hinweisen zur Biografie werden die Bezugspunkte jüdischer Identität, die die Jugendlichen entwickeln, in drei Spannungsfeldern konturiert, die abschließend in Annahmen zum religiösen Urteil und in ersten Folgerungen zum jüdischen Religionsunterricht münden.

3.2.1 Daniel, Gemeinde 2

Daniel ist zum Interviewzeitpunkt 15 Jahre alt und besucht erfolgreich die 9. Klasse eines katholischen Gymnasiums. Er wurde in Moskau geboren und emigrierte gemeinsam mit seinen Eltern nach Deutschland als er 4 Jahre alt war.

Das ca. 20-minütige Interview im November 2001 konnte nach dem Unterricht in der Küche des neuen Gemeindezentrums durchgeführt werden.¹¹³¹ Zwar ergab sich eine persönliche Atmosphäre, die aber keineswegs vor einer Vielzahl Störungen schützte.¹¹³²

Fallbeschreibung

Daniels jüdische Identität verortet sich in folgenden Spannungsfeldern

- Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude im nichtjüdischen Umfeld
- Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude in der Gemeinde
- Jüdische Identität zwischen erfüllbaren und nicht erfüllbaren Verpflichtungen

3.2.1.1 Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude im nichtjüdischen Umfeld

Integration

Mit der Zuwanderung aus Moskau, die Daniel im Kleinkindalter miterlebte, musste die Familie zunächst einige Hürden überwinden, die sich u.a. in einer längeren Erwerbslosigkeit des Vaters bemerkbar machten, der als Diplom Ingenieur ausgebildet wurde „Und mein Vater war 4 Jahre lang arbeitslos.“¹¹³³ Die lange Arbeitslosigkeit war sicherlich auch durch psychische Belastungen gekennzeichnet, die Daniels Vater bewältigen musste. Es ist anzunehmen, dass sich auch eine veränderte Rollenverteilung in der Familie vollzog, da die Mutter als Modedesignerin sofort wieder „eine neue Stelle“ erhielt und zum finanziellen Versorger der Familie wurde.¹¹³⁴ Der Vater nutzte

die Zeit offensichtlich, um sich neu zu orientieren, da er sich in Buchhaltung und Mathematik fortbildete. Wenn auch die ersten Schritte im Zuwanderungsland schwierig gewesen sein mögen, erweist sich die weitere Entwicklung als ausgesprochen positiv. Nicht nur dass beide Eltern zum Interviewzeitpunkt eine gute Stelle haben, denn der Vater arbeitet nun im Computergeschäft, auch Daniel und sein älterer Bruder scheinen schulisch gut versorgt zu sein.

Interessanterweise beginnt Daniel seine Biografie in Moskau, schwenkt dann aber sogleich in die Gegenwart um, indem er zur Gemeinde, zu Schule und Freizeit berichtet. Weiteres zur Familie erzählt er erst über den Impuls der Forscherin und wirkt fast erstaunt, dass auch das Thema Verwandtschaft Aufmerksamkeit weckt: „Ach so.“¹¹³⁵ Anzunehmen ist, dass er die familiäre Situation in der Phase der Migration aufgrund seines Alters nicht bewusst wahrnehmen konnte und sie für ihn heute eine lediglich sekundäre Rolle spielt. Seine schwer verständlichen Hinweise zum ursprünglichen Beruf und zur Weiterqualifikation des Vaters deuten darauf, dass sich Daniel damit weniger intensiv befasst hat: „Der hat mit den Doktor ... oder so was.“¹¹³⁶

Welche jüdische Sozialisation die Eltern oder Großeltern erfahren haben und wie die beiden Söhne in den Anfangsjahren nach der Migration jüdisch erzogen wurden, dazu gibt Daniel nur indirekte Hinweise. Im Vorgespräch des Interviews gibt er an, seine *Bar Mizwa* durchgeführt zu haben. Dadurch ist erkennbar, dass die Familie eine institutionelle Anbindung an die Gemeinde suchte und heute weiter verfolgt. Die schon länger zurückliegende Entscheidung der Eltern, ihn regelmäßig zum Religionsunterricht in die Gemeinde zu senden, unterstützt diese These. Schließlich ist auch Daniels Anmerkung, dass jüdische Identität und Gott zu Hause thematisiert werden, nicht unbedeutend: „Wir haben schon oft schon darüber geredet.“¹¹³⁷

Damit reagiert die Familie offensichtlich anders auf das Gemeindeangebot als viele Zuwandererfamilien, die häufig für die Gemeinden nicht mehr greifbar werden, wenn man sich im deutschen Umfeld erst akklimatisiert und integriert hat. Daniels Familie ist wirtschaftlich abgesichert und bleibt der Gemeinde treu, zumindest was die Eingliederung Daniels betrifft. Vielleicht kamen die Eltern mit der Erwartung nach Deutschland, ein jüdisches Leben vorzufinden, an dem sie sich beteiligen können. Da sie offenbar einer der ersten russisch-jüdischen Familien vor Ort waren, ist anzunehmen, dass ihre Erwartungen zunächst enttäuscht wurden und sie durch die nun vergrößerte Gemeinde neue Chancen für ein jüdisches Leben erkennen.

Im Hinblick auf den Einzelnen und die Gemeinschaft scheint es auch wichtig, den Herkunftsort der Familie zu betrachten, den Ort, an dem sie eine Gemeinschaft, ggf. eine Gemeinde und die Verwandte verlassen haben. An seinen Geburtsort hat Daniel wenig Erinnerung und auch ein Besuch im Jahr 1998, der gemeinsam mit den Eltern stattfand, hat ihn offensichtlich nicht nachhaltig beeindruckt. Vielmehr die dort noch lebende Großmutter väterlicherseits schafft eine emotionale Verbindung, denn so „seh ich meine Oma auch jetzt ganz selten“.¹¹³⁸ Die Eltern reisten wie viele andere russische Zuwanderer in das Herkunftsland zurück, nicht zuletzt um Daniel seine russischen Ursprünge vor Augen zu führen, denn die Eltern wollten „mir da alles zeigen“.¹¹³⁹ Es bleibt völlig undeutlich, ob in Moskau ein jüdisches Umfeld bestand oder Judentum gepflegt wurde. Vermutlich hätte Daniel sich dazu geäußert. Erstaunlicherweise scheinen Daniels Eltern die einzigen Familienmitglieder zu sein, die sich nicht entschlossen, in die USA oder nach Israel zu gehen. Auch ein jüdischer Freundeskreis, der ggf. aus der UdSSR nachgezogen ist und sich in Gemeinde 2 angesiedelt hat, liegt nicht vor: „Ja aber also Freunde hier in Gemeinde 2 nicht viele, also nicht viele jüdische Freunde.“¹¹⁴⁰ Das Problem des Einzelnen, das Daniel wiederkehrend berührt, ist nicht nur auf ihn als Individuum bezogen, sondern auch auf die Familie als Einheit. Das Einzelne, das sich auch als Besonderes oder Abgetrenntes bezeichnen lässt, tangiert die Familie nicht nur in ihrer Jüdischkeit, auch die russische Herkunft spielt für Daniel eine Rolle, wenn auch nicht die allein Dominante.

Unabhängig davon, wie stark die eigene Beziehung zu Russland ist, die Eltern werden ihre tiefe Verbindung sicherlich an ihn weitergegeben haben. Wesentlich ist Daniel deshalb zweierlei: „Dass ich eben aus Moskau komm und jüdisch (bin).“¹¹⁴¹ Daniel macht diese spezifische Rolle an den Begriffen Mentalität und Kulturkreis fest, wodurch er sich im gesellschaftlichen Lebensbereich von nichtjüdischen Deutschen als Jude mit russischer Herkunft unterscheidet: „Man merkt das schon an der Mentalität. Also sind ganz anders eingestellt, die Leute, aber ich weiß nicht, das liegt natürlich auch am Kulturkreis.“¹¹⁴²

Wenn man ergründen will, wie und was Daniel unter Mentalität und Kulturkreis versteht, wird es nicht völlig feststellbar, ob er sich mehr auf die russische Herkunft oder das Jüdischsein bezieht. Auch bleibt vorerst verschwommen, wen er eigentlich mit „Leute“ meint: Deutsche Nichtjuden oder auch Juden aus Deutschland. Mentalität definiert er im Folgesatz als eine Form der Einstellung. Dieser lexikalische Gebrauch entspricht der allgemeinen Begriffsbestimmung, wenn man von der Denk- und

Vorstellungsart oder der geistigen Haltung eines Menschen spricht. Im Anschlussatz hebt Daniel jedoch eindeutig die Eigengruppe der Zugewanderten hervor: „Man hat was mit denen gemeinsam.“¹¹⁴³ Doch die verwendeten Pronomina irritieren, denn die Eigengruppe wird normalerweise in der ersten Person Plural angeführt (>Wir haben etwas gemeinsam<), um die Nähe und den Einschluss der eigenen Person anzuzeigen. Daniel benützt stattdessen das unpersönliche Personalpronomen „man“ und das distanzierend wirkende Demonstrativpronomen „denen“. Inhaltlich zeigt Daniel im Anschluss aber, dass er nur die Gruppe der Zuwanderer meinen kann: „Das spür ich bei Anderen nicht, also. Es fehlt diese Verbundenheit.“¹¹⁴⁴ Die Außengruppe betitelt er hier abgrenzend als die „Anderen“.

Mentalität und Kulturkreis orientieren sich hier also an einer Beschreibung der eigenen Gruppe von Innen, ohne Merkmale der Einstellungen oder des Kulturkreises gesondert zu nennen. Wichtiger erscheint das persönliche Gefühl, das zwischen dem Einzelnen und der Eigengruppe aktiviert wird, die Verbundenheit. Auch weiterführend verwendet Daniel das distanzierende Demonstrativpronomen: „Man sieht die mit anderen Augen“¹¹⁴⁵, meint aber nun eindeutig die Außengruppe: >Ich bzw. wir sehen sie (Nichtjuden) mit anderen Augen<. Der Kontrast zwischen distanzierender Oberflächenstruktur und identifizierender Tiefenstruktur der Syntax mag auf Daniels Ambivalenz hinweisen, die er als Innen und Außen in Relation zur eigenen Gruppe ausdrückt. Die Identifikation von Juden bzw. Juden aus Russland untereinander scheint ihm das ausschlaggebende Merkmal zu sein, das ihm erlaubt, sich als Teil des jüdischen Kollektivs, aufzufassen. Daniel konstituiert jüdische Identität an dieser Stelle als ein ethnisches Bewusstsein. Die vermutete Ambivalenz in Daniels Darstellung ließe sich, trotz der besonderen Situation der Familie, die offenbar zunächst allein ihren Weg in Deutschland beschritt, auf die erfolgreiche Integration zurückführen. Beide Eltern arbeiten in einer guten Position, Daniels Bruder hat in der 10. Klasse bereits eine Lehrstelle und Daniel selbst brilliert in Schule und Sport: „Ich spiele Hockey, wir sind sehr erfolgreich.“¹¹⁴⁶ Er ist offensichtlich gut im deutschen Umfeld integriert und doch Teil der jüdischen Gruppe, die sich mental von ihrer Umgebung unterscheidet. Eventuell ließ die ursprüngliche Außenseiterposition als Russen und Juden die Integrationswünsche derart mobilisieren, dass die Familie auf sich gestellt offen auf die Umgebung zuing.

Für Daniel und seinen Bruder, die beim Wohnortwechsel noch nicht die Schule besuchten, dürfte das Einleben problemloser gewesen sein als für manche Jugendliche,

die mit höherem Alter in die Gemeinde kamen. Trotz der positiven Eingliederung aber können Probleme, die die Dichotomie jüdisch – nichtjüdisch betreffen, nicht verleugnet werden, die ihn als Einzelperson und seine Familie im Ganzen auf Hindernisse stoßen lässt, die das alltägliche Dasein begleiten. Das Leben als jüdische Familie im nichtjüdischen gesellschaftlichen Umfeld ist mit Einschränkungen und Konzessionen behaftet, die die Familie billigen muss, um sich zu etablieren. „Es ist so, dass das sehr schwer ist, jüdisches Leben, hier in der Gemeinde auf jeden Fall.“¹¹⁴⁷ Daniel nennt in diesem Zusammenhang vorwiegend religiöse Zusammenhänge, die die Arbeitsverpflichtung der Eltern am *Schabbat* und die Schwierigkeit, ohne verfügbare koschere Lebensmittel *Kaschrut* einhalten zu können, betreffen. Diese Aspekte führt Daniel zwar in Bezug auf die gesamte Familie an, doch ist aus seinen Äußerungen nicht zu schließen, ob nur er oder tatsächlich die gesamte Familie darüber nachdenkt und eventuell etwas ändern möchte. Zum Thema koscheres Fleisch haben Daniel und seine Eltern jedenfalls grundverschiedene Auffassungen.

Schule und Sport

Schule und Sport bilden 2 besondere Beispiele dafür, wie Daniel sich einerseits zu einer Gemeinschaft hingezogen fühlt und sich andererseits als Jude einsam und allein wahrnimmt. Er ist erfolgreicher Hockeyspieler, also in einem Sportteam, das auf den Einzelnen als Gruppe angewiesen ist. Es macht ihm Spaß und er nimmt mit Freude am Training und an Wettkämpfen teil. Allerdings finden die den Sport begleitenden Turniere hauptsächlich an Wochenenden statt, also dann, wenn es Zeit wäre, zum Gottesdienst zu gehen. „Ich versuche soweit ich kann Samstag“¹¹⁴⁸, betont er sein Ansinnen, die *Synagoge* zu besuchen. Doch hat er sich eine andere Priorität gewählt: „Weil ich da sehr erfolgreich bin im Hockey, wir haben ja sehr oft Turniere.“¹¹⁴⁹ Daniel bringt zum Ausdruck, dass er nicht gerne die jüdische Gemeinschaft für seine Sportgruppe vernachlässigen will. Doch auch die Mannschaft hat ihre Wichtigkeit und das vermutlich schon seit einer Zeit als er die Gemeinschaft in der Gemeinde noch nicht so erfahren hatte, wie er es heute mit einer Vielzahl von Jugendlichen tut.

Gemeinschaft findet er aber zunächst in der Schule. Seine Freunde dort bieten ihm die Gewissheit in einer Gruppe verhaftet zu sein. Ebenso wie in seiner Mannschaft ist er der einzige Jude. Dieser Umstand wird durch den Charakter der Institution besonders herausgehoben. Es handelt sich um eine katholische Privatschule, die also schon selbst

eine Außenseiterrolle in der säkularen und teilweise protestantisch orientierten Landschaft der ehemaligen DDR einnimmt.

Das bedeutet nicht unbedingt eine negative Erfahrung, denn selbst im katholischen Religionsunterricht, an dem er als Schüler dieser Schule teilnehmen muss, „weil an unserer Schule ist Religion Pflichtfach“¹¹⁵⁰, wird keine Anerkennung des christlichen Dogmas gefordert. Daniel beurteilt die Haltung der Lehrenden dort als redlich, denn „die machen das richtig neutral“.¹¹⁵¹ Die Neutralität erklärt Daniel am wohl prägnanten Beispiel der Messiasfrage¹¹⁵², die Judentum und Christentum religiös voneinander trennt. Aus Daniels jüdischem Grundverständnis wartet das jüdische Volk auf den *Messias*, wohingegen im katholischen Religionsunterricht erfahrungsgemäß über den schon gekommenen Messias gesprochen wird: „Das ist nicht so, wenn wir jetzt ne Arbeit schreiben, dass ich >hier ist der Messias< schreibe.“¹¹⁵³

Wenn Daniel davon berichtet, dass das Thema Messias im Religionsunterricht behandelt wird, greift er in seiner Erklärung nicht auf den christlichen Begriff Christus zurück und positioniert sich damit außerhalb der katholischen Denkweise. Offenbar sind sich die Lehrenden ihrer Verantwortung bewusst und respektieren seinen *Glauben*: „Alle wissen, dass ich jüdischer Religion bin.“¹¹⁵⁴ Der ihm entgegengebrachte Respekt schafft für Daniel eine Vertrauensebene, die ihm erlaubt, sich offen zu einem Thema, wie die Messiasfrage, zu äußern, denn er kann seine Haltung „mit eigenen Ausdrücken, Eindrücken besetzen“.¹¹⁵⁵

Daniel scheint mit dem schulischen Angebot zufrieden zu sein, denn er besucht die Schule seit 5 Jahren und kann gute Noten vorweisen. Auch sein Freundeskreis rekrutiert sich aus katholischen Mitschülern. Was mag die Eltern dazu bewogen haben, ihn auf eine katholische Schule zu schicken? Mehrere Gründe sind denkbar. Zum einen könnte der qualitative Ruf der Schule Daniel und die Eltern überzeugt haben. Vielleicht hat er auch Freunde aus der Grundschule begleitet. Möglicherweise hielten es die Eltern grundsätzlich für richtig, wenn Daniel inmitten einer mehrheitlich säkularen Gesellschaft Ostdeutschlands in einem religiösen Kontext lernt, auch wenn dieser christlich ist. Wie Daniel anmerkt, scheint er in der Schule auch Informationen zum Judentum zu erhalten, die ihm einerseits selbst dienlich sind und andererseits die Mitschüler zu Toleranz und Verständigung führen. Damit nähert sich Daniel einer weiteren Problematik, die ggf. auch seine Eltern bedacht haben könnten. Ein antisemitischer Bodensatz, wie er an anderen Schulen nachgewiesen wurde, scheint an

der katholischen Privatschule nicht möglich: „Es gibt eher so Schulen, wo der rechte Zweig schon überwiegt. Bei uns an der katholischen Schule ist das nicht so.“¹¹⁵⁶

Trotz all dieser Vorzüge aber stellt sich für Daniel auch in der Schulgemeinschaft immer wieder ein Gefühl der Einsamkeit ein. Diese Empfindung wird erkenntlich, wenn er den Religionsunterricht in der Gemeinde mit dem in der Schule vergleicht. Dabei kommt er zu dem Urteil, dass er der Gemeinschaft in der Gemeinde deshalb den Vorrang gebe, weil „ich nicht der einzige bin wie in der Schule“.¹¹⁵⁷ Neutralität alleine reicht offensichtlich nicht aus, um sich einer Sonderrolle zu entledigen, die ihn zwar nicht abwertend ausgrenzt, aber doch irgendwie trennt. Daniel, der stets die Gemeinschaft sucht (z.B. im Sport), steckt in einer Zwickmühle. Da er auf sein Anderssein auch dann verwiesen wird, wenn er sich in einem länger bestehenden Kollektiv wie der Schule befindet, stellt sich ein Gefühl der Isolation und des Verlassenseins ein: „Das war immer so einsam als Jude“¹¹⁵⁸ oder „Da fühlt man sich manchmal so anders als Jude“.¹¹⁵⁹ Hier muss angemerkt werden, dass Daniel aus sich heraus die Situation so empfindet. Es handelt sich um keine Etikette von Außen durch Nichtjuden. Vielleicht macht sich Daniel als jemand aus, der in der Schule, spezifisch im Religionsunterricht, dabei ist und doch wieder nicht. Es scheint fast, als ob Daniel erst dann wahre Gemeinschaft registriert, wenn die von ihm verschiedentlich erfahrene Spannung zwischen Außen und Innen aufgehoben wird. Diese Spannungsauflösung findet er in der gegenwärtigen Gemeindesituation, da er diese „wie ne Gemeinschaft“¹¹⁶⁰ wahrnehmen kann. Daniels jüdisches Selbstverständnis beruht von daher vornehmlich auf einer Innenperspektive. Fremdbestimmte Definitionen scheinen ihn weniger zu berühren.

Antisemitismus

Damit steht auch der Antisemitismus als lediglich peripheres Phänomen außerhalb seiner jüdischen Konstruktion. Zwar ist er sich darüber bewusst, dass in der ehemaligen DDR ein hoher rechtsextremistischer Bodensatz zu finden ist: „Die antisemitische Einstellung ist schon höher als in den anderen Bundesländern.“¹¹⁶¹ Doch hat er glücklicherweise keine persönlichen Erfahrungen mit Antisemitismus bzw. Rechtsextremismus gemacht: „Mir ist das noch nicht begegnet.“¹¹⁶² Die Betonung Daniels, dass gerade an seiner Schule keine Rechtsextremisten vorzufinden sind, lässt annehmen, dass sich an einer konfessionellen Privatschule Lehrer, Eltern und Schüler intensiver und bewusster mit dieser Problematik auseinandersetzen. Inwieweit die

katholische Schule es tatsächlich leisten kann, tradiertes antijudaistisches Denken der katholischen Kirche umfassend zu reflektieren, bleibt unbeantwortet.

Daniel hat seine Kenntnisse über Rechtsextremismus durch seinen Vater erhalten, der aus einer benachbarten Stadt berichtet, „dass jeden Tag dort jemand zusammengeschlagen wird.“¹¹⁶³ Weiterhin wird Daniel über Bekannte, die Gemeinde und Medien zum Thema informiert worden sein.

Schließlich liegt ein Anschlag auf die *Synagoge* der Gemeinde gerade ein Jahr zurück, ein Ereignis, das Daniel vermutlich noch nicht abgeschüttelt hat. Trotzdem fühlt er sich nicht persönlich bedroht. Er spricht zwar nicht von Angst, doch äußert er eine starke Betroffenheit, die er als „Traurigkeit (über) das was dort abgeht“ beschreibt.¹¹⁶⁴ Hinter Traurigkeit mögen sich verschiedene andere Gefühle verbergen, die man mit Resignation, Enttäuschung oder Scham umschreiben könnte. Daniel bringt in dieser Empfindung sicherlich auch sein Unverständnis darüber zum Ausdruck, dass Menschen so denken und handeln können wie Rechtsextremisten es tun. Deshalb sucht er nach rationalen Erklärungen, die das Phänomen beleuchten können.

Ein für ihn plausibler Nährboden dieser rechtsextremen Einstellungen wäre seiner Ansicht nach auf die historische Entwicklung der DDR zurückzuführen, deren unaufgearbeitete Vergangenheit ungestört durch demokratische Werte und Praxis innerhalb ihrer Grenzen verblieb: „Also auch die ganzen alten Leute, (die) haben noch mitgemacht den 2. Weltkrieg, die Nationalsozialisten. Das schlepten die alles noch mit rüber, weil, das konnte nie raus und das Andere konnte nie rein. Das war die Disziplin.“¹¹⁶⁵ Daniel erklärt das Fortbestehen des nationalsozialistischen Gedankenguts im folgenden totalitären System insbesondere durch den erhaltenen Untertanengeist. Einen weiteren Mechanismus des totalitären Regimes deutet er an, wenn er die staatliche Überwachungsstruktur anspricht, „diese Spitzel“, und damit die Schwierigkeit einer demokratischen Entwicklung durch gleichgeschaltete Medien und den verhinderten offenen Meinungs-austausch aufzeigt, die bis in den Kern des Privaten reichten. Daniels Aussagen finden sich ansatzweise in Studien zum autoritären Charakter wieder, die Adorno und Horkheimer während ihres Exils in den USA untersuchten.¹¹⁶⁶ Auch Brumliks These, der die Ursachen der rechtsextremen Alltagskultur in der ehemaligen DDR vor allem durch die Diktatur und einem darin fehlenden Menschenrechtsverständnis erklärt¹¹⁶⁷, ließe Parallelen zu Daniels Betrachtung zu. Neben der historischen Erläuterung liefert Daniel eine weitere Begründung, insofern ungenügende Aufklärung im Unterricht und fehlendes Wissen

ausschlaggebend für eine antisemitische und rechtsextreme Haltung sein können: „Ich denk mal, in Schulen, wo jemand weniger gelernt (hat), was Judentum ist, das ist schwerer dadurch.“¹¹⁶⁸

Darüber hinaus argumentiert Daniel, dass für Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit die Abwesenheit von Fremden eine grundlegende Rolle spiele. Die Menschen hätten keine Berührung mit Fremden gehabt und wären dadurch anfälliger für fremdenfeindliches Denken. Um das Funktionieren dieses Mechanismus zu belegen, wählt Daniel ein Bild für Engstirnigkeit und Provinzialität: „Also für mich kommt diese Einstellung, Ostdeutschland hat früher nie Zuwanderung gehabt, die haben immer nur ihre Kleinstadt gekannt, und jeder kannte jeden.“¹¹⁶⁹ Die fehlende Erfahrung, sich mit einer anderen Verhaltens- und Denkweise auseinander zu setzen, die Unfähigkeit, über den eigenen Horizont zu blicken, so könnte man Daniel interpretieren, würde folglich die Menschen überfordern: „Na halt nach der Einwanderungswelle also, das kannten die nicht, die ganzen Leute.“¹¹⁷⁰

Noch heute ist der Anteil von Ausländern und Zuwanderern in den Ländern der ehemaligen DDR im Vergleich zu den alten Bundesländern relativ gering. Das Faktum, dass trotz geringer Ausländerzahlen eine hohe Ausländerfeindlichkeit besteht, ist nicht zu leugnen und wurde wissenschaftlich vielfach diskutiert.

3.2.1.2 Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude in der Gemeinde

Gemeindeleben früher und heute

Daniels Spannung, sich einerseits als allein stehendes Individuum zu begreifen und andererseits eine die Geborgenheit vermittelnde Gemeinschaft zu finden, kommt nicht nur in der nichtjüdischen Umwelt zur Geltung. Auch im Hinblick auf sein Leben als Jude unter Juden kommen diese Eindrücke zum Tragen, denn Daniel hat lange Zeit ein Leben in einer jüdischen Gemeinde ohne Gemeindeleben kennen gelernt. Nach seinen Ausführungen fanden kaum Gottesdienste statt, denn es „war nie ein *Minjan*“.¹¹⁷¹ Für Daniel bedeutet von daher Gemeinde offensichtlich auch Gemeinschaft, die in der *Synagoge* präsent ist. Sein Verweis auf den Gottesdienst gleich im zweiten Satz des Interviews betont die essentielle Wichtigkeit des gemeinschaftlichen Gebets, die eine Gemeinde erst zur Gemeinde macht. Die Verwendung des Wortes *Minjan* lässt darauf schließen, dass er mit elementaren Begriffen des Judentums vertraut ist und die Grundregeln des Gottesdienstes kennt.¹¹⁷²

Die Gemeindesituation vor dem Zustrom weiterer Zuwanderer kennzeichnet er als: „Alleine ist ja auch nicht so richtig einsam.“¹¹⁷³ Damit leitet er zu einer weiteren Bedeutsamkeit, die für ihn maßgeblich ist, um ein Gemeindeleben als solches zu erfahren. Es geht Daniel vor allem um die Gemeinschaft mit anderen jüdischen Jugendlichen, die ihm erlauben, anders als mit seinen Sport- und Schulfreunden, sich über das Judentum auszutauschen. Unter seinen nichtjüdischen Freunden, unter den jüdischen Erwachsenen in der Gemeinde oder in seiner Familie steht er nirgendwo am Rande, doch fehlt die richtige Mischung, um sich nicht allein als jüdischer Jugendlicher wahrzunehmen. Die nichtjüdischen Jugendlichen werden kaum über jüdische Themen sprechen wollen und die jüdischen Erwachsenen eher nicht über jugendliche Probleme. Die Peergroup, die Gleichaltrigen, die man braucht, um neue Verhaltensmuster und soziale Aktivitäten auszuprobieren, um sich vom Elternhaus distanzieren und die eigene Identität stabilisieren zu können, sucht Daniel auf einer jüdischen Basis¹¹⁷⁴, die sich auf ethnische und religiöse Verbundenheit stützt. Diese Verbundenheit wird Voraussetzung dafür, dass man immer wieder zusammenfindet, „weil wir alle das Gleiche haben, alle sind Juden. Das ist vielleicht die Sache, die uns zusammenhält. Weil wir würden ja sonst nicht zusammenkommen, nicht?“¹¹⁷⁵ Fehlt der jüdischen Jugend die Möglichkeit, sich untereinander zu begegnen, so folgert Daniel, sei man nicht stark genug. In der Tat scheinen sich Daniels Schritte der Ablösung vom Elternhaus gerade an jüdischen Themen festzumachen, wenn man z.B. den unterschiedlichen Zugang von Daniel und seinen Eltern zum Thema *Kaschrut* (s.u.) betrachtet. Für solche Probleme kann er kaum die nichtjüdischen Freunde heranziehen.

Mit dem jugendlichen Zuwachs und den sich dadurch einstellenden Veränderungen wird es Daniel möglich, früheres Gemeindeleben mit heutigem zu vergleichen. Die Entwicklung des Zuzugs und die damit verbundene Gemeindevergrößerung beschreibt er zu Anfang des Interviews: „Irgendwie in den letzten Jahren hat es dann irgendwie angefangen, dass immer mehr Leute (auch aus anderen europäischen) Ländern hierher gekommen sind.“¹¹⁷⁶ Die Konsequenz lautet: „Und dann fand jüdisches Leben hier in der Gemeinde statt.“¹¹⁷⁷ Mit dieser Aussage, die einen längeren Prozess anspricht, ist jedoch noch nicht die jüdische Jugend gemeint. Darauf kommt Daniel später zu sprechen, wenn er erklärt, dass es eine gänzlich neue Erfahrung war, zu wissen, dass ein Potential jüdischer Jugendlicher überhaupt existiert und sich regelmäßig zusammenfindet. Es scheint, als ob er durch dieses Wachstum geradezu erstaunt und überrascht wird: „Ja erst im September habe ich gemerkt, dass es hier in der Gemeinde

noch Jugend gibt ... Ich hätte nie gedacht, dass hier wirklich über 20 Jugendliche kommen und dass hier jeder wirklich immer herkommt.“¹¹⁷⁸ Die kurze Erfahrung macht auch die emphatische Stimmung und Hoffnung, die sich an die jüdische Jugend knüpft, plausibel.

Die jüdischen Jugendlichen als Gemeinschaft gewinnen fast eine überhöhte Bedeutung, auch wenn Daniel im schulischen Umfeld seinen „besten Freund Robert“¹¹⁷⁹ gefunden hat, der „katholisch“ ist.¹¹⁸⁰ Natürlich ist es in den ersten 2 Monaten, in denen sich die jüdischen Jugendlichen regelmäßig treffen, schwierig, schon gute Freunde gewonnen zu haben, da Daniel die anderen Jugendlichen auch erst kennen lernen muss. Bemerkenswert ist jedoch, dass er im Zusammenhang mit der jüdischen Gemeinschaft zwar die Formulierung „allein“¹¹⁸¹, aber nie den Begriff „anders“ verwendet, obwohl sicherlich einige jüdische Jugendliche völlig andere Vorstellungen über eine jüdische Gemeinschaft haben als er. Aber vielleicht würde auch diese Erkenntnis seinen Enthusiasmus nicht verändern. Ausschlaggebend scheint zu sein, dass er die Gemeinde nun aus einer neuen Perspektive wahrnehmen kann, denn vorher war Judentum hauptsächlich mit der Generation seiner Eltern und Großeltern gleichzusetzen. Darüber hinaus erfährt er diese Gemeinschaft in ganz besonderen Situationen.

Vor Interviewbeginn kommt man auf den nur kurz zurückliegenden Terroranschlag des 11. September zu sprechen. Die Jugendlichen hatten sich nach der Zerstörung der Twin Tower in New York in der Gemeinde getroffen. Daniel meint zwar, das Datum und die damit verbundenen Ereignisse wären nicht der wesentliche Punkt für ihn gewesen, doch stehen Treffen und Geschehen in unmittelbarem Zusammenhang.

Die äußere weltpolitische Krise und die eigene Betroffenheit wandeln sich in Daniels Worten zu einem Erlebnis besonderer Art: „Über 30 Leute waren neulich da. Das war schon toll.“¹¹⁸² Den Zusammenhalt der jüdischen Jugendlichen begründet Daniel über die Vorstellung einer Zusammengehörigkeit, hier vermutlich als ethnische Vergemeinschaftung oder als Schicksalsgemeinschaft gemeint: „Wenn man gemeinsam, also zusammen ist, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, das ist ja die Verbundenheit.“¹¹⁸³ Der ethnischen Verbundenheit der Juden geht, wie Daniel an anderer Stelle ausdrückt, die religiöse Vergemeinschaftung voraus, da den Kern des Judentums seiner Ansicht nach der *Glauben* an den jüdischen Gott ausmacht.¹¹⁸⁴

Ein nicht zu vernachlässigender Punkt in seinem Konzept stellt weiterhin die Lebensfreude dar, die er zum Ausdruck bringt. Die Gemeinschaft erweist sich dann als Ort des Wohlfühlens, wenn man auch Freude damit verbinden kann.

Religionsunterricht früher und heute

Wie für das Gemeindeleben im Ganzen, so nimmt Daniel auch für den Religionsunterricht im Besonderen einen Gegensatz zwischen dem Gefühl als Einzelner (früher) und dem Gruppengefühl (heute) wahr. War er zuvor zeitweise ein gesonderter Religionsschüler, so steht er heute inmitten der Gruppe der Lernenden: „Früher war immer so einzelner Unterricht. Da war kaum jemand da.“¹¹⁸⁵

Er beklagt im Weiteren die damalige Situation des Religionsunterrichts, indem er indirekt die Kompetenz bzw. den Erfahrungsschatz seiner verschiedenen Lehrer anspricht: „Wir hatten ja sehr junge *Rabbiner* vorher.“¹¹⁸⁶ Auch den häufigen Personenwechsel betrachtet er nicht als vorteilhaft für einen kontinuierlichen Lernprozess: „So viele *Rabbiner* wie hier waren.“¹¹⁸⁷ Diese Anmerkungen haben nichts damit zu tun, dass er keinen persönlichen Bezug zu den Lehrern herstellen konnte, denn die *Rabbiner* gefielen ihm stets. Die Präsenz und die Mitwirkung der Anderen schaffen für ihn aber erst den geeigneten Rahmen, der einen Unterricht attraktiv macht „Und so macht's richtig Spaß, weil jeder mitmacht.“¹¹⁸⁸ So kann im Zusammenspiel der Gruppe die eigene Meinung im Spiegel der Anderen wachsen.

Daniel formuliert ausdrücklich auch einen intellektuellen Anspruch an den Religionsunterricht, der ihm ein Verstehen des Kultus ermöglicht: „Man begreift erst mal alle Riten.“¹¹⁸⁹ Erst über das Verstehen kann also die rituelle Handlung, die Mensch und Gott verbindet, aus der Isolation treten und internalisiert werden. Der Zusammenhang wird erschlossen und damit der Zugang zum Kultus und den Geboten, die er nachvollziehen will, geebnet, denn „Also alle Gesetze überhaupt, die geschichtlichen Sachen, versteht man überhaupt. Vorher kommt einem viel sinnlos vor.“¹¹⁹⁰ Daniel hat im Kontrast zu vielen anderen Schülern seiner Gruppe schon rituelle Erfahrungen gemacht und sich ein Wissen angeeignet, das aus dem früheren Religionsunterricht zu stammen scheint. Trotz alledem kann er auch die Nachteile des Großgruppenunterrichts analysieren, z.B. wenn es darum geht, Hebräisch zu lernen: „Aber wir fangen immer wieder von vorne an, da komm ich nicht sehr weit.“¹¹⁹¹ Auch wenn Spaß und Gemeinschaft gegeben sind, erscheint Unterricht unbefriedigend, wenn man keine Fortschritte erzielen kann. Zum Religions- und Hebräischunterricht gehört also für ihn zweierlei: das Vorankommen und die Gemeinschaft. Zur Gruppe der ZJD der Gemeinde, die er wie die anderen Schüler besucht und die seinen Erwartungen vom Gemeinschaftsprinzip jüdischer Jugendlicher entgegenkommen müsste, äußert er sich nicht. Man hat auch den Eindruck, dass ein Israelinteresse, und darauf zielt die ZJD,

nicht den gleichen Stellenwert einnimmt wie seine Gottverbundenheit. Er bezeichnet Israel zwar als etwas Besonderes und hat das Land schon bereist, doch scheint der Aufenthalt ähnlich einem anderen Urlaub gewesen zu sein: „Es war wie in Italien.“¹¹⁹² Er machte eine schöne Erfahrung und konnte den mediterranen Charme genießen. Dass sich Daniel offensichtlich nicht genau mit der Geografie beschäftigt hat und während des Interviews das Schwarze Meer nach Israel verlegt, kann noch nicht auf ein Desinteresse schließen. Er bemerkt positiv, er habe dort „viel über Religion kennen gelernt“¹¹⁹³ und auch der personelle Kontakt ist durch die Verwandtschaft der Mutter ein wichtiger Bezugspunkt: „Also viele Freunde meiner Mutter sind nach Israel gezogen, auch alle von ihren Verwandten.“¹¹⁹⁴ Doch seine Bewertung des gesamten Aufenthalts als „war ganz schön“¹¹⁹⁵ klingt noch nicht so begeistert wie „toll“¹¹⁹⁶, wenn er ein Treffen der jüdischen Jugendlichen in der Gemeinde beschreibt.

3.2.1.3 Jüdischkeit zwischen erfüllbaren und nicht erfüllbaren Verpflichtungen

Neben der ethnischen und sozialen Bindung stehen, wie angesprochen, vor allem religiöse Komponenten für Daniel im Mittelpunkt, die sein jüdisches Selbstverständnis bestimmen und ihm auch Verpflichtungen auferlegen. Verpflichtungen, die als Verbote ein Unterlassen oder als Gebote ein Bewahren und Erinnern erfordern, trennen sich je nach der Situation in realisierbare oder unausführbare Pflichten.

Gott

Voraussetzung aller Verpflichtungen, die das Judentum ausmachen und konstituieren, bildet für Daniel der *Glauben* an den einen Gott: „Wer hier jüdisch sein will, heißt an den jüdischen Gott glauben, sozusagen.“¹¹⁹⁷ Sich dafür zu entscheiden, an Gott zu glauben, begründet in diesem Sinne erst die Jüdischkeit. Daniel weist das Jüdischsein explizit als Willensentscheidung des Menschen aus, das sich unabhängig von der halachischen Voraussetzung erst durch die bewusste und wahrhaftige Hingabe zu Gott realisiert: „Jude ist derjenige, jüdische Identität hat derjenige, der wirklich an den jüdischen Gott glaubt.“ Jüdischsein und jüdische Identität werden synonym gebraucht und deuten auf die starke Wechselbeziehung zwischen Gott und Mensch bzw. Volk, die im Bund ihren Ausdruck findet und das aktive Handeln des Menschen einfordert. Eine Erwählung, die in diesem Sinne nicht einseitig zu verstehen ist. Auffällig ist die für Gott benutzte attributive Bestimmung jüdisch. Vielleicht will sich Daniel aus seinem

schulischen Kontext lösen, wo es vielleicht üblich ist, von einem christlichen Gott zu sprechen.

Insgesamt kann man behaupten, dass Daniels Glaubensvorstellung tief verwurzelt ist. In diesem Gottesglauben, der als Folge einer möglichen transzendentalen Erfahrung gesehen werden könnte, gibt es keinen Vergleich zwischen früher und heute, zwischen allein und gemeinsam. Gott scheint für ihn heute genauso präsent wie früher zu sein, im individuellen wie auch im kollektiven Gebet. In Gott lösen sich die zeitlichen und inneren Spannungsverhältnisse für Daniel auf. Die Beziehung zu Gott vermittelt ihm das Gefühl eines beständigen Schutzes, „weil ich immer einen Rückhalt hab“. Er führt weiter aus: „Man kann immer sagen, also da ist auch jemand da, der mir hilft immer.“¹¹⁹⁸ Analog ordnet Daniel auch der Gemeinschaft funktional zu, dass man ohne sie nicht „stark“ genug sei (s.o.).¹¹⁹⁹ Der individuelle Zugang zum Ultimativen aber ist immer gegeben, denn Gott ist nie abwesend, während die Gemeinschaft zeitweilig nicht verfügbar sein kann und man allein ist.

Den mit Gott verbundenen Verpflichtungen steht man als Jude jedoch nicht zwingend und unabänderlich gegenüber: „Es ist nicht das Wichtigste, die Gebote zu befolgen.“¹²⁰⁰ Weiterhin ist es irrelevant, ob der Mensch von Geburt her Jude oder konvertiert ist. Daniel folgt zwar der halachischen Auffassung des Jüdischseins, betont aber ausdrücklich, wie schon angedeutet, dass der *Glauben* des Menschen an Gott einen Willensakt darstellt, denn Jude ist auch der „etwa nur übergetreten ist oder so, das ist auch nicht schlimm“.¹²⁰¹

Auch wenn Daniel den Wunsch des Menschen akzeptiert, sein Leben selber bestimmen zu wollen „Und das ist klar, dass jeder sich entscheiden will“¹²⁰², so folgt er im Hinblick auf eine gelingende Lebensführung des Einzelnen interessanterweise weniger der Vorstellung eines freien Willens als einer deterministischen Orientierung. Alle Ereignisse des Lebens werden auf das Ultimate zurückgeführt: „Alles Glück, was dir zufällt, das ist Gottes Handlung. Und auch alles Pech, was war passiert, das ist auch kein Pech. Das ist was, was bestraft wurde, wenn jemand etwas falsch gemacht hat.“¹²⁰³

Daniel benutzt zur Beschreibung menschlicher Erfahrungen die Termini Glück und Pech als kontrastierende Begriffe, die beide nicht zufällig gedacht sind, sondern auf Gottes Wirken beruhen. Glück wird damit zu einem unverfügbaren Gut, das nur soweit dem eigenen Einfluss untersteht, insofern man sich nach den Gesetzen richtet.¹²⁰⁴ Pech als Gegenteil von Glück wird dann durch Gottes Wirken hervorgerufen, wenn der Mensch Handlungen vollzogen hat, die nicht den Gesetzen entsprechen. Man könnte

Pech auch als Folge einer begangenen Sünde übersetzen, das dem verkehrt Handelnden selbst oder seiner Umwelt als Strafe erkennbar wird. Damit gerät Daniel jedoch in Widerspruch zu seiner Aussage, dass das Befolgen der Gebote nicht als absolut zu verstehen sei. Besieht man Daniels folgende Erklärungen, wie er mit dem eigenen unkorrekten Verhalten umgeht, gewinnt der Widerspruch einen Sinn, um in der eigenen Lebensführung Nischen aufzufinden, die das göttliche Gesetz mit den situativen Gegebenheiten und persönlichen Bedürfnissen in Einklang bringen können. Eigenes falsches Verhalten erklärt Daniel anhand zweier Beispiele: Am *Schabbat* fahren und Schweinefleisch essen. Mit falschem Handeln sind aus Daniels Sicht somit nicht nur Handlungen angesprochen, die auch nach bürgerlichem Gesetz als verboten gelten, sondern vornehmlich die Verletzung religiöser Bestimmungen, die man ohne unüberwindliche Mühe vermeiden könnte. Daniel könnte es vermutlich unterlassen, Schweinefleisch zu essen oder am Ruhetag zu fahren.

Schabbat und Synagoge

Als Folge der Nichtbeachtung bestimmter Gesetze hat Daniel „immer ein schlechtes Gewissen“¹²⁰⁵, so z.B. „wenn ich am *Schabbat* oder so irgendwo hinfahre“.¹²⁰⁶ Eigenes falsches Handeln mündet demnach in eine nach innen verlegte „Strafe“.¹²⁰⁷ Als Beispiel für schwer erfüllbare Verpflichtungen nennt er neben der *Kaschrut* und der Schabbatruhe „Und also z.B. dieses Ruhegebot ist sehr schlecht einzuhalten“¹²⁰⁸, die Obliegenheit, an Gebeten regelmäßig in der *Synagoge* teilzunehmen.

Obwohl Daniel sportliche Freizeitaktivität am *Schabbat* vorzieht, sieht er doch für sich die Wichtigkeit, die Gemeinde und *Synagoge* zu besuchen. Seine Eltern hingegen haben keine tatsächliche Entscheidungsmöglichkeit, denn sie sind beruflich am *Schabbat* eingespannt: „Meine Eltern müssen ja auch Freitags, meine Mutter auch Samstags arbeiten“¹²⁰⁹ und „Also meine Eltern (die sind schon beschäftigt), die können nicht immer.“¹²¹⁰ *Schabbat* als Ruhegebot wird damit eher zu einer unerfüllbaren Verpflichtung, wobei die Grenzen schwammig erscheinen. Es kommt auf die Selbstdefinition an, was erlaubt ist und was nicht. Da ihm aber das Miteinander in der Gemeinde wesentlich ist, bemüht er sich, bei Feiern außerhalb des *Schabbats* das kollektive Gebet aufzusuchen, denn auch hier finden „ziemlich oft“¹²¹¹ Gottesdienste statt. „Ich versuche, soweit ich kann, immer in die, immer zum Gebet zu kommen und die Feste sind natürlich auch sehr wichtig.“¹²¹² Insofern scheinen Feste und Gottesdienste möglich, die außerhalb der sportlichen Turnierzeit liegen. Der zeitliche

Standort wird bevorzugt, der nicht mit den Alltagsaktivitäten konkurriert oder sich mit schulischen Verpflichtungen überlappt: „Und wenn ich meine Hausaufgaben und alles gemacht hab, dann schaff ich das auch hier locker her.“¹²¹³

Um als Familienmitglied oder als Jugendlicher nicht wieder die Situation des Alleinseins im jüdischen Umfeld zu erleben, fordert er stets jemanden zum Mitkommen auf: „Aber ich versuche immer jemanden mitzuschleppen.“¹²¹⁴ Daniel ist, wie es scheint, auf der Suche danach, Lebensalltag und religiöse Verpflichtung praktisch und theoretisch einander anzupassen: „So versuch ich’s halt.“¹²¹⁵ Unabhängig von einer elterlichen Vorbildfunktion zeigt er sich ambitioniert und investiert gerne seine Zeit.

Kaschrut

Schenken die Eltern Daniels den Geboten offenbar weniger Aufmerksamkeit, um ihren Sohn zu einer jüdischen Lebensweise zu führen, scheint es doch, als ob Daniel seinerseits die Eltern zum Judentum führt und sie zu mehr Jüdischkeit animieren möchte. Insbesondere am Beispiel des Fleischverzehr macht sich das deutlich. Daniel erklärt sein Bedürfnis, *Kaschrut* halten zu wollen, doch gerade koscheres Essen wird für ihn als eine weitere nicht erfüllbare Verpflichtung evident, denn „man kann nicht so einfach auf die Straße gehen“ und dort koscher einkaufen.¹²¹⁶ Zwar existiert eine Kaschrutliste, die selbst im normalen Supermarkt hilft, koschere Lebensmittel auszusuchen, doch sind Fleischprodukte nicht auf ihr zu finden und müssen in koscheren Läden bezogen werden. Die wenigen Restaurants und Läden, die in Deutschland koscheres Essen anbieten, sind zudem relativ teuer. *Kaschrut* erfordert von daher stets eine besondere Aufmerksamkeit, die nicht nur zu Hause, sondern vor allem bei einem Restaurantbesuch gesetzestreue Juden in einer nichtjüdischen Umwelt auf unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen lässt: „Man muss halt alles kontrollieren.“¹²¹⁷

Der Aufwand, den die Kaschruthaltung erfordert, vom Einkauf bis hin zum Kochen, lassen das Einhalten für Daniel zu einer unüberwindlichen Anforderung werden: „Also das kann man natürlich nicht ändern.“¹²¹⁸ Hier kann Daniel als Jugendlicher außerhalb seiner Familie nur schwer etwas modifizieren. Doch hat er sich informiert und ein Bewusstsein für das Speisegesetz entwickelt, z.B. hinsichtlich des Fleischgenusses „Oder wenn irgend jemand Hackfleisch oder so was isst, das ist ja auch Schwein“¹²¹⁹, wie auch für das *Chamez* zu *Pessach* „Wenn ich dann von dem Geschirr esse, es gibt viele Regeln, die man beachten muss“.¹²²⁰ Daniel sucht jedoch nach Lösungen, die zumindest die ihm erfüllbaren Anforderungen der *Kaschrut* einhalten lassen: Eine

Möglichkeit wäre der Verzicht auf Schweinefleisch oder weiterführend generell auf Fleisch. Eine Idee, auf die seine Eltern allerdings nicht eingehen „Ich mag das auch nicht. Ich mag also normal überhaupt kein Fleisch. Meine Eltern zwingen mich immer Fleisch zu essen, damit ich groß und stark werde.“¹²²¹

Trotz seines Ansinnens hat er nur eine beschränkte Entscheidungsfähigkeit, was fleischiges Essen betrifft, da die Eltern ihn in dieser Hinsicht nicht unterstützen. Vielleicht bedeutet es ihnen zu viel Arbeit, extra für Daniel zu kochen, oder ihnen ist das Anliegen nicht wichtig genug. Gerechtfertigt wird der Genuss unkoscheren Fleisches auf der Elternseite durch die plausible, wenn auch nicht für Daniel überzeugende Antwort, es sei gesund. Hier konnte Daniel sich offensichtlich nicht durchsetzen.

3.2.1.4 Annahmen zum religiösen Urteil und Folgerungen zum Unterricht

Das religiöse Urteil

Daniels Gottesbezug kann als nachdrücklich bezeichnet werden, denn die Grundvoraussetzung seines Judentums sieht er im Gottesglauben. Gott leistet Rückhalt, Hilfe und Schutz und ist stets für ihn präsent. Daraus erwächst für Daniel die selbstverständliche Verpflichtung, Gebote soweit als möglich einzuhalten. Zu diesen Verpflichtungen gehört es auch, zum Gottesdienst zu gehen und die Gemeinschaft mit anderen Juden zu suchen. An Gott glauben sei wichtiger als die *Mizwot* zu halten, erklärt er.

Daniel ist der Überzeugung, dass Gott nicht nur helfend, sondern auch strafend in die Welt eingreift, wenn ein Mensch Fehler begangen hat. Als Beispiel für einen selbst begangenen Fehler nennt Daniel die *Kaschrut*, die er nicht immer einhalten könne. Er wäre zwar nicht bestraft worden, habe aber stets ein schlechtes Gewissen.

Eine Stufe des religiösen Urteils bei Daniel ließe sich an der noch nicht völligen Trennung des menschlich genuinen und ultimativen Bereichs festmachen, denn Gott greift in die Welt ein, wobei seine Strafe als schlechtes Gewissen des Menschen definiert wird. Trotz des schlechten Gewissens zeigt Daniel, dass er zu seinen Entscheidungen und Handlungen steht, so etwa, wenn er am *Schabbat* zu seinem Sportverein geht. Dadurch unterstreicht er seine Autonomie. Aus seiner Argumentation heraus lässt sich Daniel ggf. im Übergang der Stufe 2 zu 3 des religiösen Urteils einordnen.

Folgerungen zum Unterricht

Daniel hat schon länger am Religionsunterricht in der Gemeinde 2 teilgenommen. Dabei hat er viele verschiedene Lehrer erlebt, zumeist junge *Rabbiner*, die offensichtlich nicht lange in der Gemeinde blieben. Auf Basis dieser Erfahrungen kann er Vergleiche anstellen. Der gegenwärtige Religionsunterricht gefalle ihm besonders gut, erklärt er, weil nun viele jüdische Jugendliche zusammenkommen und es Spaß macht. Von der Sache her ist es ihm wichtig, die Hintergründe der Religion, des *Ritus* kennen zu lernen, um sie zu verstehen. Obwohl er vorher schon z.T. Traditionen gefolgt ist, war ihm dies nicht verständlich, vermutlich auch, weil es die Eltern nicht erklären konnten. Mit dem Religionsunterricht erfährt das Tun einen neuen Sinn.

3.2.2 Lisa, Gemeinde 5

Lisa und ihre Eltern stammen aus Kiew und emigrierten nach Deutschland, als sie noch zur Grundschule ging. Zum Interviewzeitpunkt besucht Lisa die 12. Klasse einer Gesamtschule und nimmt seit 2 Jahren am Religionsunterricht teil.

Das Interview fand vor dem Religionsunterricht im Februar 2002 statt und dauerte ca. 30 Minuten.¹²²² Man kam überein, sich in einem Cafe zu treffen, das sich aber durch Gespräche und Hintergrundmusik als ungünstig für ein Interview erwies.¹²²³

Fallbeschreibung

Lisas jüdischer Lebensweg lässt sich unter folgenden Gesichtspunkten betrachten:

- Jüdischer Religionsunterricht als Reaktivierung vergessener Traditionen und als Ausbildung religiöser Interessen
- Jüdische Identität als Ausdruck eines positiven Selbstbewusstseins, das Verpflichtungen bedingt
- Neukonzeptualisierung der jüdischen Identität zwischen jüdischer und nichtjüdischer Umwelt

3.2.2.1 Jüdischer Religionsunterricht als Reaktivierung vergessener Traditionen und als Ausbildung religiöser Interessen

Lisas religiöse Sozialisation ist durch mehrere Brüche markiert. Erst seit 2 Jahren kommt sie zum Religionsunterricht und besucht in Verbindung dazu auch den Gottesdienst der Gemeinde.

Der Religionsunterricht, zu dem sie durch eine Freundin angeregt wurde, kann als Auslöser für ihre religiösen Interessen gesehen werden. „Ich geh auch jetzt erst seit 2 Jahren, glaube ich, zum Religionsunterricht. Vorher - ich hab auch nichts damit zu tun gehabt irgendwie.“¹²²⁴ Der positive Eindruck, den Unterricht und Lehrer hinterlassen, bewirken den Verbleib im Unterricht, der nicht nur das Lernen sondern auch einen affirmativen Bezug zum Religiösen entwickeln lässt. „Ja, und ich war direkt vom ersten Unterricht an begeistert. Ich hab gedacht, das isses.“¹²²⁵ Diese Form des Enthusiasmus, die sich in Lisas Ausdrucksweise spiegelt, zeigt sich auch in ihrer positiven Haltung gegenüber Israel.

Über den Religionsunterricht wird das jüdische Selbst entdeckt und führt zu einer bedeutenden Wandlung ihrer Einstellungen. Erst später, im Bruch mit dem Lehrer und in Verbindung zum nichtjüdischen Freund, wird der Eifer etwas relativiert. Ihre Äußerung „das isses“ verweist darauf, dass sie auf ihrer Suche nach einer Orientierung, die ihr Eltern oder Schule nicht bieten konnten, fündig geworden ist. Ausgangspunkt dabei bildet das persönliche Verhältnis zum Lehrer, der als Vorbild dient. Er kann für Lisa beispielhaft Tradition und modernen Alltag verbinden, z.B. wenn er zeigt, wie er den *Schabbat* hält. So erklärt sie: „Ich bin begeistert, dass Josef¹²²⁶ das irgendwie hinkriegt.“¹²²⁷ Weiterhin fungiert der Lehrer als vertrauensvoller Gesprächspartner, der sich um die Belange der Jugendlichen kümmert¹²²⁸: „Der Mann ist selbst nicht nur Lehrer und *Rabbiner*, sondern auch Freund geworden. Ich hab mich immer ganz viel mit ihm unterhalten und nach dem Unterricht saß ich überhaupt 2 Stunden da und wir haben uns einfach nur unterhalten über Gott und die Welt.“¹²²⁹ Ebenso spielt in der Interaktion zwischen Lisa und *Rabbiner* die Wissensvermittlung selbst und die Art der Vermittlung eine Rolle, um die Schülerin in ihren intellektuellen Bedürfnissen zu befriedigen. „Josef hat mich direkt begeistert. Der hat ’n paar Sachen erzählt und ich war direkt überzeugt, komplett.“¹²³⁰ Die Überzeugungskraft des Rabbiners bedingt nicht nur das Bewusstsein, sich jüdisch zu fühlen, denn dieses Gefühl lag bei Lisa bereits vor, sondern auch den Zugang zu einer religiösen Ebene.

Die Initiation einer religiösen Annäherung ist in diesem Kontext somit a) durch die persönliche Lehrer-Schüler Beziehung und b) durch die Kompetenz des Lehrers, Inhalte überzeugend zu vertreten und darzulegen, beeinflusst. Die personengebundene Verlebendigung des Judentums war vermutlich gerade in Anbetracht ihrer bisherigen jüdischen Sozialisation, die bis in die Adoleszenz durch Diskontinuitäten hinsichtlich des Judentums geprägt ist, ausschlaggebend, um sich auf religiöse Aspekte einzulassen.

Primärsozialisation in Kiew bis zum 10. Lebensjahr

Retrospektiv gewinnt die Primärsozialisation bis zur Migration der Familie nach Deutschland, die durch die Großmutter in Kiew jüdisch bestimmt wurde, einen besonderen Stellenwert. Die Großmutter hielt *Kaschrut* und besuchte die *Synagoge*. „Meine Oma, die hat *koscher* gekocht“¹²³¹, berichtet Lisa und ergänzt an anderer Stelle: „Meine Großeltern haben mich im Prinzip erzogen, auch ja.“¹²³² Lisa aber war der jüdische Kontext offensichtlich wenig bewusst. Ihr wurden in diesem Sinne keine Erklärungen für bestimmte jüdische Traditionen gegeben, z.B., weshalb es besondere Speisegesetze gibt. Dennoch machte sie sich Gedanken: „Ich hab mich immer gefragt, warum 2 Kühlschränke.“¹²³³ Erst in Deutschland, mit Einsetzen des Religionsunterrichts, wird diese Tradition erinnert und sie ergründet die Ursachen.

Die spezifische Situation Lisas im jüdischen Haushalt der Großmutter erfährt eine weitere Gewichtung, wenn sie die Szenerie in Kiew bezogen auf das Judentum als geheimnisvoll umschreibt. Verborgenes und Undurchsichtiges schwingt in ihrer Darstellung mit. Einerseits fließen nostalgische und abenteuerliche Kindheitsassoziationen ein, zum anderen erfährt Lisa offenbar Mitte der 80er Jahren amtliche Restriktionen, die Juden in Kiew als marginalisierte Gruppe kennzeichnen. Kontrollen beschränkten das jüdische Leben: „Weil das war ja damals halt noch von Sowjetunion, das war damals alles sehr geheim und so.“¹²³⁴

Lisa besuchte eine Staatsschule und rückblickend erklärt sie: „Ich wollt immer auf eine jüdische Schule gehen, aber das war damals ja auch nicht erlaubt.“¹²³⁵ Die Begründung, weshalb ein jüdischer Schulbesuch ausblieb, klingt logisch, wenn Lisa erklärt, dass es damals keine jüdischen Schulen gab. Andererseits gibt sie an, dass ein solcher Besuch auch deshalb nicht möglich gewesen wäre, weil sie als kleines Kind oft krank war. An zwei weiteren Stellen des Interviews begegnet man erneut dem Thema jüdische Institutionen: a) in der Erzählung eines neu in den Religionsunterricht gekommenen Zuwanderers, der vor kurzem noch in einer jüdischen Schule in Kiew lernte und b) im Hinweis auf Verwandte in den USA, die ihr Judentum dahingehend ausleben, dass sie ihre Kinder auf jüdische Schulen schicken.

Unabhängig von der jüdischen Schule entwickelt Lisa ein Bild ihres Herkunftsortes, das durch Kontrollen und Verzicht zu charakterisieren ist: „Es gab ja ne *Synagoge* in Kiew, ehm aber die war in 'nem ganz normalen Gebäude, ungefähr so was wie ein kleines Büro war da und das war ganz versteckt.“¹²³⁶ Die Gesamtumstände ließen offensichtlich kein Vertrauen der jüdischen Bevölkerung gegenüber Nichtjuden zu.¹²³⁷ Diese

Erlebnisse in Kiew scheinen schließlich zur Emigration verschiedener Familienteile nach Israel, USA oder Deutschland zu führen, deren Auswanderungsprozess noch nicht abgeschlossen ist: „Ja und die kommen immer mehr, also häufchenweise kommen die immer.“¹²³⁸

Das heutige Kiew betrachtet Lisa einerseits negativ, da Kriminalität („Mein Onkel der wurde in der Ukraine ermordet.“), Nationalismus und Antijudaismus herrscht („Auch wenn die Regierung ’n bisschen nationalistisch ist und klar, Antisemitismus gibt es immer.“).¹²³⁹ Doch auch positive Gesichtspunkte lässt sie anklingen. Lisa erkennt eine Verbesserung jüdischen Lebens in Kiew, da heutzutage der Aufbau jüdischer Institutionen dem Ansehen nach Außen und Innen dienen soll. Deshalb würden jüdische Institutionen auch amtlich gestattet und gefördert: „Aber das ist jetzt alles ziemlich offen dort und das und wird auch als Prestige angesehen“¹²⁴⁰, oder „Jetzt ist ja alles offiziell und ... wird auch unterstützt“.¹²⁴¹ Sie verbindet mit Kiew Heimatgefühle, die sie an anderer Stelle nur Israel zukommen lässt. Ein Besuch in Kiew unterstreicht diese Empfindungen.

Jüdische Sozialisation nach der Migration im Elternhaus

Die Tatsache, dass in Lisas Zuhause nach der Auswanderung keinerlei Kultus gepflegt wurde, spricht dafür, dass sich die Großeltern weniger darum bemühten, den eigenen Kindern Traditionen zu vermitteln. Es kann auch heißen, dass Lisas Eltern trotz Unterweisung die Traditionen fallen ließen. Lisa erklärt ausdrücklich: „Das ist also, das wurde in der Familie nicht so sehr ausgelebt.“¹²⁴²

Offensichtlich gibt es für die Familie auch dann keinerlei religiösen Bezug, als staatlicherseits keine Beschränkungen mehr zu befürchten sind. Vielleicht hatte sich die Familie zum Einwanderungszeitpunkt schon so säkularisiert, sodass eine erneute Veränderung der Gewohnheiten nicht mehr wichtig war. Eventuell war auch die Befürchtung, doch wieder als Jude benachteiligt zu sein, sehr hoch. Dass die Eltern jüdischer Abstammung sind, ist Lisa bedeutsam, denn sie hebt diesen Ursprung hervor: „Und das geht alles hunderte Generationen wahrscheinlich zurück über Judentum usw.“¹²⁴³ Nichtsdestotrotz werden Vater und Mutter als atheistisch dargestellt, da sie nicht an Gott glauben, keinen Gottesdienst besuchen und ihr Judentum nicht ausleben würden. Diese Einstellung der Eltern bedeutet aber keineswegs, dass die Zugehörigkeit zum Judentum infrage gestellt ist, denn die Identifikation mit der jüdischen Gemeinschaft ist bei Erzählungen über die Mutter ausdrücklich erkennbar. Nur der

religiöse Hintergrund scheint wenig ausgeprägt. Dabei differenziert Lisa die Haltung der Eltern. Der Vater wird als „ziemlich passiv“¹²⁴⁴ beschrieben, während die Mutter trotz der atheistischen Grundtendenz durch eine „Ehrfurcht vor Gott“¹²⁴⁵ charakterisiert wird. Der einzige bestehende familiäre Bezugspunkt zu einer Form der Religiosität vor der Zeit des Religionsunterrichts lässt sich neben der Großmutter in einer gläubigen Tante erkennen, die Lisa nicht voller Zuneigung aber doch respektvoll betrachtet. „Meine Tante, die ist ziemlich gläubig und ehm also die glaubt an Gott und an alles, egal was passiert ist in ihrem Leben, weil sie hatte ’n sehr schönes Leben gehabt so also. So seh ich das zumindest. Sie trägt, sie trägt, was Gott ihr halt gibt.“¹²⁴⁶ Die Darstellung wird ergänzt durch einen Bezug auf die jüdischen Kenntnisse der Tante: „Sie weiß auch sehr sehr viel über Judentum.“¹²⁴⁷ Die Tante wird somit durch ein umfassendes jüdisches Wissen und durch ihre Frömmigkeit gekennzeichnet, die in ihrer Lebenserfahrung gewachsen sind. Beide Komponenten werden für Lisa in ihrem Wandlungsprozess bedeutsam. Es sieht so aus, als ob sie die Tante als Vorbild für ihr derzeitiges Konstrukt jüdischer Identität einbezieht.

Jüdische Sozialisation in Deutschland nach Einsatz des Religionsunterrichts

Lisas Veränderung und die Ausbildung religiöser Interessen setzt mit dem Religionsunterricht ein, denn zuvor war Lisa der Ansicht: „Ich hab auch immer vorher gesagt: >Nee, ich glaub nicht an Gott. Damit habe ich nichts zu tun. Warum denn auch. Es passieren so viele schlechte Sachen. Das kann irgendwie nicht wahr sein.<“¹²⁴⁸

Gott

Der Ausgangspunkt ihrer ursprünglich atheistischen Denkweise begründet sich im Theodizee-Problem, das uns in der Hiobgeschichte begegnet. Wie Lisa jetzt die Gleichzeitigkeit von Gottes Existenz und furchtbaren Ereignissen sieht, die den einzelnen Menschen und die Menschheit als Ganzes bedrohen, erklärt sie nicht erschöpfend. Sie grenzt sich lediglich von ihrer früheren Haltung ab.

Lisas Gottesbezug kann man ggf. durch die Beschreibung der Tante erahnen (s.o.), andererseits aber auch über Lisas Aussagen zu ihren individuellen Gebeten: „Ich bete auch jeden Morgen, jeden Abend. Auch sonst tagsüber. Tut man ja, man unterhält sich ja ’n bisschen mit Gott.“¹²⁴⁹ Ihre Formulierung mag salopp klingen, aber sie lässt die Verpflichtung erkennen, zu Gott in einer emotionalen und vertrauensvollen Hinsicht Kontakt aufzubauen, der auch in der *Synagoge* ihren Platz findet.

Gottesdienst

Lisa besucht bzw. besuchte regelmäßig den Gottesdienst und, obwohl sie kein Hebräisch spricht, fühlt sie den Sinn dessen, was ausgedrückt werden soll: „Die Gebete kenn ich alle auswendig schon. OK, ich kenn nicht unbedingt den Sinn bzw. eigentlich überhaupt nicht fast. Aber man fühlt, man fühlt was man sagt. Man braucht das gar nicht zu verstehen das Hebräisch.“¹²⁵⁰ Die emotionale Dimension des Gottesdienstes hat höchste Priorität und macht die wortwörtliche Kenntnis der Gebete nicht notwendig. Zudem erfährt Lisa im Gottesdienst ein Glücksgefühl, das sie vermutlich als Antwort auf ihre individuelle Beziehung zu Gott bewertet: „Ich hatte nach dem Gottesdienst und während des Gottesdienstes immer so'n Glücksgefühl.“¹²⁵¹ Diese offenbar spirituelle Dimension führt nach Verlust des Glücksgefühls zu einem Rückzug aus der *Synagoge*, da ihre Erwartungshaltung bezüglich dieser emotionalen Komponente nicht mehr befriedigt wird. Lisa erklärt, dass mit dem Ende des Glücksgefühls auch der Bezug zu Gott infrage gestellt wurde.

Gebote

Was die Einstellung zur Einhaltung der Gebote betrifft, hat sich Lisa ein eigenes Konzept entwickelt, nach dem sie sich richtet. Zunächst hat sie nach mehreren Jahren ihre Fragen zur *Kaschrut*, die sie schon in der Kindheit beschäftigten, erkundet: „Und jetzt habe ich erst herausgefunden, dass Fleisch und Milch getrennt sein muss. Das war auch so, aber, ich weiß nicht. Ich habe mich immer so oft gefragt, warum wir soviel Geschirr und Besteck haben, weil OK, wir haben immer viel Besuch und so, aber trotzdem so ulkig.“¹²⁵²

Der *Schabbat* und das damit verbundene Ruhegebot wird in Übereinstimmung mit ihrem bisherigen alltäglichen Leben gestaltet. Lisa kann sich zwar damit arrangieren und gönnt sich Ruhe „Gut, Samstag zum Ausruhen auf jeden Fall.“¹²⁵³ Aber ein völliges Arbeitsverbot ist für Lisa undenkbar und sie formt diesen Tag ihren Bedürfnissen entsprechend um. Dabei wird nachvollziehbar, dass sie das Arbeitsverbot als Beschränkung ihrer Lebensgewohnheiten empfindet „Aber jetzt nicht so, dass ich nichts tue oder nur mit'm Buch in der Hand sitze. Man muss halt irgendwas tun“¹²⁵⁴ oder „Aber jetzt mit *Schabbat*, sagen wir mal, ich halt mich auch nicht so dran. Ich bin auch *Schabbat* unterwegs. Ich komm einfach nicht drum rum, denn du brauchst immer irgendwas. Gut, ich vermeide ... es irgendwie, *Schabbat* unbedingt was kaufen zu gehen oder sonst irgendwas. Aber gut, man muss sich auch um Katze kümmern, um Freund

kümmern auch“.¹²⁵⁵ Sie erklärt zwar, sich nicht völlig an das Ruhegebot halten zu können, aber sie geht Konzessionen ein, indem sie zumindest das Einkaufen vermeidet. Das Kümmern um Tiere hingegen empfindet sie nicht als Widerspruch zum Feiertag. Mit dieser Auffassung richtet sie sich fraglos nach der biblischen Tradition.

Für Lisa ist das Bewusstsein ausschlaggebender als das Tun, denn dieses fällt ihr auch in der nichtjüdischen Umwelt leichter: „Ich tue es nur im Geist, in meinem Verhalten auch. Aber so nicht unbedingt also.“¹²⁵⁶

In Hinsicht auf Feiern außerhalb des *Schabbats* ist sie einen Schritt weiter gegangen und konnte sogar die Eltern zum Pessachfest motivieren: „Wir feiern aber auch noch zu Hause, dazu habe ich mit meinen Eltern jetzt hingekriegt.“¹²⁵⁷ In diesem Sinne trägt die Tochter Tradition und Wissen in die Familie und die Eltern lernen durch die Tochter über das Judentum.

Religionsunterricht

Der Religionsunterricht als Ausgangspunkt religiöser und kultureller Auseinandersetzung hat zunächst einen funktionalen Charakter für Lisa. Ihr geht es darum, Wissen zu erwerben. So forscht sie auch selbst in der Literatur, um Wissensbestände noch besser begreifen zu können. Sie ist der Ansicht, dass sie im Religionsunterricht „interessante Sachen“¹²⁵⁸ erfährt, „die man auch selbst nicht herausfinden kann“. Sie begründet die notwendige Vermittlung mit ihrem Alter: „So (in meinen) Jahren findet man das nicht einfach so heraus, man liest und liest. Dann denkt (man), man versteht es, man nimmt es aber nur auf. Man weiß nicht, was dahinter steckt.“¹²⁵⁹ Das Begreifen erfolgt ihrer Meinung nach nicht nur durch eine bloße Rezeption. Zur Erkenntnis der Hintergründe und Zusammenhänge bedarf es mehr. In den Händen des Lehrers liegt es dann, diese Transformation zu leisten. Dass über den Unterricht auch zumindest zeitweise religiöses Denken und Handeln ausgelöst wurde, ist eine Begleiterscheinung, die ihr offenbar nicht gleich bewusst wurde.

Weiterhin wird es ihrerseits als wichtig erachtet, dass das erworbene Wissen an anderer Stelle mitgeteilt werden kann. Dieser Wunsch hängt nicht nur mit der jüdischen Erziehung der eigenen Kinder zusammen (s.u.), sondern dehnt sich bis in das nichtjüdische Umfeld aus: „Also man erfährt auch Sachen, die man auch weitergeben kann. Ich merke auch, ich wende sehr sehr viel im Unterricht an. Meine Lehrer sagen auch, ich bin total bibelfest.“¹²⁶⁰ Lisa wird im nichtjüdischen Umfeld eine Kenntnis der Bibel attestiert, die sie in der Schule zur Expertin werden lässt. Der ihr dargebrachte

Respekt zeigt ihr, dass das im Religionsunterricht Gelernte nicht nur dort verbleibt, sondern auch für andere Gruppen und Orte Relevanz hat.

Schließlich hat Lisa auch einen engeren Bezug zu Mitschülern in der Religionsgruppe gewonnen. Diese Gruppe bildet den Beginn und das Kontinuum in ihrer gemeindebezogenen Lebenswelt, denn man „ist mit den Leuten im Religionsunterricht auch befreundet“.¹²⁶¹ Neben der Peergroup, die Lisa außerhalb der Gemeinde umgibt, stellt sie die Unterrichtsgruppe wichtiger als andere jüdische Jugendliche der Gemeinde heraus, die sie vorwiegend als „Pflichtkontakt“¹²⁶² betrachtet: „Und die Leute, die jetzt nicht im Religionsunterricht sind, Jugendliche mit denen tut man einfach feiern oder (sieht) sie beim Gottesdienst gelegentlich auch.“¹²⁶³

Religionsunterricht ist für Lisas in diesem Sinne zu einer multifunktionalen Einrichtung geworden, die Wissensbedürfnisse befriedigt und soziale Kontakte stärkt.

3.2.2.2 Jüdische Identität als Ausdruck eines positiven Selbstbewusstseins und als Verpflichtung

Lisa bestimmt ihre jüdische Identität durch eine selbstsichere innere Haltung, „Ich bin sehr stolz drauf, Jüdin zu sein, bin sehr stolz drauf“¹²⁶⁴, die sie ihrer Umwelt symbolisch offen legt und wehrhaft gegen Anfeindungen verteidigt.

Sie zielt darauf, ihr Jüdischsein zu veröffentlichen, dazu dient ihr das Tragen des Davidsterns. „Ich war auch ganz offen damit und hab immer meinen Stern getragen“¹²⁶⁵ bzw. „Ich würd das auch nie irgendwie leugnen oder so“.¹²⁶⁶ Diese unterstreicht ihr Selbstvertrauen. Judentum heißt, dazu zu stehen, sich nicht zu verstecken. Vermutlich findet man hier Nachwirkungen dessen, was von Außen her in der frühesten Kindheit verboten war. Lisa lässt sich nichts gefallen. Diese These scheinen die 3 Narrative mit antisemitischen Erlebnissen zu belegen.

Antisemitismus

Antisemitismus bildet in diesem Zusammenhang kein Element der jüdischen Identität, jedoch einen Reibungspunkt, an dem man das eigene Selbstbewusstsein nach Außen dokumentiert. Das erste der 3 dramaturgisch gestalteten Narrative berichtet aus der Vergangenheit. Die Mutter wird, als offensichtlich die Ausreise schon angedacht war, durch eine Kiewerin beleidigt. Mutter und Kontrahentin befinden sich in einer der den Alltag in Kiew prägenden Schlange, um in der Mangelsituation nach etwas anzustehen.

Die Mutter versteckt nicht ihre jüdische Zugehörigkeit, sondern erklärt nach dem Affront gerade die Herkunft als Vorteil, um den Entbehrungen zu entfliehen: „Meine Mutter meinte >Nun ja kein Problem. Ich bin nun mal 'ne Jüdin und du bleibst hier und ich fahr hier weg irgendwann mal in ein paar Jahren und du bleibst hier.“¹²⁶⁷

Vermutlich wird durch die Aussicht auf eine mögliche Ausreise die Sicherheit geschaffen, sich verbal wehren zu können und sich nicht demütigen zu lassen. Die Mutter gibt jedenfalls zu verstehen, dass sie sich nicht erschüttern lässt und mit Angriffen umgehen kann. Die Entgegnung der Mutter macht Lisa stolz und scheint auch ihr Umgehen mit persönlichen antisemitischen Anfeindungen zu bestimmen. Sie sieht sich nicht als jemanden, der Ausgrenzungen ertragen muss, sondern als jemanden, der sich offen für seine Rechte einsetzt. Lisa bezeugt diesen Standpunkt, wenn sie in einem zweiten Narrativ von einer antijudaistischen Erfahrung berichtet, die sie und ihren Freund im arabischen Ausland trifft, als sie Urlaub machen. Sie hat zuvor offenbar keine negativen Erlebnisse gehabt, denn „Die Leute hatten kein Problem damit“. Im Gegenteil: „Die waren sogar sehr interessiert, auch. Ja, ich mein auch die Muslime waren sehr interessiert. Die haben mich gefragt und weiß nicht was, was ist anders und eh also wirklich sehr freundlich, sehr zuvorkommend.“¹²⁶⁸

Deshalb scheint sie besonders „enttäuscht und sehr verletzt“¹²⁶⁹, als sie hört, wie ein Hotelangestellter den Davidstern ihres Freundes, der nach außen sichtbar getragen wird, als „voll blöd und so voll schlecht“¹²⁷⁰ bezeichnet. Die Anfeindung kränkt Lisa im Besonderen, weil sie unvermutet kam. Umso heftiger ist ihre Reaktion, die kochende Wut und Aggression aufzeigt. Sie fordert ihr Recht, indem sie sich „bei der Reiseleitung beschwert“.¹²⁷¹ Der Mann wird entlassen. Sie begründet ihren Erfolg dadurch: „Weil das, ja das kann man sich einfach nicht leisten so was.“¹²⁷² Der islamische Fundamentalismus wird im Interview zwar an anderer Stelle angeschnitten, aber nicht diskutiert.

Das dritte Narrativ in diesem Zusammenhang bezieht sich auf die Begegnung mit Rechtsextremisten in einer „Szenekneipe, so im rechtsradikalen Bereich“, die sie aufsucht, um ggf. zu provozieren. Fast erscheint es, als ob sie sich und anderen beweisen will, dass sie sich auch in Extremsituationen behaupten kann. Sie hält nichts davon, Judentum „hinter verschlossenen Türen“ zu praktizieren. „Ich find das nicht richtig. Ich mein, man ist das.“¹²⁷³ Ihr Ziel ist es offensichtlich, Furchtlosigkeit zu demonstrieren, unabhängig davon, wie sinnvoll die Unternehmung sein mag. Leise Skepsis i.H. auf ihr Verhalten scheint sich jedoch anzudeuten, wenn sie differenzierter

erklärt: „Ich empfinde es so, dass man noch bisschen so sortieren muss, um auch akzeptiert zu werden irgendwo.“¹²⁷⁴

Es ist ihr wahrscheinlich nicht ganz entgangen, wie problematisch, wenn nicht gefahrvoll, ihr Vorgehen war und welche irrelevante Rolle die Akzeptanz aus diesem Milieu für sie spielen sollte.

Sprache, Nation und Ethnizität

Lisas jüdisches Selbstbewusstseins ist durch verschiedene Faktoren als sehr intensiv einzuschätzen (s.o.), doch der sprachliche Bezugspunkt nimmt nur einen nebensächlichen Stellenwert ein. Das Hebräische hat nahezu keine Bedeutsamkeit für sie, wohl aber das Jiddische. Eine ihr bekannte Familie sieht sie u.a. deshalb als jüdisch geprägt an, weil dort jiddisch gesprochen und gesungen wird. Ob Lisa selbst auch jiddisch versteht, erfährt die Fragerin nicht. Das von ihr verwendete Wort „geprägt“¹²⁷⁵ verrät eher mehr über die Familie, die vermutlich nicht als orthodox zu verstehen ist, sondern verschiedene Einflüsse des Judentums in sich aufgenommen hat. Zu dieser jüdischen Prägung zählt auch die tiefe innere Verbindung zum Land Israel, die die Interviewte im Weiteren anspricht. Das Motiv Israel wird durch Lisa mehrmals angeführt. Zunächst als Merkmal der Jüdischkeit. So berichtet sie wiederum in einem Narrativ über eine Bekannte, die sich zu Besuch in Israel nach dem Flug niederkniete und den Boden küsste. Dieses Bild hat Lisa beeindruckt: „Und ich stell mir das genauso vor.“¹²⁷⁶ Dabei wird Israel zu dem Ort, an den man gehört, „weil direkt ’n Gefühl ist so, man fühlt sich zu Hause, wie man nach Hause kommt.“¹²⁷⁷ Ein ähnliches Gefühl, das auch beim Besuch in Kiew erwähnt wird: „Man fühlt sich da direkt zu Hause.“¹²⁷⁸

Hebräisch als Sprache erweist sich für Israel wiederum als sekundär, „Man versteht irgendwie sogar die Leute, auch wenn man kein Hebräisch kann. Man versteht die Leute einfach. Man fühlt es einfach.“¹²⁷⁹ Die Erzählung der Bekannten (Boden küssen) hat sie so sehr internalisiert, dass daraus der persönliche Wunsch erwachsen ist, auch nach Israel zu fahren. Der Enthusiasmus, der dahinter steht, führt zunächst zu der Option, in Israel in die Armee einzutreten zu wollen. „Am Anfang, ja, ich würde am liebsten, ich hatte da so ne Phase. Ich wollte unbedingt nach Israel also und Schule schmeißen und in Israel in die Armee. Ich wollte kämpfen. Ich wollte mein Land verteidigen sozusagen.“¹²⁸⁰ Diese Idee aber wird heute relativiert, wie Lisa vorerst durch die Stellungnahme ihrer gläubigen Tante durchscheinen lässt: „Und da hat sie gesagt: >Du,

bist du bescheuert. Das ist Fundamentalismus. Da bist du nicht besser als Moslems< wie das halt auch aussieht.“¹²⁸¹

Zu vermuten ist, dass die Tante die schulische Laufbahn der Nichte in Gefahr sah und einen krassen Vergleich zur Abschreckung hervorbrachte. Es ist sehr wahrscheinlich, dass sie heute die Kritik ihrer Tante teilt, da sie das Lernen in Israel einer militärischen Teilnahme vorzieht: „Ich war noch nie in Israel aber Josef, der hat uns ja angeboten, nach Israel zu fahren, jetzt in den Osterferien in eine Jeschiwa, also richtig 2 Wochen lernen und dann können wir gucken ob oder nicht.“¹²⁸² Doch vor diesem Schritt weicht sie momentan noch zurück, weil die Lage zu gefährlich sei.

In weiterer Hinsicht spielt in Lisas jüdischem Identitätsbegriff ein ethnischer Hintergrund eine Rolle, nicht nur individuell, als dass die Familie ihrer Herkunft nach jüdisch ist. Für sie werden auch gruppenspezifische Merkmale, die für sie Zusammengehörigkeit vermitteln, in stereotyper Weise relevant. Juden, speziell sowjetische Juden, vermeint sie, seien an ihrer Physiognomie als Juden erkennbar: „Ja, ich weiß nicht. Irgendwie kommt das immer mit den Rassen. Man sagt ja auch, Juden haben ’n besonderes Aussehen, ’ne dicke Nase oder sonst irgendwas Kleines ... Meine Mutter sagt: >Man sieht uns. Man sieht uns. Man bemerkt uns.< Das waren sowjetische Juden. Ich weiß auch nicht. Wenn ich in die Stadt geh und Leute seh und seh denen ins Gesicht, das sind sowjetische Juden auf jeden Fall.“¹²⁸³ Das äußerliche Wahrnehmen erscheint wie eine Selbststigmatisierung und dient der Kennzeichnung der Gruppenzugehörigkeit bzw. der Identifikation. Die Ursache dieser Zuordnungsweise mag sich dadurch erklären, dass andere Konstituenten, die Jüdischkeit ausmachen, nicht nur in Lisas Fall, sondern in vielen jüdischen Familien in Kiew, nicht mehr präsent und als gemeinschaftsbildendes Element wirksam waren und sind.

Das charakterliche Attribut, das Lisa einer jüdischen Gemeinschaft zuspricht, kommt im Zusammenhang zum Phänomen Klatsch zum Tragen und erscheint als weiteres Stereotyp der Beurteilung: „Tratsch, Tratsch auf jeden Fall. Also egal, wo man in Gesellschaft ist, irgendjemand ist nicht dabei. Über denjenigen wird auf jeden Fall gesprochen, was er so jetzt gekauft hat und wie er sich wieder betragen hat, gemacht hat, gesagt hat usw.“¹²⁸⁴ Klatsch kann funktional als Ventil angestauter Aggression fungieren und damit entlastend wirken.¹²⁸⁵ Dass Klatsch nicht nur typisch für jüdische Gemeinden ist, reflektiert Lisa nicht. Inwieweit sie sich dieses Ventils selber bedient, steht offen. Im Interview zeigt sie weniger Interesse an enthüllenden Darstellungen der Gemeindeglieder als an ihren dramaturgischen Narrativen.

3.2.2.3 Neukonzeptualisierung der jüdischen Identität in der Adoleszenz zwischen jüdischer und nichtjüdischer Umwelt

In ihrer jetzigen Lage scheint sich Lisa wiederum in einer Neuerungssituation zu befinden, die die Brüche der Vergangenheit fortzusetzen scheinen. Rekapituliert man den gesamten bisherigen Lebensweg Lisas, so bestehen Phasen religiöser Nähe und religiöser Distanz. Der Jugend und Adoleszenz, in der man durch Suche nach Orientierungen geprägt ist, in der man Vorbilder aufnimmt, diese wieder verwirft, Beziehungen eingeht und auch vertieft, sind diese Wechsel wohl eigentümlich. Offenbar hat sich Lisa von ihrem Vorbild des Lehrers etwas gelöst. Lisa gesteht ein, dass sie und der Lehrer sich ein „bisschen verkracht“ haben.¹²⁸⁶ Ihr nichtjüdischer Freund, mit dem sie seit einem Jahr zusammen ist, könnte dabei als Auslöser gewirkt haben. „Ich weiß nicht, also Josef war ein bisschen dagegen.“¹²⁸⁷

Eine wichtige Änderung betrifft auch ihren Gottesdienstbesuch (s.o.). Lisa erzählt, wie sie einmal die *Synagoge* nach einer Kontroverse in der Gemeinde verlässt: „Aber ich bin so mal mit ganz viel Streit raus gegangen. Habe ich auch noch meinen Freund getroffen, mit anderen Freunden. Da sind wir durch die Stadt gelaufen und nach Hause gefahren.“¹²⁸⁸ Der Freund und die Peergroup, die hier das einzige Mal genannt ist, treten in den Vordergrund und lassen den Kultus irrelevant werden. Dennoch beurteilt Lisa ihr Fortlaufen nicht als positiv, da sie abschließend ihr Verhalten als Regelbruch einschätzt: „Das sollte man ja eigentlich nicht machen, ne?“¹²⁸⁹

Eine bedeutende Rolle für die neue religiöse Distanz spielt dabei Lisas Verlust des sonst sich im Gottesdienst einstellenden Glücksgefühls (s.o.). Lisa reagiert mit Erschrockenheit, kann aber nicht deuten, ob sie den Gottesdienst reduzierte, weil das Glücksgefühl wich oder ob das Glücksgefühl verschwand, weil sie den Gottesdienst weniger besuchte. „Mein Freund meinte, das kommt von mir vielleicht, dass ich nicht mehr hingeh.“¹²⁹⁰ Lisa wirkt ausgesprochen unschlüssig, ob sie auf eine Rückkehr des Gefühls warten soll. Ihr wird es auch nicht möglich, mit dem Lehrer nach dem Auseinandergehen darüber zu sprechen. Sie wirkt befangen. Dennoch bleibt der Bezug zur Jüdischkeit, wenn auch in einer neu konzeptualisierten Form, erhalten. Der nichtjüdische Freund und die Darstellung seines Verhaltens verweisen darauf: „Sicher er ist ein Nichtjude ... Es ist so, er ist total begeistert von unseren Leuten und er ist auch total begeistert von Judentum. Also, er sagt auch, wenn ich irgendwie mal einwilligen würde, ihn zu heiraten usw., der würde konformieren¹²⁹¹, auf jeden Fall. Er möchte auch. Er will Jude werden.“¹²⁹²

Eine Konversion zum christlichen Glauben hingegen wäre für Lisa nicht denkbar. Ihre Meinung zum Christentum positioniert sie über die Aussage des Freundes: „Er meint auch, das ist ’n bisschen Blödsinn, wenn man jetzt ’n Menschen als etwas Besonders, also praktisch, wenn man Gottes Sohn irgendwie so sagt. Dieser eine Mensch ist Gottes Sohn und das andere ist es nicht (..) Der meint das so, das ist irgendwie nicht in Ordnung so.“¹²⁹³

Lisa hat auf ihrem Lebensweg eine Vielzahl unterschiedliche Haltungen gegenüber Religion und Religiosität kennen gelernt: Neben der kaschruthaltenden Großmutter, dem atheistischen Elternhaus, der gläubigen Tante und dem orthodoxen Lehrer kommt nun noch eine neue religiöse Variante dazu, der Freund mit einer anderen Religionszugehörigkeit. Zwischen diesen Daseinsformen muss sie wählen oder ihr Konzept neu gestalten.

Wenn Lisa jedoch die Erziehung ihrer eigenen Kinder anspricht, argumentiert sie unbeirrt: „Ich möchte auch meine Kinder sehr streng erziehen, streng jüdisch erziehen, auch mit allem, was dazu gehört. Ich möchte, dass, dass sie nicht irgendwie wie ich so vielleicht nach 15, 16 Jahren erst herausfinden müssen, wie das ist und was das ist, sondern ich möchte, dass sie das alles wissen.“¹²⁹⁴ Lisa drückt in diesem Statement aus, dass auch sie sich auf ihrem Lebensweg mehr jüdische Kontinuität gewünscht hätte. Wäre aber eine streng jüdische Erziehung der eigenen Kinder, die ein Einhalten der Gebote erfordern würde, durch sie umsetzbar? Was würde diese Erziehung beinhalten können? Ausdrücklich wendet sie sich an anderer Stelle gegen eine streng religiöse Erziehung, wenn sie über den Autoren Feuchtwanger redet, mit dem sie sich tiefer beschäftigt hat. Feuchtwanger, so räumt sie ein, sei gerade durch die orthodoxe Erziehung, die er erfahren habe, vom Judentum abgerückt.

3.2.2.4 Annahmen zum religiösen Urteil und Folgerungen zum Unterricht

Das religiöse Urteil

Die lange Phase nichtreligiöser Erziehung und Orientierung in Lisas Leben wurde durch einen intensiven religiösen Zeitraum in den letzten beiden Jahren unterbrochen. Von daher ist es wenig erstaunlich, dass sie Lebensereignisse weniger religiös, sondern aus einer soziologisch-psychologischen Sicht beschreibt, die durch äußere Bedingungen und Umstände beeinflusst ist. Gleichwohl bezieht sie sich auf Gott. Sie spricht zu Gott, indem sie alleine oder in der *Synagoge* betet.

Das jedoch erst kurz währende Interesse am Gottesdienst und auch der Bezug zu Gott scheinen sich wieder zu verflüchtigen. Diese Entwicklung begründet sie mit dem Verlust eines Glücksgefühls (*Kawana*), ggf. als Transzendenz zu deuten, das sie sonst beim Gottesdienst begleitete. Zu vermuten ist, dass das entschwundene Glücksgefühl mit der Ablösung vom Vorbild des Religionslehrers, der ihr den Gottesdienst erst nahe gelegt hat, einher geht.

Eine mögliche Stufe des religiösen Urteils festzustellen erscheint schwierig, da sich Lisas religiöse Haltung als verhältnismäßig ambivalent charakterisieren lässt. Die Ablösung von Erziehungsmächten und die Abtrennung des Ultimativen vom humanen Bereich deuten ggf. auf den Beginn der Stufe 3 des religiösen Urteils im konventionellen Bereich.

Folgerungen zum Unterricht

In erster Einschätzung erscheint Lisas Situation interessant, weil sie erst seit 2 Jahren eine religiöse Bewusstheit im Religionsunterricht entwickelt hat. Die Beschreibung eines besonderen Gefühls im Gottesdienst wirft ein interessantes Licht auf den Stellenwert des Gottesdienstes im Leben einer Adoleszenten. Das nahezu gleichzeitige Auftreten des Freundes und das Verschwinden des Glücksgefühls implizieren einen Nexus, für den Lisa noch kein entsprechendes Erklärungsmuster gefunden hat.

Lisa hat in Hinblick auf ihre jüdische Identität große Unterstützung durch den Religionsunterricht erfahren, ihr Wissen erweitert und die Verbindung zur Gemeinde ausgebaut.

Mit der Distanzierung zum Lehrer und in Annäherung an das nichtjüdische Umfeld des Freundes mag der Bezug zum Gottesdienst, nicht aber das Interesse am Unterricht geschmälert worden sein.

3.2.3 Olga, Gemeinde 6

Die 20-jährige Olga wurde als russische Staatsbürgerin in Ungarn geboren, lebte bis zur Ausreise etwa 5-6 Jahre in der Nähe von Moskau und kam 1999 mit ihrer Familie nach Deutschland. Sie ist Schülerin in der 12. Klasse einer Fachoberschule. Olga ist russisch orthodox getauft und besucht seit einem halben Jahr den jüdischen Religionsunterricht.

Das ca. 20-minütige Interview¹²⁹⁵ fand nach dem Unterricht im März 2002 im Speisesaal der Gemeinde statt und wurde wenig gestört.¹²⁹⁶

Fallbeschreibung

Olgas Selbstverständnis als Jüdin zeigt sich in dreierlei Spannungsfeldern

- Soziologisch durch die Migration von Russland nach Deutschland als Aktivierung jüdischer Identität in der Adoleszenz
- National-kulturell in ihrer Selbstbestimmung und Orientierung zwischen Russen, Deutschen und Juden
- Religiös in der Hinwendung zum Judentum zwischen positiver Positionierung durch Freund und Religionsunterricht und ambivalenten Erfahrungen im Gottesdienst

3.2.3.1 Die Migration als Aktivierung jüdischer Identität in der Adoleszenz

Herkunftsort

Die Darstellung der Befragten setzt im Grunde erst mit der Migration ein und gibt nur sehr spärlich Hinweise zum Leben zuvor. Der familiäre Kontext der Befragten kennzeichnet sich durch einen häufigen beruflichen Standortwechsel der Eltern. Wahrscheinlich waren beide Eltern beim Militär. Das klingt hinsichtlich der Mutter zunächst ungewöhnlich, war aber im real existierenden Sozialismus durchaus möglich. Olga gibt an, sie sei in Ungarn geboren.

Nach Ius Solis¹²⁹⁷ unterstellt man, dass sie auch Ungarin ist. Der tatsächliche Sachverhalt jedoch verweist auf die russische Staatsangehörigkeit, wie aus der Zuordnung der Eltern deutlich wird: „Meine Eltern sind, ja meine Mutter ist Russin und mein Vater ist auch Russen.“¹²⁹⁸ Die Familie, die in Ungarn arbeitet, ist von vornherein russisch.¹²⁹⁹ Diese staatsbürgerliche oder ethnische Zurechnungen ist eine Zurechnung zur politischen Vergemeinschaftung. Olga hätte auch sagen können, sie wäre als Russin in Ungarn geboren. Man kann annehmen, obwohl sie als Russin geboren ist, dass sie sich tendenziell nicht russisch fühlt. Den Ortswechsel der Eltern beschreibt sie als: „Und sie sind sehr viel gereist in Russland.“¹³⁰⁰ Eventuell sind beide Offiziere und in der militärischen Verteidigungsgemeinschaft des Warschauer Pakts an verschiedenen Orten stationiert gewesen, je nachdem, welcher Waffengattung sie zugehörten. Reisen meint grundsätzlich das Besuchen als Tourist. Wenn Olga aber ergänzt „Ja und sie haben viel Städte gewechselt“¹³⁰¹, finden wir die Bestätigung dafür, dass es sich nicht um Reisen im üblichen Sinne handelt, als befristeter Aufenthalt an einem Ort, sondern eher um einen längeren Ortswechsel, der beruflich bedingt ist. Erst als Jugendliche zieht Olga in die Nähe Moskaus, der Ort, der zum Ausgangspunkt ihrer Migration wird.

Schulisch gesehen muss sie im Rahmen der Ausreise sogar auf ihren Schulabschluss verzichten, den die Eltern sicherlich intendierten: „Ja in Russland musste ich die 11. Klasse noch beenden.“¹³⁰² Sie wird aufgefordert die 11. Klasse in Russland abzubrechen, deren Abschluss vermutlich mit dem der Mittleren Reife in Deutschland gleichzusetzen ist: „Und es wurde nicht erlaubt. Sie haben gesagt: >Wenn wir jetzt nicht fahren, dann können wir dann später überhaupt nicht fahren.<.“¹³⁰³ Mit „sie“ sind vermutlich die Behörden und Institutionen gemeint, also die Machthaber, die vermeintlich das Beenden der 11. Klasse verbieten. Eventuell handelt es sich um eine Latrinenparole, denn nach deutschen Gesetzen gab es eine solche Fristsetzung der Einreise wohl kaum. Andererseits können auch die Eltern sich Sorgen gemacht haben und wollten die Ausreise möglichst schnell hinter sich bringen. „Ich habe meine 11. Klasse abgebrochen“¹³⁰⁴, erzählt Olga. Damit hat sie sich entschieden und zeigt, wie extrem wichtig die Ausreise für sie war. Mit dem Migrationsvorhaben wird schließlich ihr jüdischer Hintergrund aktiviert.

Antisemitismus

Olga berichtet über ihre Abschlussklasse und die Diskriminierung durch russische Schüler, denn es gab „sehr schlechte Mitschüler und sie haben mich alle sehr beleidigt“.¹³⁰⁵ Schlecht ist vermutlich moralisch gemeint, denn Olga wird ungerecht behandelt, indem die Mitschüler sagten: „>Du bist Juden<“¹³⁰⁶, doch Olga wusste nicht, weshalb sie als Jüdin betitelt wurde, da sie sich doch der russisch-orthodoxen Kirche zuordnet. Offenbar war Olga solchen Angriffen in der Schule vorher nicht ausgesetzt. Der Affront traf sie aber besonders, weil die Eltern sie sichtlich nicht darauf vorbereitet hatten. Hier stellt sich schon dringend die Frage, wie die Mitschüler ihr Jüdischsein erfahren haben. Olga stellt diese Frage nicht. Sie hat nicht selbst gesehen, dass sie Jüdin ist. Dieser Hinweis stammte allein von den Klassenkameraden. Zudem scheint mit der Zuschreibung Jüdin eine Schuldzuweisung verbunden zu sein. Obwohl eine Vielzahl an Nichtrussen in der Klasse lernten, betraf die Diffamierung nur Olga. „Ja Juden und was alle, waren ja nicht schuld. Alle Nationalitäten, Nationalitäten waren auch bei mir in der Klasse und nur war ich angesprochen.“¹³⁰⁷ Die Wortwahl „angesprochen“ klingt dabei eher verharmlosend, wenn sie die einzig Ausgegrenzte war. Der Ausdruck „waren ja nicht schuld“ bleibt unklar. Dahinter mag der Gedanke stecken, dass Judesein angekreidet wurde und wird. Normalerweise wird dafür auch ein Grund genannt, z.B. die Ritualmordlegende oder andere antijudaistische Beschuldigungen. Dagegen wehrt

sich Olga, wenn sie sagt, dass Juden daran nicht schuld waren. Sie spricht aber nicht nur von Russen und Juden, sondern von mehreren Nationalitäten. In der Schule müssen dem entsprechend auch verschiedene Ethnien gewesen sein. Nationalität verwendet sie hier eher als Synonym für ethnisch.¹³⁰⁸ Die anderen Nationalitäten scheinen bei den Diffamierungen keine Rolle zu spielen.

Olga spürt rassische oder ethnische Diskriminierung und befragt den Vater nach den Gründen für die Angriffe. „Und ich wusste nicht warum und ich habe dann bei meinem Vater gefragt. Und er hat gesagt >Ja, deine Oma ist Jüdin<.“¹³⁰⁹ Der Vater gibt ihr eine Antwort, aber nicht auf die Warum-Frage. Er klärt lediglich ihre Herkunft auf. Eventuell bilden in ihrem Sinne nun Diskriminierung und Jüdischsein eine Einheit, ohne dass Olga diesen Zusammenhang thematisieren kann. Ihre jüdische Identität wird ihr über Beleidigungen vermittelt. Die Ursachen dafür versteht sie nicht, denn Argument ist, dass sie nicht nur Russin ist, sondern auch einer anderen Nationalität angehört. Die Gründe, nach denen sie sucht, betreffen also einerseits die Frage danach, wie die Mitschüler ihr Jüdischsein erkannt haben, zum anderen, wieso Juden diffamiert werden. Ursachen werden zunächst auf eine äußerliche Ebene verschoben, denn Olga kennzeichnet ihr Aussehen als jüdisch „Ja in der Klasse war ich nur ein Mädchen so dunkel, mit dunklem Haar und so und so und alle anderen ganz normal.“¹³¹⁰ Hier schildert sie das Einzigartige ihres Aussehens. Das dunkle Haar wird zum äußeren, gewissermaßen körperlichen Merkmal, von dem sie annimmt, dass die Schüler daraus erschlossen haben, dass sie Jüdin ist. Olgas Schlussfolgerung ist abenteuerlich, denn es ist nicht konstitutiv für das Jüdischsein, dunkles Haar zu haben. Die Mitschüler werden als „ganz normal“ beschrieben. Wenn sie die einzige Dunkelhaarige ist, kann normal eigentlich nur nicht dunkelhaarig bedeuten, da es das einzig genannte Merkmal ist.

Der Ursachenkomplex für die Angriffe wird jedoch ausgeweitet: „Und dann wahrscheinlich haben sie mich mehr beleidigt, dass ich nach Deutschland fahre.“¹³¹¹ Das Jüdische wird scheinbar dann virulent, wenn die deutschen Kontakte entstehen. Damit kommt ein anderes Differenzierungskriterium ins Spiel. Juden sind für Nichtjuden in Russland Leute, die einen privilegierten Zugang nach Deutschland haben. Nichtjuden bedürfen nach der Wende 1989 einer besonderen Einreisegenehmigung in den Westen. Die so genannten Auslandsdeutschen und Juden in Russland sind diejenigen, die privilegiert nach Deutschland emigrieren können.

Dieses Privileg kann Neid gegenüber den Ausreisenden erzeugen, da diese Gruppen einen Kontakt zum Westen vorweisen könne, der anderen verwehrt bleibt. Olga erklärt:

„Ich habe schon damals gewusst, dass ich nach Deutschland fahre. Ich habe einen neuen Pass bestellt, ja und wahrscheinlich wissen die die Sache auch.“¹³¹² Fahren wird hier synonym für Ausreise gebraucht. Der Pass deutet darauf, dass Olga und ihre Familie die Absicht hatten, endgültig nach Deutschland zu gehen und Olga hat vermutlich gewusst, dass man die Emigration nicht öffentlich machen sollte.

Deutschland als Auswanderungsland wird aus jüdischer Sicht auch durch 2 sich kreuzende und gegenläufige Einreisekriterien problematisch: a) bildet Deutschland wegen der ökonomischen Situation im westlichen Kapitalismus ein beliebtes Migrationsland und b) ist Deutschland das Land der Täter.¹³¹³ Viele russische Zuwanderer stehen vor der Entscheidung, in die USA, nach Israel oder Deutschland auszuwandern. Länder, die für jüdische Zuwanderer mit ihrem akademischen Hintergrund von besonderem Interesse sind. Was könnte die Entscheidung für das eine oder andere Land beflügeln? Deutschland wird ein privilegiertes Zuwanderungsland, auch wenn viele russische Juden Deutschland zunächst als Zwischenstation für ihre Ausreise in die USA nutzten. Die politische Situation in Israel zum einen aber auch die vermeintliche Annahme, in Deutschland ein Kernland europäisch abendländischer Kultur zu finden, das der eigenen Kultur näher stünde als die der Amerikaner oder Israelis, können ggf. Gründe bilden.¹³¹⁴

Migration als Wendepunkt und Jüdischer Hintergrund

Die jüdische Herkunft war Olga bis dato völlig unbekannt, zumal sich beide Eltern als Russen auswiesen und niemand mit ihr darüber gesprochen hatte. Erst durch die antisemitische Diffamierung wird die Erklärung des Vaters wichtig. Die jüdische Identität, die sie jetzt gewissermaßen übernommen hat und die neueren Datums ist, wurde angefeindet, als sie Russland verlassen hat. In Russland selbst war diese Identität nicht wichtig, aus verschiedenen möglichen Gründen. Entweder weil sie unterdrückt wurde oder weil ihre Eltern nichts darüber wissen wollten. Man kann vermuten, dadurch dass die Eltern, die an verschiedenen Standorten beim russischen Militär arbeiteten und sich so ggf. regimekonform verhielten, wenig dazu beitrugen, die jüdische Herkunft zu thematisieren. Andererseits kann das Judentum auch nicht völlig verheimlicht gewesen sein, da die Großmutter Jüdin ist. Durch die jüdische Großmutter väterlicherseits erscheint auch der Vater dem Zuhörer halachisch gesehen als Jude, solange man nichts über seine christliche Zugehörigkeit weiß.

Der erste Migrationsschritt wird durch die Großmutter und Tante vollzogen „Ja die Oma lebte hier und die Schwester halt auch.“¹³¹⁵ Oma und Tante bildeten eine Art Vortrupp, weil sie als Nichtberufstätige vermutlich eher die Möglichkeit hatten, frei über ihre Zeit disponieren zu können. Olga schildert die Situation aber so, als ob sie nur mal hingereist und wiedergekommen seien: „Und dann sind meine Vaters Schwester nach Deutschland gefahren und die Oma auch.“¹³¹⁶ Wiederum wird >fahren< wie >reisen< synonym für ausreisen gesetzt. Die Oma und Schwester haben ggf. schon den Rahmen ausgekundschaftet, um auch Erfahrungen mit anderen Zuwanderern auszutauschen. Gleichzeitig wird die ökonomische Grundlage der Familie durch die weitere Arbeitstätigkeit der Eltern erhalten. Erst später wanderten offensichtlich im Rahmen der Familienzusammenführung der Vater mit 2 Kindern und endlich die Mutter der Befragten ein. Hier wird deutlich, dass es sich um eine stufenweise Aussiedlung einer 3 Generationen umfassenden Familie handelt. Die Migration, die allein durch die jüdische Großmutter väterlicherseits möglich wird, markiert einen Wendepunkt, der Verdecktes enthüllt und das Jüdischsein aktiviert.

3.2.3.2 Orientierung zwischen Russen, Deutschen und Juden

Ausbildung

Olgas Erfahrungen im Zuwandererland werden zunächst durch die veränderten Bildungsmöglichkeiten bestimmt, innerhalb denen sie sich versucht, mit verschiedenen Orientierungsangeboten zu arrangieren. In diesem Rahmen thematisiert sie wiederholt die Problematik, sich zwischen Russen bzw. deutschen Aussiedlern, Deutschen, russischen bzw. alteingesessenen Juden zu positionieren. Zunächst wird sie im Erwachsenenbildungswerk mit anderen Russen konfrontiert. Hier steht „Russen“ recht eindeutig für die Auslandsdeutschen. Das Bildungswerk diente ggf. dem Nachholen des Hauptschulabschlusses bzw. der Vorbereitung der Mittleren Reife, die Olga in Russland nicht mehr abschließen durfte. Zu diesem Zeitpunkt muss Olga 17 gewesen sein. Ihre vehemente Kritik gegen das Bildungswerk richtet sich gegen die eingeschränkte Möglichkeit, Deutsch zu lernen: „Ich habe nur Russisch gesprochen und mit den Lehrern Deutsch, aber sehr selten.“¹³¹⁷ Ihre emotionale Stellungnahme scheint aber mehr aufzudecken: „Und es war so schlimm.“¹³¹⁸ Schlimm ist nicht nur darauf bezogen, dass sie kein Deutsch lernen konnte, sondern auch darauf, dass sie vermutlich die Diskriminierung, die sie bereits in Russland erfahren hatte, fortgesetzt erlebte. Die

Auslandsdeutschen, die sie hier mit Russen bezeichnet, stellen eine Gruppe von Migranten dar, die mit anderen Flüchtlingen konkurrieren müssen und damit unter einem doppelten Problem stehen. In Russland wuchsen sie mit dem Bewusstsein auf, sie seien Deutsche, nicht zuletzt deshalb, weil sie in Russland unter ihrem Deutschsein gelitten haben. Deshalb können sie es z.T. überhaupt nicht verstehen, wenn sie in Deutschland marginalisiert werden wie andere Migranten. Ihr ehemaliger Anspruch der Privilegiertheit wird gegenstandslos, u.a. deshalb, weil sie zum Teil des Deutschen nicht mächtig sind. Besonders für die Jugendlichen wird diese Situation zu einem schwer erträglichen Status. Davon wird Olga im Bildungswerk gespürt haben.

Schließlich macht Olga die Mittlere Reife nach und scheint darauf die Institution¹³¹⁹ gewechselt zu haben, wie sie im anschließenden Satz mit dem Partikel „auch“ darlegt: „Auch die Klasse war halbe Deutsche halbe Russen.“¹³²⁰ Das Problem zwischen Russen und Deutschen bleibt offensichtlich bestehen.¹³²¹ Olga verfolgt ihren Bildungsweg an einer Fachoberschule weiter und erfährt dort offensichtlich keinen Antisemitismus mehr durch Mitschüler, aber doch durch einen Lehrer, wie sie später ausführt (s.u.). Sie ist sich der Existenz von Antisemiten, wenn auch nicht in einem bedrohlichen Umfang, bewusst: „In der Schule gibt es überall solche Leuten. Die hassen wahrscheinlich Juden oder alle Völker oder wahrscheinlich auch Ausländer.“¹³²²

Kollektive und individuelle Zuschreibungen: Russen, Deutsche, Juden

Olgas Neuorientierung wirft die Problematik zwischen Deutschen, Russen und Juden wiederholt auf. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn sie, um sich selbst zu verstehen, mehr über Vorgeschichte und Unterschiede dieser Kollektive wissen will, sodass sie sich ein Urteil bilden kann: „Wieso ist das so unterschiedlich und ich will Vorgeschichte wissen und jetzt auch die (jüdische) Geschichte.“¹³²³ In der weiteren Bezeichnung der verschiedenen angesprochenen Gruppen kann davon ausgegangen werden, dass sie Juden als Begriff für russische Zuwanderer und Alteingesessene verwendet. Die Bezeichnungen Deutsche und Russen verschwimmen jedoch, wenn sie von deutschen Aussiedlern, russischen Staatsbürgern, Deutschen ohne Migrationshintergrund oder von russischen Juden spricht. Ihr erkenntnisorientiertes Interesse an unterschiedlichen Nationen und Ethnien weitet Olga neben den genannten Gruppen auch auf Israelis aus, die a) durch die Einwanderung einer Tante nach Israel und b) durch Meinungsverschiedenheiten zwischen sich und deutschen Aussiedlern wichtig werden. Sie stellt vorerst Vermutungen an, was denn zwischen diesen Gruppen

verschieden sein könnte und meint: „Feiertage bestimmt schon und ich weiß nicht, wahrscheinlich die Leben sind auch anders.“ Feiertage sind hier vermutlich national wie auch religiös gemeint und umfassen augenscheinlich die Traditionen der jeweiligen Ethnie oder Nation. Der Begriff Leben wirkt weitaus umfassender und scheint alles gewachsene Denken und Handeln Einzelner innerhalb einer Gruppe einzubeziehen, was man in einem allgemeinen Sinne als Kultur bezeichnet.

Olgas Identität erschließt sich vordergründig als Russin „Wenn mich jemand fragt, wer bist du, dann sag ich natürlich Russin.“¹³²⁴ Russischsein wurde offenbar zur Macht der Gewohnheit, indem z.B. zu Hause russische Feiertage begangen wurden. Es kann vermutet werden, dass selbst die jüdische Großmutter¹³²⁵ nicht unbedingt praktizierende Jüdin war, da Olga sich dann ggf. eher mit dem Judentum auseinandergesetzt hätte. Olgas Russischsein ist determiniert durch die Eintragung im Pass der Eltern, so bei ihrem Vater: „Aber im Pass steht, dass er ein Russen ist“¹³²⁶ und durch das Aufwachsen als Jugendliche in Russland. Zu Deutschen äußert sich Olga nur kurz, im kollektiven Sinne leicht negativ, da sie im Vergleich zu Israelis eher nicht „geschlossen“¹³²⁷ wirken. Ihre individuellen Begegnungen sind positiv, denn sie konstatiert „Ja komm ich gut zu recht mit den Deutschen.“¹³²⁸ Das Verhältnis zu den deutschen Aussiedlern ist klar durch Distanz und Abgrenzung bestimmt: „Die verstehn mich nicht so.“¹³²⁹ Für Olga, die nach neuen Orientierungen Ausschau hält, zeigen deutsche Aussiedler eine ganz andere Identität als sie selbst (s.o.). Die deutschen Aussiedler haben ein anderes Anliegen und für Olga mag russisch-deutsch der verzweifelte Versuch sein, alte Wurzeln beizubehalten, weil man keine neuen bilden will: „Und ich weiß nicht, es klappt nicht mit Russen-Deutschen. Ich weiß nicht, warum. Die haben andere Interessen oder so was. Ich kann nicht und z.B. jetzt kann ich ihnen nicht sagen >Ja guck mal, was in Israel usw.<.“¹³³⁰ Es ist anzunehmen, dass der Antisemitismus unter den deutschen Aussiedlern¹³³¹ zudem verbreiteter ist als bei den Westdeutschen. Dafür spräche auch die Aussage, dass sie in ihrem Umfeld nicht über Israel sprechen konnte.

Das jüdische Selbstverständnis

Eventuell benennt sich Olga auch nur aus Vorsicht nach Außen hin als Russin, denn sogleich fügt sie an: „Ich bin nicht nur Russin.“ Damit könnte sie aussagen, dass sie sich schon auch als Jüdin auffasst und zu erkennen gibt; aber erst wenn sie mit den Leuten vertrauter ist. Das Vertrautsein ermöglicht es erst, ihr subjektives Selbstverständnis preiszugeben, so wie sie sich realiter empfindet. Diese Annahme wird bekräftigt durch

ihr Statement: „Ich bin auch halb Jüdin.“¹³³² Was sie mit halb Jüdin meint, ist nicht völlig deutlich. Auch den Vater betitelt sie als Halbjuden. Vielleicht ist ihr die halachische Definition unbekannt, die Jüdischsein allein durch eine jüdische Mutter oder Konversion bestimmt. Hier handelt es sich um eine subjektive Einschätzung der Befragten und ihre Möglichkeiten der Beschreibung. Es geht Olga um den Verwandtschaftsgrad, über den sie sich nun mit dem Judentum identifiziert.¹³³³

Ihre Hinwendung zum Judentum kann ggf. an ihren freundschaftlichen Verknüpfungen abgelesen werden: „Meine Freundin war auch Jüdin und sie ist jetzt nach München umgezogen. Und ja dann blieb ich allein mit meinem Freund“¹³³⁴ und weiter „Den größten Teil verbringe ich mit Juden inzwischen“.¹³³⁵

Man kann also sehen, wie Olga ihre jüdische Identität aufbaut und wie sie in die jüdische Gemeinschaft hineinwächst und Anknüpfungspunkte zur Gemeinde sucht. In der direkten Frage, was sie an sich für jüdisch hält, kehrt sie nochmals auf das Aussehen zurück, so wie sie es in Russland an ihrem dunklen Haar festzumachen suchte. Zunächst klingt ihr Statement wage: „Wahrscheinlich vom Aussehen sehe ich wie eine Jüdin“, dann bestimmt „Nein, nur Aussehen aber sonst nein eeh nicht“. Sie bleibt dabei, dass Äußerliches ein Charakteristikum des Jüdischseins bildet. Offenbar ist sie noch unsicher, was sie überhaupt als jüdisch deuten kann.

Konkreter wird Olga dann, wenn es darum geht zu bestimmen, wann ihr Gefühl jüdisch zu sein, aktiviert wird. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit ihrem Geschichtslehrer, der offenbar Juden als Kollektiv negative Stereotype zuordnet. „In manchen Situationen, z.B., wenn ... in der Geschichtsstunde bei mir in der Schule der Lehrer Juden anspricht z.B. >Ja die Juden sehen so aus, dass die immer so (mit Hitler)<, dann fühl ich mich, mich wie eine Jüdin und bin ein bisschen beleidigt, dass ja der Lehrer sagt so. Oder ich bin stolz, dass der Lehrer sagt >Juden stellen sich an usw.<“.¹³³⁶ Die Angriffe gehen nicht mehr wie in Russland von den Schülern aus, sondern von der Lehrperson, zu der sich Olga zudem in einer asymmetrischen Rollenbeziehung als Schülerin befindet.

Olga verwendet den gleichen Begriff „beleidigt“, den sie auch für die diffamierenden Mitschüler in Russland verwendet hatte. Man kann sagen, es findet eine Wiederholung der Ursprungsaktivierung in Russland statt, die sie erst auf das Judentum hat aufmerksam werden lassen, jedoch mit dem Unterschied, dass sie jetzt Bewusstsein über ihren Hintergrund hat. 3 Jahre nach der Ausreise zeigt sie eine andere Empfindlichkeit, die sie einzuordnen weiß.¹³³⁷

Israel

Im Ausbau ihrer jüdischen Identität gewinnt Olga auch ein Interesse für Israel. Die oftmals in den Medien stattfindende Gleichsetzung zwischen Israelis und Juden in der Diaspora machen es ihr bestimmt nicht leicht, sich in der allgemeinen Verwirrung der Nationen und Ethnien zurechtzufinden. Sie wird durch die Migration der Tante neugierig, man könnte es auch als soziologische Wissbegier auffassen: „Meine Tante wohnt da auch in Israel. Ich will sehen, wie sie da integriert und (wie sie jetzt ist da) und das ist auch interessant.“¹³³⁸

Das Interesse an Integrationsbedingungen dort ist vermutlich nicht nur rein theoretischer Ursache, denn Israel bietet sich ggf. als potentiell Land an, in dem Olga zukünftig leben könnte, auch wenn die Kriegssituation solche Überlegungen eindämmen. „Ich weiß nicht, ich will dorthin unbedingt fahren, aber ich weiß nicht wann. Jetzt mit dem Krieg usw.“¹³³⁹ Von ihrem Freund hat sie zudem ein positives Bild dieses Israels erhalten, das die Jugend als modern, unkompliziert und offen beschreibt: „Ich war nicht in Israel, aber mein Freund war und der erzählt z.B. >Da sind viele Jugendliche und sie tanzen draußen und sie sprechen miteinander ja und im Bus oder so was<.“¹³⁴⁰ Gerade die eingeschränkte Offenheit bemängelt sie an den Deutschen (s.o.). Daneben ergeben sich weitere Gründe, die aus dem Religionsunterricht erwachsen, die Judentum und Israel für sie zunehmender wichtiger werden lassen.

3.2.3.3 Hinwendung zum Judentum zwischen positiver Positionierung durch den Freund und ambivalenten Erfahrungen im Gottesdienst

Religion und Gott

Die Besonderheit in Olgas religiösem Kontext zeigt sich in den 3 verschiedenen Religionsrichtungen, die in der Familie mehr oder weniger praktiziert werden. Dazu kann man auch noch einen atheistischen Einfluss aus der UdSSR einbeziehen. Die Mutter ist ohne jüdischen Bezug der russisch-orthodoxen Kirche verpflichtet: „Meine Mutter ist Russin und sie besucht russische Kirche.“¹³⁴¹ Vom Vater kann sie außer, dass er Christ ist, gar nicht genau sagen, wozu er gehört: „Und mein Vater, ich weiß nicht, ist wahrscheinlich auch Russe. Aber er besucht eine andere Kirche. Ich weiß nicht, katholische oder evangelische immer sonntags.“¹³⁴² Das zeigt, dass Olga die Religion des Vaters eigentlich nicht sehr interessiert. Sie selbst ist wie die Mutter „orthodox“ und „wurde getauft“.¹³⁴³ Lediglich die Großmutter „besucht die *Synagoge* sehr oft“.¹³⁴⁴ Die

Großmutter als das einzig familiäre Bindeglied zum Judentum wird betont. Olgas Großmutter benötigt vermutlich als nicht mehr junge Migrantin einen neuen Halt, den sie im Sowjetsystem ggf. an anderer Stelle erhalten hatte.¹³⁴⁵ So geht sie zum Gottesdienst „alle Feiertage und ja und freitags auch“.¹³⁴⁶

Die Situation, sich familiär innerhalb dreier Religionen zu befinden, hat eine religiöse Konsequenz für Olga. Ihre eigene neue Orientierung, die Teilhabe am jüdischem *Glauben*, der an die Großmutter anknüpft, erfordert ggf. eine neue Konzeptionalisierung ihres Gottesbildes: „Ich glaube einfach in meinen Gott. Nicht an 'n katholischen oder evangelischen, jüdischen. Ich habe für mich einen Gott ausgesucht. Ich stelle ihn ja für mich ja so vor.“¹³⁴⁷ Dieser Neuentwurf erlaubt ihr, die verschiedenen Religionsangebote auszutarieren und weiter in das Letztgültige zu vertrauen: „Ich glaube in meinen Gott.“¹³⁴⁸

Gottesdienst und Synagoge

Olgas Interesse für einen jüdischen Gottesdienst zeigt sich recht ambivalent. Sie hat ihr eigenes Gotteskonzept entwickelt, ist häufig mit jüdischen Jugendlichen zusammen, aber in der *Synagoge* werden Widerstände deutlich. Vorerst zeigt sich eine erhöhte Motivation, eine Neugier auf den Gottesdienst. „Ja, als ich nach Deutschland gekommen bin, wollt ich wissen ja, was ist *Synagoge* und so.“¹³⁴⁹ Hier zeigt sich wiederum die Aktivierung des Jüdischseins bei Olga zum Zeitpunkt der Einwanderung, denn sie will eine *Synagoge* kennen lernen. Auch wenn die jüdische Identität durchaus für die Ausreise ggf. nur irgendwann einmal instrumentalisiert wurde, so hat sich das Jüdischsein selbst dynamisiert und motiviert jetzt dazu, in Deutschland tatsächlich zum Gottesdienst zu gehen. Aus Russland kommend braucht sie eine neue Identität und muss sich positionieren. Sie hat dazu verschiedene Optionen, darunter das Angebot einer jüdischen Identität, bekommen, das sie auch im religiösen Sinne aufgreifen möchte.

Olgas gesamte Neuorientierung, und das ist wichtig, spielt sich nach der Adoleszenzkrisebewältigung ab, also zu einem Zeitpunkt, zu dem sie eine gefestigte Identität gewonnen hat und den Migrationsweg als neuen Identitätskurs bzw. als zweite Adoleszenz nutzen kann. Bei ihr beginnt mit der Ausreise und nach der Adoleszenzkrise die Aktivierung der jüdischen Identität wie gesagt als etwas Neues, weil sie in diesem Sinne nicht, wie möglicherweise andere Migranten, von einer Rückkehr ins Ursprungsland bedroht ist. Olga bezieht sich mit dem Judentum auf eine Tradition, die sie als Erwachsener Position beziehen lässt. Es ist eine positive Besetzung, die einen

realistischen Grund hat. Olga kommt mit der 1. und 2. Generation ihrer Familie nach Deutschland. Sie bildet die 3. Generation, gehört aber gleichzeitig wie Eltern und Großmutter zur 1. Generation der Einwanderer. In dem Migrationsland, in dem man sich einrichten muss, ist eine fraglose wünschenswerte Identifikation der entscheidende Punkt. In dieser Hinsicht geht sie auch gerne zum Gottesdienst, den sie in Russland nicht kannte: „Und so in Russland habe ich noch nie eine *Synagoge* gesehen.“¹³⁵⁰

Ihre ersten Erfahrungen sind jedoch ernüchternd „Ich kann nicht sagen, dass es schlecht war, aber die Frauen sitzen in einem Zimmer. Und die Männer im anderen, ja.“¹³⁵¹ Ein Prinzip aus früherer Zeit scheint wirksam, das sie sehr befremdet, denn es widerspricht ihrer Modernität, ihrer Vorstellung westlicher Existenz. Ihre Beurteilung fällt dementsprechend direkt aus: „Und es hat mich so schockiert. Ich wusste nicht, dass es so getrennt ist. Und ich habe in diesem Zimmer gegessen und alle haben, ja, da waren nur Frauen. Sie haben über Essen geredet usw., es waren schon nicht junge Frauen, ungefähr 60 Jahre. Und sie haben geredet und ich habe fast nichts gehört, was die Männer reden. Und es, es ist auch blöd. Da hängt ein Vorhang dazwischen und man sieht das alles schlecht und ich fühlte mich irgendwie schlecht.“¹³⁵² Olga ist nicht nur mit der Geschlechtertrennung, sondern auch mit einem Generationsunterschied in der *Synagoge* konfrontiert, mit einer Flut von Hausfrauen, deren Interessen sie vermutlich nicht teilt. So kann Olga nur schwer beipflichten, dass es ihr im Judentum vornehmlich um Feiertage, *Halacha* und Kultus geht.

Auf die Frage was ihr denn bedeutsam sei, entgegnet sie sogar schroff: „Feiertage bestimmt nicht und der Lehrer erzählt, ja man muss die Kerzen zünden und so weiter aber das finde ich nicht so wichtig.“¹³⁵³ Nach ihrem bestürzenden Erlebnis ist es fast selbstredend, wenn sie eingesteht „Aber so jeden Tag in die *Synagoge* gehen oder weiß nicht.“¹³⁵⁴ Der Ort, der Ursache einer Distanz zum Judentum wurde, wird scheinbar erst einmal beiseite gestellt. Dennoch macht Olga neue Versuche auf diesem Gebiet, denn sie bemüht sich um einen gemeinsamen Besuch mit jüdischen Freunden, der jedoch noch nicht zustande gekommen ist: „Ich will nicht allein in die *Synagoge* kommen und ich habe bei meinen Freunden gefragt, ob wir zusammen in die *Synagoge* gehen. Ja und ich weiß nicht, ob. Das klappt bis heute noch nicht.“¹³⁵⁵ Eingangs erklärt sie jedoch, dass sie häufig gemeinsam mit der Großmutter zum Gottesdienst geht: „Sie wohnt auch hier und wir sind sehr oft in *Synagoge*.“¹³⁵⁶ Hier ist das „wir“ ganz konkret gemeint, Olga geht mit ihrer Großmutter, d.h., sie ist nicht nur formell in Deutschland, sondern

ihr Jüdischsein ist auch religiös gefüllt, trotz der ambivalenten Gottesdiensterfahrungen. Jüdischsein ist damit eine Aktualität.

Auch in der Mitte des Interviews wird ein Synagogenbesuch zum letzten Feiertag in ein positives Licht gesetzt. „Ja, ich war letzten Mal, war ein Feiertag und hier warn auch viele Jugendliche, ja kleine Kinder und ja meine Eltern.“¹³⁵⁷ Nicht nur, dass Vorhang und Hausfrauengespräche nicht wieder angesprochen werden, diesmal besuchten auch Jugendliche die *Synagoge*. Weiterhin, und das scheint noch gravierender, begleiteten sie sogar die Eltern, die der christlichen Religion angehören. Es kann bedeuten, dass die Eltern einerseits mit der Großmutter als Familie auftreten wollten und andererseits Olga auf ihrem neuen Weg unterstützen und ermutigen möchten. Hinsichtlich des Gottesdienstes treten in diesem Sinne Annäherung und Distanz abwechselnd auf.

Jüdischer Religionsunterricht

Einen wichtigen Anhaltspunkt ihrer neuen Orientierung stellt sicherlich der jüdische Religionsunterricht dar, der in Analogie zum Freundeskreis und ihrer persönlichen Wendung zum Judentum ihre Identität unterbaut. Kennzeichnend dafür ist zunächst ihre Entscheidung, den Ethikunterricht, den sie anstelle des christlichen Religionsunterrichts wählte und der ihr nicht gefiel, aufzugeben: „Ich habe Ethik in der 10. Klasse gehabt. Und es hat mir nicht so toll gefallen.“¹³⁵⁸ Darauf entschließt sie sich den jüdischen Religionsunterricht in der Gemeinde zu besuchen, denn „das ist interessant“. Sie erklärt weiter: „Über die Religion ich will mehr wissen.“¹³⁵⁹

Die Motivation wird durch ihren jüdischen Freund ins Rollen gebracht, der erst im Zusammenhang mit dem Unterricht tiefer ins Blickfeld rückt. Dass dieser jüdisch ist, geht ggf. daraus hervor, dass er den jüdischen Religionsunterricht und die *Synagoge* besucht und Israel kennt. Der jüdische Freund lässt darauf schließen, dass ihre Zurechnung, seitdem sie ausgereist und in Deutschland sesshaft geworden ist, intensiver jüdisch ist. Dass sie einen nichtjüdischen Russen zum Freund hat, ist kaum vermutbar. Ein Deutscher, denn sie kommt mit Deutschen zurecht, könnte es schon sein, aber am Ende dann doch nicht. Ein jüdischer Freund aber teilt den neuen Identitätsentwurf. Der Freund wird aus der Vergemeinschaftung gewählt, der man sich zuordnet, sodass man von einer endogamen Vergemeinschaftung sprechen kann.

Insofern unterstellt die Forscherin hier, dass Freundschaft in der Adoleszenz immer eine langfristige, nicht nur befristet kurze Beziehung meinen kann. Würden die Gruppenmitglieder, die einen Minderheitenstatus haben, sich nicht innerhalb der

Gemeinschaft befreunden bzw. verheiraten, so z.B., wenn Olga einen deutschen Nichtjuden heiratet, würde Olga die Identität, die anlässlich der Ausreise aktualisiert wurde, wieder erlöschen lassen. Diese Identität wird nun durch ihren jüdischen Freund gestärkt. Er besucht den Unterricht in der Gemeinde; und das macht sie dann auch. Eine freiwillige Leistung, denn das muss sie nicht.

Dadurch lässt sich schließen, dass sie nicht nur den Wunsch hat, über das Judentum zu lernen, sondern es tatsächlich macht. Der Freund möchte auch, dass sie daran teilnimmt: „Und der hat gesagt: >Du kannst das auch machen, wenn die Schule erlaubt.<“¹³⁶⁰ Hier bleibt offen, ob die Schulbehörde gemeint ist, die die Anrechnung des Unterrichts für Olga ermöglicht oder ob die Gemeinde einwilligen musste, dass sie, halachisch gesehen als Nichtjüdin, am Unterricht teilnehmen darf.¹³⁶¹

Die Nachfrage lässt jedenfalls die Erlaubnis folgen. Olgas Beurteilung des Unterrichts fällt ausgesprochen positiv aus, da er das Wissen erweitert und auch ihren religiösen Kontext stimuliert. Der Religionsunterricht richtet sich demnach an diejenigen, so Olga, „wer glaubt, kann man sagen“ und „wer etwas wissen will, über Religion“.¹³⁶² Hier unterstreicht Olga die kognitiven und religiösen Aufgaben des Religionsunterrichts, die eine starke Identifikation zum Judentum ermöglichen

In den Inhalten des Unterrichts kann sie sich auch wiederfinden, denn es geht nicht nur um Sprache, obgleich sie „auch hebräische Buchstaben gelernt“¹³⁶³ hat oder um Feiertage, sondern um ihr Anliegen über Religionen und Völker etwas zu erfahren, hier eben über das jüdische Volk. Das Reden über Juden, der Austausch von Informationen mit anderen ist für sie bedeutsam geworden. Sie kann zwar erst nur sehr zögerlich und skeptisch darauf reagieren, als sie nach der Wirkung des Religionsunterrichts auf die jüdische Identität gefragt wird, gelangt jedoch zu einer Antwort und kann überdies eine Einstellungsänderung mitteilen. Als Folge des Unterrichts, so meint sie, habe sie eine neue Perspektive auf Juden gewonnen. Eventuell wurde ihr in der russischen Erziehung ein Bild vermittelt, das Juden als Opfervolk darstellte: „Ja, früher habe ich gedacht, ja arme Juden. Die Völker die ihnen die Erde wegnehmen.“ Diese ursprüngliche Auffassung kann sie revidieren: „Ich seh die Juden jetzt anders auch.“¹³⁶⁴ Nun meint sie erkannt zu haben: „Juden sind wie alle Völker.“¹³⁶⁵ Olga sah Juden im Gang durch die Geschichte offensichtlich stets als Verfolgte an. Daraus entstanden Bedauern und Mitleid. Diese Sicht änderte sich. Sie will nicht bedauern, sondern respektieren und anerkennen, dass Juden wie alle anderen Völker sind. Dieser Eindruck entsteht auch dadurch, indem Olga erfährt, dass Juden mit dem Staat Israel eine neue Rolle als

Staatsvolk einnehmen und ein selbstbestimmtes Volk mit einem staatlichen Souverän darstellen, das in einer Demokratie selbst Entscheidungen treffen kann. „Und jetzt denke ich, sie müssen selbst entscheiden, wollen sie Krieg führen oder Frieden haben.“¹³⁶⁶ In dieser Betrachtungsweise kann sich Olga positiv mit Israel identifizieren.¹³⁶⁷

Der Religionsunterricht im Allgemeinen wird damit zum Ort neuer Erkenntnisse, deren Gewinnung sie auf die Kompetenz des Lehrers zurückführt. Der Unterricht gefällt, weil „der Lehrer ist ja selbst eben nicht wie in der Schule, ich weiß nicht. Und er hat das alles erlebt und ja und er bringt viele Beispielen“.¹³⁶⁸ Der Lehrer bringt das Judentum authentisch und anschaulich nahe, er „erzählt uns wie sind die echten Juden“.¹³⁶⁹ Schulunterricht als Kontrast scheint sich dann dadurch auszuzeichnen, dass dort weniger anschaulich und nachvollziehbar für Olga erklärt wird.

Neben der Abstraktion fehlt dem schulischen Unterricht scheinbar eine gute Portion Authentizität, die auf Erfahrungswerten gründet. Dem Religionslehrer aber bescheinigt sie: „Wir lernen viel von dem Lehrer.“¹³⁷⁰ Der *Rabbiner* wird geachtet, da er weiß, wie jüdisches Wissen an Lernende zu vermitteln ist.

3.2.3.4 Annahmen zum religiösen Urteil und zum Unterricht

Das religiöse Urteil

Olga gibt verschiedene Informationen zu ihrem Gottesbezug. Welchen Raum ihr russisch-orthodoxer Hintergrund einnimmt, ist kaum feststellbar. Ihr religiöses Denken äußert sich darin, dass sie für sich ein Gotteskonzept entwickelt, das für viele Religionen gültig zu sein scheint. Vermutlich befindet sich Olga am Ende der Stufe 3 oder im Übergang von Stufe 3 zu 4 des religiösen Urteils, da sie die Autonomie ihrer Person betont, wenn sie für sich eine solche Gottesvorstellung artikuliert.

Das Erlebnis der Migration und die Kenntnis, jüdischer Herkunft zu sein, haben mannigfache Änderungen in ihrem Leben hervorgerufen, die es zu bewältigen gilt. Unter anderem ist sie nun mit einer Vielfältigkeit der familiären religiösen Bezüge konfrontiert. Olga spricht nicht über Frömmigkeit oder Kontemplation, sie scheint aber im Urgrund allen Seins Gott zu sehen. Glauben und Gottesvorstellung stehen so in einem überkonfessionellen Zusammenhang, der sich schlüssig aus ihren Erfahrungen entwickelt.

Folgerungen zum Unterricht

In Anbetracht ihrer bisherigen Schritte im Einwanderungsland und in der Gemeinde ist zu vermuten, dass Olgas durch die Migration aktivierte jüdische Identität weiter ausgebaut wird. Der Religionsunterricht dient dabei als wichtiger Anlaufpunkt, um jüdisches Wissen zu erwerben und sich mit jüdischem *Ritus* auseinander zu setzen, wenn auch Olgas sonstiges Verständnis von Religion, Gott und Gottesdienst keinen spezifisch jüdischen Charakter trägt, sondern als eher universal bezeichnet werden kann.

3.2.4 Jeremy, Gemeinde 7

Der in den USA geborene Jeremy kam als Kleinkind mit der Familie nach Deutschland. Zum Interviewzeitpunkt lernt er in der 8. Klasse eines Gymnasiums. Seine jüdische Sozialisation verlief kontinuierlich. Seit der 1. Klasse erhält er Religionsunterricht.

Das Interview fand im Rahmen der zweiten Besuchskette in Gemeinde 7 Mitte Mai 2003 statt und dauerte etwa 20 Minuten.¹³⁷¹ Der gewählte Interviewort vor dem Klassenraum im Erdgeschoss der staatlichen Schule erwies sich als störungsbelastet.¹³⁷²

Fallbeschreibung

Jeremys Verständnis jüdischer Identität akzentuiert

- Eine gesellschaftspolitische Sichtweise, die Gemeinschaft und Diskurs als zentrale Elemente betont
- Das besondere Interesse an jüdischen Institutionen, in deren Spannungsfeld er sich wahrnimmt und
- Religion auf einer kollektiv-institutionellen und individuell-transzendentalen Ebene

3.2.4.1 Jüdische Identität als gesellschaftspolitische Sichtweise, die Gemeinschaft und Diskurs betont

Jüdische Identität ist für Jeremy zunächst „mehr als jüdische Religion“.¹³⁷³ Damit negiert er nicht die persönliche religiöse Komponente, wie später deutlich wird, sondern er definiert Religion nicht als alleinigen voraussetzenden Faktor dieser Identität.

Er erklärt sein Statement durch die These, dass nicht so religiöse Juden „dennoch eine ziemlich jüdische Identität haben“. Grundlegend stellt sich für Jeremy Judentum also als

komplexes Phänomen dar, das die verschiedensten Ausformungen impliziert. Eine dieser Ausformungsvarianten differenziert religiöse und nichtreligiöse Juden, die beiderseits über eine intensive jüdische Identität verfügen können. Dass eine jüdische Identität bei nichtreligiösen Juden existiert, die auf ein eher nationales, ethnisch-kulturelles oder historisches Band der Gemeinsamkeit zurückgreifen, stellt sich auch in den jüdischen Medien als Diskussionspunkt dar, mit dem sich Jeremy vermutlich auseinandergesetzt hat. Möglich ist auch, dass eine rein religiöse Begründung als Identitätsmerkmal in den Hintergrund tritt, weil sie entwicklungspsychologisch im Jugendalter als nicht mehr Peergroup gemäß aufgefasst wird. Gleichwie hat Jeremy die Vielschichtigkeit des Begriffs jüdische Identität durch „viele Unterschiede“ als „ziemlich komplex“¹³⁷⁴ verstanden. Um seine Ansicht zu illustrieren, die die Religion als nur eine potentielle Grundlage herausstellt, führt Jeremy zwei plausible Beispiele an. Er vergleicht Juden in Amerika und Deutschland. Juden in Amerika kennzeichnet er als größere Minderheitengruppe im Gegensatz zu Deutschland. Er sieht die amerikanischen Juden stärker angepasst, denn sie „sind ja fast direkt in die Gesellschaft übergegangen“.¹³⁷⁵ Jeremy stellt damit den dominierenden religiösen Bezug des Jüdischseins in Amerika heraus und fasst das Dasein der amerikanischen Juden als Assimilationsprozess im Sinne der amerikanischen „Melting Pot“ Vorstellung auf.¹³⁷⁶ Demnach würde unter amerikanischen Juden nicht die national ethnische, sondern die religiöse Vergemeinschaftung betont. Implizit aber scheint Jeremy auch eine normative Kritik am Schmelztiegel-Konzept aufzugreifen, denn dasselbe läuft nicht auf eine freiwillige und gleichberechtigte Integration der Einwanderer im Melting Pot hinaus. Vielmehr steckt eine heimliche Assimilierung an die weiße, protestantische Mehrheitskultur dahinter, denn durch die Anpassung „unterscheiden sie sich auch nicht richtig von christlichen Amerikanern“.¹³⁷⁷

Für Juden in Deutschland, als kleine herausgehobene Minderheitsgruppe, stellt Jeremy eine andere Akzentsetzung der Jüdischkeit in den Vordergrund. Dabei geht es Jeremy um eine quantitative Bedingung. Durch den Umstand, dass die Zahl der Juden im Vergleich zur Gesamtbevölkerung relativ niedrig ist, was natürlich auch für die amerikanischen Verhältnisse zutrifft, würde zum einen die jüdische Gemeinschaft von Innen wie von Außen als etwas „Besonderes“¹³⁷⁸ betrachtet, wodurch ein ethnischer Bezug hergestellt wäre: „Da fühlen die sich eher als ein Volk als beispielsweise in Amerika.“¹³⁷⁹ Jüdische Identität in Deutschland klassifiziert sich für Jeremy auf diesem Hintergrund als ethnische Bestimmung, d.h., als eine Vergemeinschaftung von

Menschen gleicher Herkunft, die nicht staatlich gebunden sein muss. Das Motiv des Besonderen, das der Gruppe zugeordnet wird, scheint nicht nur dahingesagt. Man hat den Eindruck, dass das „Besondere“¹³⁸⁰ Jeremy positiv und negativ beschäftigt. Es kann sich a) auf etwas positiv Hervorgehobenes als Einzigartigkeit, b) auf etwas Elitäres, als dass Gruppen durch ihre gedachte oder tatsächliche Privilegiertheit auf andere heruntersehen und sich überschätzen oder c) auf etwas Ausgrenzendes von Außen beziehen, insofern Gruppen aufgrund bestimmter Merkmale durch Andere abgesondert oder abgewertet werden. Herabschauen und Ausgrenzen lehnt Jeremy ab, wie er bei seiner Beschreibung der Machane, deren elitäres Element er nicht begrüßt, einräumt oder an anderer Stelle zu sich selbst kritisch anmerkt: „Vielleicht hört sich das hm, wie soll ich das sagen, hm hochmütig an.“¹³⁸¹ Gedanken um Elitarismus und Ausgrenzung scheinen bei Jeremy einen soziologisch-moralischen Zusammenhang aufzudecken, der zu einem zentralen Passus seiner jüdischen Identität wird. Sein gesellschaftspolitisches Interesse zielt darauf, zu ergründen, wie man mit seinem Judentum „in der Gesellschaft umgeht“¹³⁸², d.h., er wünscht, a) nach außen zu erkennen, wie man als Gruppe in Wechselbezug zur Gesellschaft agiert und b) introspektiv zu erfassen, wie die Mitglieder dieser Gruppe untereinander handeln. Die Kommunikation über Handlungsformen, die vielleicht in irgendeiner Form durch jüdische Identität bedingt sind und sie ausmachen, können Jeremy ggf. dabei helfen, seine Rolle als Jude in einer nichtjüdischen Umwelt definieren und begreifen zu können.

Jeremy weist seine gesellschaftsorientierten Anliegen als ein Charakteristikum der jüdischen Gemeinschaft schlechthin aus, denn seiner Erfahrung nach, habe diese „mehr Toleranz“ hinsichtlich anderer „Randgruppen“.¹³⁸³

Er spricht also nicht von sich allein, der eine solche Kompetenz besitzt, sondern er schreibt dieses Merkmal dem jüdischen Kollektiv zu. Der Begriff Toleranz ist vermutlich nicht allein das, was er meint, denn Toleranz als solches sagt nichts anderes aus, als dass andere Randgruppen geduldet werden, man ihnen Nachsichtigkeit gegenüber zeigt und bestenfalls entgegenkommt. Jeremy spricht jedoch über ein Miteinander-Umgehen im gesellschaftlichen Kontext. Damit sind nicht nur Interaktionen innerhalb der jüdischen Gruppe gemeint, sondern auch Interaktionen nach Außen mit anderen Gruppen. Diese Interaktionen müssen aber über das Dulden hinausgehen und Akzeptanz und Anerkennung des Anderen voraussetzen, sodass man Bedeutungen im Miteinander über ein Thema aushandelt. Für sich konkret verbindet Jeremy mit dem Judentum demnach eine verantwortungsvolle reflektierte

Handlungsverpflichtung, die er auch als Mitglied der Gesellschaft wahrnehmen möchte. Jeremys Bedürfnis des Beisammenseins und Diskutierens kommt zweifellos gerade in einem institutionellen Rahmen, z.B. im Religionsunterricht, zum Vorschein. Dennoch bleibt zu fragen, worin Jeremy die besondere Sensibilität und Empathie der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland begründet sieht. Meint er damit die Situation, als Jude im Land der Täter zu leben, die einen stets Aufmerksamkeit gegenüber jeglicher Art von Marginalisierung entwickeln lässt. Offenbar nicht, wenn man seine Aussagen zum Antisemitismus und dessen Wirkungen betrachtet.

In seinen Überlegungen zum Judentum, seien sie auf einer religiösen, ethnischen oder auf einer soziologischen Ebene angesiedelt, stellt Jeremy auch die nationale Dimension der jüdischen Identität heraus, „das Verhältnis zum Staat Israel“.¹³⁸⁴ Eventuell versteht Jeremy die Beziehung eines Juden zum Staat Israel als einen übergeordneten Gesichtspunkt jüdischer Identität, unter den sich religiöse, geschichtliche oder politische Komponenten subsumieren lassen. Dieser These würde jedoch widersprechen, dass er das Thema Israel nicht wieder aufgreift. Die Wichtigkeit des Israelbezugs zeigt sich vermutlich für Jeremy wie für andere Juden in der Diaspora als potentielle Möglichkeit, bei aufflammendem Antisemitismus eine Zufluchtsstätte in Israel zu finden, sozusagen als mögliche zukünftige Perspektive.

Trotz der ethnischen Betonung hinsichtlich der in Deutschland lebenden Juden, kann im Falle Jeremys von keiner Negation der religiösen Seite gesprochen werden (s.o.), denn wenn sein Bedürfnis nach Gesprächen erfüllt ist, wird auch der Synagogenbesuch bedeutsam. „Wichtig am Judentum ist halt die Gemeinschaft, also dass man halt sich viel trifft, auch viel *Synagoge* und dass Themen diskutiert sind, also jetzt biblische.“¹³⁸⁵

Gemeinschaft im Judentum, die er hier anspricht, setzt sich offenbar über Generationen und unterschiedliche Ansichten hinweg. Jeremy gibt somit Auskunft, dass er in seinen Suchbewegungen am traditionellen Kern des Judentums festhalten will.

Die Frage, weshalb Jeremy so häufig Probleme in eine reflektierte Gesprächsebene lenken möchte, ist nicht so ohne weiteres erklärbar, ggf. aber hilft eine vertiefte Betrachtung der Familienkonstellation.¹³⁸⁶ Vielleicht liegt eine ganz einfache Ursache dem Gesprächsbedürfnis zugrunde. Jeremys Bestreben, Probleme zu verintellektualisieren, entsprechen seiner Entwicklungsphase, in der er sich in Ablösung vom Elternhaus mit den Orientierungsangeboten seiner Umwelt auseinander setzen muss. Das mag heißen, dass er die Vergegenwärtigung und Besprechung von Themen,

die in einer Diskussion als verschiedene Standpunkte innerhalb einer Gruppe zu hören sind, bedarf, um eine eigene Positionierung zu finden.

Antisemitische Erfahrungen bilden keinerlei Konstituente der jüdischen Identität für ihn. Antisemitismus sieht er als „eine unabhängige Erscheinung“ an, die „eigentlich nichts mit der jüdischen Identität zu tun“¹³⁸⁷ hat. Jeremy beurteilt Antisemitismus als Phänomen, das ein Problem der Anderen ist. Er kritisiert jegliche Pauschalisierung, die Deutsche mehrheitlich als Antisemiten darstellt, denn nach seinem empirischen Wissen, „Also ich hab damit schon Erfahrungen gemacht“¹³⁸⁸, zeigen sich Deutsche und besonders Jugendliche als „eher nicht antisemitisch“.¹³⁸⁹ Eine antijudaistische Haltung begrenzt er auf „die älteren Generationen“¹³⁹⁰, die das nationalsozialistische System verantwortlich mitgetragen haben.

In seiner These sucht Jeremy nach Ursachen dieser Haltung und findet sie in der Erziehungsweise der Eltern dieser Generation, die in hierarchisch-autoritären Strukturen gefangen, ihren Kindern stereotypes Denken einschleiften, „die das sozusagen noch von den Eltern eingepflegt bekommen haben“.¹³⁹¹

3.2.4.2 Im Spannungsfeld jüdischer Institutionen

Der Religionsunterricht

Jeremy sucht sich mit seinem Konzept jüdischer Identität im Angebot der jüdischen Institutionen seinen Platz. Wo seinen Erwartungen nicht entsprochen wird, bedenkt er Alternativen. Dabei wird der Religionsunterricht zum vorbildlichen, positiven und wichtigen Ort, an dem er weitere Angebote und Möglichkeiten misst. Er kennt den Religionsunterricht, den er, seit er „in die Schule kam, also seit der 1. Klasse“¹³⁹², besucht. Für ihn ist der jüdische Religionsunterricht etwas Selbstverständliches und so kann man behaupten, dass Jeremy neben der jüdischen Erziehung in der Familie von klein auf bis hin zur *Bar Mizwa* ohne große biografische Brüche jüdisch sozialisiert wurde. Sein Anliegen, sich mit jüdischen Jugendlichen zu treffen und zu besprechen, denn „wir diskutieren halt auch über Themen“¹³⁹³, scheint hier optimal erfüllt. Ja mehr noch, der Religionsunterricht wird als ausschließliche Gelegenheit betitelt, um Gespräche in der jüdischen Gleichaltrigengruppe erleben zu können, „weil es halt die einzige Möglichkeit ist für mich, also für mich persönlich halt, jüdische Jugendliche in meinem Alter“ am Wohnort „zu treffen“.¹³⁹⁴

Vor allem trennt Jeremy diesen Unterricht scharf von dem der staatlichen Schule, denn es ist „nicht so, dass es wirklich so ne Schulatmosphäre ist, nicht so strikt durchpauken von Unterrichtsstoff“. ¹³⁹⁵ Religionsunterricht erfährt in diesem Sinne eine sehr positive Konnotation. Ist die Atmosphäre im Religionsunterricht durch die Kleingruppe „eher familiär“ ¹³⁹⁶ und zwanglos geprägt, scheint sich Schule als Kontrast dazu durch Anonymität und Leistungsdruck auszuzeichnen. ¹³⁹⁷ Die überschaubare Anzahl der Schüler ermöglicht sicherlich auch erst eine wechselseitige Unterhaltung, die die staatliche Schule mit häufig zu überfüllten Klassen selten bieten kann: „Ich meine, wir sind ja wenige.“ ¹³⁹⁸ Das verwendete Personalpronomen „wir“ deutet auf die persönliche Zuordnung Jeremys zur jüdischen Lerngruppe, die einen kleinen Teil seiner Lebenswelt repräsentiert und wegen des vertrauten, unverkrampften und lockeren Rahmens gegenüber der Schule favorisiert wird. Somit bietet der Religionsunterricht die emotionalen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die Jeremy den Unterricht gern besuchen lassen.

Das Jugendzentrum

Zwar kann das Jugendzentrum freiwillig besucht werden, untersteht keiner Notengebung und stellt an sich ein informelles Gebilde dar, doch anders als der Religionsunterricht ist es für Jeremy strukturell völlig inakzeptabel: „Ich komm nicht ganz so mit den Konzepten der Gruppe also klar, also ich hab, bei mir würde es da in eine andere Richtung gehen.“ ¹³⁹⁹ Wenn Jeremy also den Religionsunterricht gerne besucht (s.o.), dann auch deshalb, weil er der Beschaffenheit nach mit dem übereinstimmt, was dort passiert. Jeremy kritisiert, dass er im Jugendzentrum eine Wiederholung des Religionsunterrichts sehe, indem man sich z.B. dem Gebetsbuch widmet. Es wird somit „eine Art Religionsunterricht betrieben“, den er begründet ablehnen kann: „Und ich meine, ich hab ja hier schon Religionsunterricht, da muss ich ja nicht noch mal in die Gemeinde gehen, um das zu machen.“ ¹⁴⁰⁰ Es klingt nach einem schlechten Verschnitt der religiösen Unterweisung und man kann vermuten, dass die Vermittlung der religiösen Inhalte Jeremys essentiellen Anforderungen, die sich um gesellschaftskritische Fragen drehen, nicht entspricht. Der Religionsunterricht bietet in diesem Sinne nicht nur eine religionsspezifische Auseinandersetzung, er geht weit über das hinaus, was eigentlich in Anbetracht der kurzen Zeit erwartbar ist. Die Jugendgruppe bietet für ihn nur eine Art Religionsunterricht, der hinter seinen Erwartungen zurücksteht. Zu vermuten ist auch, dass im Jugendzentrum Jugendliche

sind, die noch nicht den kognitiven Entwicklungsstand Jeremys erreicht haben. Ggf. sind auch die Jugendzentrumsleiter nicht so qualifiziert, wie er erhofft. Jeremy stellt aber nicht nur Mängel fest, er hat sich auch Gedanken über eine alternative Struktur gemacht: „Ich würde es eher so machen, dass man sich halt da trifft und dann halt über Themen redet, die einen momentan bewegen oder, sodass man sich vielleicht auch gegenseitig helfen kann.“¹⁴⁰¹ Sein Konzept konkretisiert sich in der Besprechung relevanter oder unbewältigter Themen, für die er neben dem Religionsunterricht ein weiteres jüdisches Forum wünscht.

Machane

Eine weitere Form des institutionellen Angebots stellen die Machanot dar. Hierzu kann sich Jeremy positiv äußern: „Das ist OK.“¹⁴⁰² Machanot sind zwar akzeptabel für ihn, aber weil sich die Teilnahmemöglichkeit ausschließlich auf Wochenenden und Ferien reduziert, ist ihr Verfügbarkeitsgrad begrenzt und die Regelmäßigkeit eine andere als die des Religionsunterrichts, auf den ein wöchentlicher Zugriff möglich ist. Doch gibt es auch Kritikpunkte an den Ferienlagern: „Ja also mit manchen Aspekten bin ich auch nicht so zufrieden, weil manchmal wirkt es mir schon etwas elitär.“¹⁴⁰³ Was Jeremy unter elitär versteht, führt er nicht aus.¹⁴⁰⁴

3.2.4.3 Religion in kollektiver - institutioneller und individuell- transzendentaler Betrachtung

Der Gottesdienst

Jeremy schätzt den Gottesdienst als rituelle Form seines *Glaubens* als bedeutungsvoll ein: „Synagogenbesuch ist schon wichtig“¹⁴⁰⁵, denn dieser war für Jeremy von klein auf in der Familie gegenwärtig. „Wir sind halt am *Schabbat* manchmal in die *Synagoge* gegangen oder auch an Feiertagen halt immer und so also bis heute.“¹⁴⁰⁶ Tradition im Familienkontext schließt also den Synagogenbesuch ein. Dem Verständnis des Interviewten nach stellt der Gottesdienstbesuch eine gewohnheitsmäßige Handlung dar, die nicht regelmäßig, aber gelegentlich oder häufiger durchgeführt wird und einen nicht notwendig zu hinterfragenden Anlass bildet. Wenn Jeremy einerseits sagt „*Schabbat* manchmal“ und Feiertage „halt immer“, dann kann noch wenig über den tatsächlichen Synagogengang ausgesagt werden, da sich Jeremy nicht zum Stellenwert einzelner Feiertage äußert. Eventuell bezieht sich Jeremy, wie es in vielen Familien üblich ist, auf

die Hohen Feiertage (*Rosch HaSchana* und *Jom Kippur*). Dann fand der tatsächliche Gottesdienstbesuch eher selten statt. Aus seinem subjektiven Verständnis besuchte er die *Synagoge* jedoch gelegentlich und oft.

Den unregelmäßigen Besuch meint Jeremy durch einen existenten Zeitmangel rechtfertigen zu müssen, den er bedauert. Welche Umstände ihn hindern, erklärt er nicht: „Wir haben, also ich und meine Familie, haben halt leider nicht immer so viel Zeit dahinzugehen, aber wenn wir Zeit haben, dann gehen wir halt hin und also.“¹⁴⁰⁷

Der phasenweise, aber doch zur Lebenswelt Jeremys gehörende Gottesdienstbesuch ist zwar in den Familienkontext eingebunden, wird jedoch situativ und variabel in seiner Durchführung umgesetzt. In diesem Sinne hat die Familie, nicht nur Jeremy, Formen und Möglichkeiten gefunden, den Kultus in einem dem persönlichen Alltag angepassten Modus wahrzunehmen. Darin spiegelt sich eine flexible und offene Haltung, wie mit religiöser Tradition im individuellen Familienkreis umgegangen wird.

Etwas schamhaft deutet Jeremy weiter an, dass er sich ohnehin am Gottesdienst aus Verlegenheit etwas zögerlich beteilige. Als *Bar Mizwa* zählt er seit noch nicht langer Zeit als vollständiges Gemeindemitglied, das in den Gebetsritus eingebunden ist. Er ist wohl noch unsicher, weil er weniger Routine hat als diejenigen, die konstant und seit langem kommen, „weil ich kann auch nicht so schnell beten, wie die Erfahrenen sozusagen, also die Erfahrenen in der *Synagoge* und so und darum halt ich mich bei laut Beten oder so immer ein bisschen zurück, weil ich nicht unangenehm auffallen will“.¹⁴⁰⁸ Er stellt sich dabei hinter die Erfahrenen, die sicherlich für ihn eine Art Perfektion im Umgang mit Gebeten und Gebetsbuch an den Tag legen, die er noch nicht erreicht hat. Geht man von seinem betonten Bedürfnis aus, Themen zu diskutieren, ist der Gottesdienst nicht unbedingt der Rahmen, der dieses leistet. Hier ist eine Struktur durch die Liturgie vorgegeben, nach der man sich richten muss, gleichwohl Gespräche vor und nach dem Gebet, bei vielen Betenden auch zwischendurch, möglich sind. Jeremy macht aber keinerlei Aussagen darüber, dass ihm diese Struktur missfällt. Schließlich ist anzunehmen, dass es auch eine besondere Ehre für ihn darstellt, nun als vollwertiges Gemeindemitglied mitgezählt zu werden und mitzutun.

Ebenso scheint in Jeremys Darstellung das Verhältnis der Generationen untereinander angesprochen zu sein, das den Älteren und Erfahreneren natürlicherweise einen größeren Raum der Beteiligung im Gottesdienst ermöglicht und den Jüngeren weniger die Rolle eines gestaltenden Akteurs zuspricht. Jeremy beschreibt sich leicht ironisiert als Unerfahrenen, was darauf deuten könnte, dass er die Rollenzuweisung akzeptiert

und sich in der *Synagoge* als jemanden auffasst, der weiterlernen will. Lernen in der *Synagoge* gründet sich in diesem Sinne auf ein Nachahmen und Mitmachen der Jüngeren und wird deshalb von Jeremy, dem Diskursfreudigen, anerkannt, weil er diese Art des Lernens an den spezifischen Ort *Synagoge* gebunden sieht.

Der Gott-Mensch Bezug

Das Gotteskonzept Jeremys basiert darauf, dass Gott dem Menschen einen freien Willen zuordnet: „Gott lässt den Menschen ja eigene Entscheidungen treffen.“¹⁴⁰⁹ Aus dieser Sicht wird auch Gottes Wirken in der Welt reflektiert. Nach Jeremys Auffassung wird dem Menschen auch bei Fehlverhalten bzw. Begehen einer Sünde, Zeit gelassen, sich moralisch zu bessern: „Gott schaut, ob sich der Mensch dann noch einmal bessert und erst einmal abwartet, weil er ja den Menschen sich entscheiden lässt.“¹⁴¹⁰ Jeremy stimmt somit der Vorstellung zu, dass der Mensch bei Fehlverhalten alleine einen Weg zum Guten finden würde. Ein im Judentum tief verwurzelter Gedanke, der zu den jüdischen Hohen Feiertagen höchste Intensität erfährt. Der Mensch versucht in den 10 Tagen der Umkehr, in sich zu gehen und den Weg seiner Fehlhandlungen zu reflektieren, um sich über die *Teschuwa* wieder Gott zuzuwenden.

Jeremy glaubt nicht an wundersame Naturereignisse, hinter denen Gott verborgen Strafen verteilt. „Es ist jetzt ja nicht so, dass, wenn ich jetzt ein Versprechen gebe und es nicht halte, dass dann irgendein Blitz auf mich herunterfährt und mich tötet oder so etwas.“¹⁴¹¹ Religion steht für ihn in einem engen moralisch-ethischen Kontext und stellt hohe Anforderungen an die Selbstbestimmung des Menschen. Jeremys Gottesvorstellung weist religionsphilosophische Überlegungen auf. Der Mensch ist nach Jeremy autonom und besitzt Willensfreiheit, dennoch bildet das Ultimate für ihn einen Urgrund, da eben diese Entscheidungsfreiheit erst durch Gott a priori möglich wurde. Auf die Frage, ob Gott in der Welt sichtbar wäre, verlässt Jeremy seinen abstrakten Gedankengang und sucht nach einer konkreten Situation. Alltagsereignisse würden nach seinem Verständnis im Menschen ein Bewusstsein erzeugen, das ihnen ermöglicht über Gott und den Gottesbezug zu reflektieren. „Es ist halt eher so die kleinen (Sachen) im Alltag, z.B. wenn man jetzt z.B. gedankenlos über die Straße geht und fast von einem Auto angefahren wird, aber dann irgendwie das Auto doch noch an einem vorbeischarmt, wo man eigentlich denkt, eigentlich hätte es mich ja erwischen müssen, aber es halt doch nicht tut.“¹⁴¹² Durch ein außergewöhnliches Ereignis oder auch eine persönliche psychologisch begründete Krise kann Gott vergegenwärtigt

werden: „Da denkt man sich dann schon also.“¹⁴¹³ Jeremy verweist auf einen kontemplativen Gedankengang im Menschen, der über die Gefahrensituation hinaus die Beziehung zu Gott reflektiert. Jeremy betrachtet Gott auf diesem Hintergrund als eine mögliche „Schutzzone“.¹⁴¹⁴ In diesem Verständnis könnte Gott demnach ein ideeller Beistand sein, sozusagen eine transzendente Sicherheit, die sich im Menschen vergegenwärtigt.

3.2.4.4 Annahmen zum religiösen Urteil und Folgerungen zum Unterricht

Das religiöse Urteil

Jeremy bezeugt ein tiefgehendes religiöses Verständnis, das ihm auch zu transzendtem Denken befähigt. Der Mensch ist nicht abhängig von Gott, sondern urteilsfähig und selbstverantwortlich. Bei Fehlverhalten reflektiert der Mensch und kann sich mittels eigener Entscheidung ändern. Jeremys Annahme, dass der Mensch bei besonderen Ereignissen (Unfall) sich an Gottes Schutz erinnert, deutet darauf, dass alle Möglichkeiten des Individuums als apriorische Voraussetzungen durch Gott gesetzt werden, da der Mensch nicht allein ist und alles kann. Jeremys religiöses Urteil ließe sich von daher in der Übergangsstufe 3 zu 4 des religiösen Urteils verorten. Er scheint dabei jedoch weiter vorangeschritten zu sein als es Olga ist.

Folgerungen zum Unterricht

Jeremys dominierende Bedürfnisse, andere jüdische Jugendliche zu treffen und über bewegende Themen, ob aktuelle oder biblische, zu diskutieren, werden vornehmlich im Religionsunterricht befriedigt. Es sieht so aus, als ob gerade der erfolgreiche Unterricht als Folie dient, nach der andere Angebote beurteilt werden. Selbst die Initiative zu ergreifen und andere institutionelle Vorgaben zu verändern, die er konstruktiv kritisiert, war ihm bislang nicht möglich.

4. Kapitel: Profile des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden

4.1 Die Komplexität des jüdischen Religionsunterrichts

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsuntersuchung zusammenfassend dargestellt, die sich auf die folgenden in der Einleitung formulierten Fragen beziehen:

Welche Professionalisierung liegt dem Religionsunterricht in den jüdischen Gemeinden vor Ort zugrunde?

Unter welchen Voraussetzungen findet Religionsunterricht in den Gemeinden statt?

Bestehen curricular verankerte Konzepte, denen Rechnung getragen wird?

Welche Kenntnisse werden in diesem Unterricht vermittelt?

Handelt es sich vorwiegend um religiöses Wissen?

Gehören dazu zeremonielle Erfahrungen?

Welche Rolle spielen Sprache, Volkszugehörigkeit, der Staat Israel?

Sind die Lehrer adäquat auf ihren Beruf vorbereitet? Was sehen sie als Aufgabe an?

Wie setzen sie ihre Anliegen um?

Wie setzen sich die Schüler mit den Inhaltsangeboten auseinander?

Entspricht der Gemeindeunterricht qualitativ gutem Unterricht, der jüdische Identität unterstützen kann?

Innerhalb der zusammenfassenden Darstellungen werden 4 kurze Beispiele aus den Analyseergebnissen einzelner Gemeinden integriert (Gemeinde 3, Gruppe 1; Gemeinde 4; Gemeinde 6 und Gemeinde 7, Gruppe 2). Im Anschluss an die Synopse werden die Unterrichtsprofile der Gemeinde 2, Gemeinde 5 und Gemeinde 7, Gruppe 1 exemplarisch dargestellt.

Da verschiedene Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven (Lehrer, Schüler über Interview, Fragebogen und Beobachtung) und in unterschiedlichen Dimensionen (Inhalte, Methodik, religiöse/ nichtreligiöse Variationen, Identifikationsebenen) betrachtet werden, lassen sich folgend Wiederholungen, wenn auch in einem je anderen Kontext, nicht vermeiden.

4.1.1 Allgemeine Voraussetzungen in den Gemeinden

Die mehrheitlich traditionell-orthodoxen, auf 6 Bundesländer verteilten 7 Gemeinden mit Mitgliederzahlen zwischen 500 und 7000 Personen zeigen, je nach ihrer Größe,

unterschiedliche Voraussetzungen für ein Gemeindegewesen nebst Jugendarbeit und Religionsunterricht.¹⁴¹⁵ Dem rasanten Anwachsen der Gemeinden nach 1989 konnte innerhalb einer Dekade nicht überall entsprechend begegnet werden.

Davon sind besonders die Kleingemeinden betroffen, deren Mitglieder z.T. überaltert sind. So befinden sich in der Gemeinde 7 viermal soviel Senioren wie Jugendliche.¹⁴¹⁶

Die russischen Zuwanderer, die vielfach ohne jüdisches Hintergrundwissen in die Gemeinden gekommen sind, stellen in allen Gemeinden (außer Gemeinde 3) mehr als die Hälfte, an manchen Orten 3/4 (Gemeinde 5) oder noch mehr der Gemeindeglieder. Durch den Zuwachs wurden und sind äußere und innere Veränderungen notwendig, die Neubauten (Gemeinde 2, 5 und 6), die Einstellung von Rabbinern bzw. Kantoren und besondere Integrations- und Unterrichtsangebote für Menschen verschiedenen Alters erforderlich machen.

Zwar finden in allen Gemeinden Gottesdienste statt, es gibt fast allorts *Rabbiner* und/oder Kantoren und ein Angebot an Gemeindeaktivitäten, aber nicht immer ein Jugendzentrum (Gemeinde 4) oder einen Religionsunterricht (Gemeinde 1).

Jugendarbeit

Jugendarbeit in den Gemeinden bedeutet im Allgemeinen, dass durch jugendliche Leiter (Madrichim/ Madrichot) ein Aktivitätsprogramm aus Spiel, Sport und Religion zusammen gestellt wird, das regelmäßig von Kindern und Jugendlichen im Zusammenschluss größerer oder kleinerer Altersstufengruppen besucht wird. Dabei kann es sein, dass sich ein Angebot mehr auf Chor und Tanzen (Gemeinde 1) oder mehr auf Religion bezieht. Manchmal sind Programme vorwiegend auf jüngere Teilnehmer zugeschnitten, sodass sich Jugendliche anderer Altersgruppen nicht wieder finden können (Gemeinde 7). Anstelle einer Jugendzentrumsgruppe (Gemeinde 2) oder parallel zu ihr (Gemeinde 3) wirken die ZJD oder amerikanische Organisationen, die für Jugendliche Angebote bereitstellen. Dabei entstehen u.a. auch von den Veranstaltern unbeabsichtigte Trennungen, die Zugewanderte (Jugendzentrum) und Alteingesessene (ZJD) betreffen können.¹⁴¹⁷

4.1.2 Voraussetzungen des Religionsunterrichts

In wenigen Fällen wurde in den Gemeinden ein nach der Schoa wieder eingerichteter Religionsunterricht kontinuierlich angeboten. Hinsichtlich des gegenwärtigen

Religionsunterrichts gibt es, betrachtet man das Schülerpotential der verschiedenen Gemeinden, eine beträchtliche Anzahl an Jugendlichen, die nicht angemessen versorgt werden.¹⁴¹⁸

Die meisten Gemeinden verfügen über 1 (Gemeinde 1, 2, 5) bis 2 Lehrer (4, 6 und 7), die entweder im Grundschul- oder Sekundarbereich unterrichten. Lehrer der Gemeinden 3, 4, 5 und 7 befassen sich mit dem gesamten Altersspektrum.

Die Lerngruppenanzahl der Gemeinden richtet sich nicht immer nach der Gemeindegröße. Während die mittelgroße Gemeinde 4 sich auf 16 Gruppen eingerichtet hat, kann die gleichgroße Gemeinde 6 lediglich auf 6 Gruppen verweisen. Die Gemeinde 5 mit fast 2/3 mehr Mitgliedern als Gemeinde 4 und 6 betreut lediglich 4 Unterrichtsgruppen, zuzüglich einer Vorschulgruppe.

Die Lehrer werden mit Ausnahme der Gemeinde 7 (überregionales Gremium) direkt durch den Gemeindevorstand eingestellt, wobei der *Rabbiner* in der Großgemeinde Mitspracherecht bei der Lehrerauswahl besitzt. Charakteristisch für einen Religionsunterricht in den Klein- und Mittelm Gemeinden scheint zu sein, dass eine große Spanne zwischen verschiedenen Klassenstufen innerhalb einer Lerngruppe vorzufinden ist. Diese Situation wird auch durch länderspezifische Vorgaben bedingt, die eine Mindestzahl an Schülern für eine Religionsklasse erforderlich machen (8 oder 12 Schüler). In der Großgemeinde hingegen existieren sogar Parallelkurse für gleiche Klassen.¹⁴¹⁹

Üblich ist eine Klassenstufenbindung zweier Jahrgangsklassen (z.B. Klasse 11 und 12), die fast überall in der Oberstufe durchgeführt wird. Mittelstufen setzen sich dem gegenüber aus drei (Gemeinde 7), vier (Gemeinde 4) oder mehr Jahrgängen (Gemeinde 2) zusammen. Andererseits gibt es kleine Lerngruppen (etwa 10 Schüler), sodass ein Lehrer mehr Zeit dem Einzelschüler widmen kann. Manche Mittelstufengruppen sind z.T. mit Grundschulern durchsetzt (Gemeinde 4) oder es werden Grundschulgruppen bis zur Klasse 5 bzw. 6 erweitert (Gemeinde 5). Die Gemeinde 2 stellt mit dem Zusammenschluss von 8 Klassenstufen (Klasse 5-12) bisherige Verfahrensweisen in den Schatten.

In den meisten Fällen wurde einer in der Landesverfassung verordneten 2-stündigen Unterweisung werktags am Nachmittag Rechnung getragen; lediglich der Erwachsenensprachkurs in Gemeinde 1 und der damalige Sonntagsunterricht zu je 1 Stunde in Gemeinde 2 verließen diesen Rahmen. Als Unterrichtssprache wird in den besuchten Gemeinden Deutsch verwendet. Auch hier bildet die Gemeinde 2 eine

Ausnahme, in der auf Russisch Religionsunterricht erteilt wurde. Die Vermittlungssprache stellt ein Problem dar, denn die Sprache des Aufnahmelandes wird so in der Gruppe der Zugewanderten maßgeblich nicht gefördert und bewirkt möglicherweise eine Ghettobildung. Es ist anzunehmen, dass ein auf Russisch geführter Unterricht nicht als ordentliches Lehrfach anerkannt werden kann.

In der Betrachtung der allgemeinen Unterrichtsvoraussetzungen bildet weiterhin ein Problem, dass ständig aus der ehemaligen UdSSR nachströmende Schüler in ihren unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen immer wieder neu aufgefangen werden müssen. Dadurch entstehen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, die ständig neue Formen der Differenzierung erproben müssen, weil nicht mehr nur unterschiedliche Altersstufen zu versorgen sind. In wenigen Fällen wird auf eine kurzfristige Außendifferenzierung zurückgegriffen, um erste Lücken zu schließen und Grundlagen anzubahnen. Aber auch unterschiedlich religiöse Richtungen gilt es, zu berücksichtigen. Dabei überwiegt im Zuwandererkreis die Zahl der in atheistisch orientierten Elternhäusern aufgewachsenen Jugendlichen, wohingegen sehr religiöse Schüler gar nicht anzutreffen sind.

4.1.3 Lehrpläne

Der jüdische Religionsunterricht ist in allen besuchten Bundesländern verfassungsmäßig verankert, d.h., er wird rechtlich gesehen als ordentliches Schulfach angeboten, namentlich als jüdische Religionslehre (Baden-Württemberg), als jüdischer (Hessen) oder als israelitischer Religionsunterricht. Auch wenn der Unterricht von der Grundschule bis zur Oberstufe im Bundesland ordentliches Schulfach ist, heißt das noch nicht, dass dem Lehrer einer Gemeinde die Verantwortung übertragen wurde, eine versetzungsrelevante Zeugnisnote zu erteilen. Was für das gesamte Bundesland gilt, scheint für den Einzelfall erst zu prüfen zu sein.

Vielleicht werden auch Konzessionen hinsichtlich übergreifender Schülergruppen bis zu einem gewissen Grade akzeptiert, da die niedrige Zahl jüdischer Schüler keine anderen Möglichkeiten zulässt.

Uneindeutige Antworten hinsichtlich der Kultusministerien (Frage nach genauen Schüler- und Lehrerzahlen), aber auch der Gemeinden (Anerkennung als ordentliches Schulfach), deuten vielfach auf uneinheitliche und verschwommene Regelungen. Dauerhafte Kontakte der Gemeinden hinsichtlich ihres Lehrplanes scheinen mehr oder weniger erst in 2 Bundesländern zu bestehen.¹⁴²⁰

Lehrpläne, die in allen besuchten Bundesländern existieren¹⁴²¹, wurden in Zusammenarbeit zwischen den Kultusministerien und jüdischen Landesverbänden erstellt. Ihr Geltungsbereich erstreckt sich von der Grundschule (Thüringen, Baden-Württemberg) bis zur Sekundarstufe I (Thüringen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg) und II (Thüringen, Baden-Württemberg, Bayern). In Bayern betrifft der Lehrplan allein die Oberstufe. Ein Tatbestand, der Vor- und Nachteile beinhaltet. Mag der Mittelstufenunterricht einerseits vielleicht in die Gefahr geraten, zu oberflächlich gestaltet zu sein, so bietet sich andererseits in einer Hinführung zur Sekundarstufe II noch Luft, große Wissenslücken schülerorientiert aufzuarbeiten.

Die für die Gemeinden 2 und 5 bestehenden Lehrpläne trugen zum Untersuchungszeitpunkt einen vorläufigen Charakter. In Gemeinde 7 wurde 1 Jahr nach der letzten Hospitation im Jahr 2004 ein neuer Bildungsplan in Kraft gesetzt, in Gemeinde 5 ein neuer Lehrplan für die Oberstufe im Jahr 2005.¹⁴²²

4.1.3.1 Quellenauswahl, Lerntypen, Ziele, Methodik und Inhalte

Quellenauswahl

Nicht alle Lehrpläne nennen die Literatur, auf der sie basieren. Dass der jüdische Religionsunterricht an den Schriften der Bibel (*Tenach*), an den Auslegungen im *Talmud* und Gebetsbüchern orientiert ist, steht außer Frage.

Für Gemeinde 2 werden zusätzlich Veröffentlichungen verschiedener *Rabbiner* (z.B. De Vries und Lau) des 20. Jahrhunderts erwähnt. Der frühere Lehrplan der Gemeinde 7 zitiert u.a. den amerikanischen Rekonstruktionisten Kaplan und die Sprüche der Väter. Klarer ausgewiesen sind die Quellen, die im Unterricht benutzt werden sollen. Dazu gehören neben *Tenach* und Gebetbüchern, Hebräischlese- und Lernhefte (Gemeinde 2), für die Oberstufe Texte *RaMBaMs* und Responsenliteratur (Gemeinde 3), *Mischna*, *Midrasch* und *RaSCHI*-Kommentar (Gemeinde 6 und 7) oder Gesetzeskodizes, wie der *Kizzur Schulchan Aruch* (Gemeinde 6). Generell erscheint die Auswahl traditionell und konventionell. Während der Lehrplan der Gemeinde 3 weniger Hinweise zu exegetischer, historischer und philosophischer Literatur gibt, wird diese umso ausführlicher in der Gemeinde 5, Gemeinde 6 (kulturwissenschaftliche und philosophische Quellen) und Gemeinde 7 (jüdische Philosophen, historische Materialien zur Schoa) angeführt. Hier ist das Angebot so weit gefächert, dass der Lehrer eine begründete Auswahl treffen muss.

Hinweise zu traditionellen und entwicklungspsychologischen Lerntypen

Hinweise zu traditionellen und entwicklungspsychologischen Lerntypen erfolgen in den Lehrplänen kaum. In großem Kontrast dazu steht der Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg, der diesen Gesichtspunkt ausdrücklich einbezieht.

Doch können über inhaltliche, textuelle und methodische Bestimmungen in den anderen Lehrplänen Rückschlüsse auf entsprechend entwicklungspsychologische Zuordnungen gezogen werden.¹⁴²³

Ziele, Differenzierung und Methodik

Die Ziele des jüdischen Religionsunterrichts, didaktische Konzeptionen, eingeschlossen verschiedene Differenzierungsanliegen, sind in den Lehrplänen unterschiedlich ausgeführt.

Die Kurzlehrpläne der Gemeinde 2 und 3 schenken diesem Bereich weniger Raum als etwa die Lehrpläne der Gemeinden 5, 6 und 7, die auch entsprechende Einleitungen vorzuweisen haben. Im früheren Lehrplan der Gemeinde 7 werden grundsätzliche Lernzielbestimmungen prägnant dargelegt: Es sollen Kenntnisse der jüdischen Religion, ethische und kulturelle Werte vermittelt werden, die die jüdische Geschichte, Gebete, Hebräisch, religiöses Wissen und die Würdigung der Religiosität des Judentums umfassen. Dabei wird Religiosität explizit in den Kontext einer pluralistischen Gesellschaft gestellt. In diesem Rahmen werden auch Differenzierungsbegründungen angegeben, die den unterschiedlichen Voraussetzungsmodi der Schüler Beachtung schenken.

Didaktisch gesehen werden nicht nur kognitive, sondern auch affektive Taxonomien angesprochen, die jedoch hinter operationalisierbaren und messbaren Momenten zurückstehen. Eine Vorgabe, die natürlich in Oberstufencurricula in Hinsicht auf das Abitur akzentuiert werden muss (Gemeinde 5, 6 und 7).¹⁴²⁴

Sind in manchen Ländern kaum methodische Hinweise in der Sekundarstufe I vorhanden, so erlauben manchmal die Ausführungen zur Oberstufe Hypothesen darüber, was schon in der Mittelstufe anzubahnen ist. Diese Rückschlüsse sind auch vom bayrischen Oberstufenlehrplan her möglich. Regelmäßige Wiederholungen, z.B. zu den Feiertagen, sind in allen Lehrplänen aufgenommen.

Für die Mittelstufe in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg erfolgen direkte methodische Vorschläge: Lehrer haben auf Differenzierung, Freiarbeit, Hausaufgaben, erfahrungsoffene, -fördernde Lernwege, handlungs- und projektorientierte Methoden zu

achten.¹⁴²⁵ Auch Memorierungstechniken und neue Medien werden genannt (Gemeinde 5). Der Lehrplan Baden-Württemberg unterteilt kognitive¹⁴²⁶, handlungsorientierte, begegnende und spielerische Verfahren. Das rituelle Moment kommt z.B. im Jugendgottesdienst (Klasse 5), in Einübung der Kantillation zum Wochenabschnitt oder in der Beteiligung der Schüler an Zeremonien (Klasse 8) zur Geltung.

Für die Oberstufe werden in Bayern Analyseverfahren und Diskussionen hervorgehoben, die in Baden-Württemberg als Anwendung hermeneutischer Regeln bzw. als Problemdiskussionen und in Nordrhein-Westfalen als Diskussionen der hebräischen Originaltexte und ihrer Bedeutung erscheinen. Während Baden-Württemberg Vergleiche mit griechischer, christlicher und islamischer Philosophie anspricht, prononciert der nordrhein-westfälische Lehrplan von 1990 die Gegenüberstellung von Torastellen in *Mischna* und *Gemara*. Zwar wird in manchen Lehrplänen erklärt, dass selbstständiges Arbeiten erlernt werden soll (z.B. die eigenständige Erarbeitung biblischer Texte, Thüringen), doch nicht, nach welchen Verfahren dieser Lernprozess verlaufen kann.

➔ Methodische Hinweise sind in den Lehrplänen uneinheitlich (entweder nicht, sporadisch oder genau) vermerkt. Diejenigen Lehrer, die ein pädagogisches Studium durchgeführt haben, mögen darauf verzichten können. Nicht entsprechend ausgebildete Religionslehrer dürften bei ihrer Unterrichtsplanung auf solche Hilfen angewiesen sein.

Inhalte

Die Inhalte der Lehrpläne werden bevorzugt unter Oberthemen gegliedert, die sich in den verschiedenen Lehrplänen nahezu decken.¹⁴²⁷ In der Sekundarstufe I werden folgende Themen genannt: *Schabbat* und Feiertage¹⁴²⁸ unter Einbezug von Gebeten¹⁴²⁹, Gesetz und Brauch (z.B. Thüringen/ Baden-Württemberg)¹⁴³⁰, Tora und *Tenach* (Thüringen, Hessen, Baden-Württemberg)¹⁴³¹, *Paraschot* (Hessen) sowie die mündliche Überlieferung (Nordrhein-Westfalen), biblische Geschichte (Baden-Württemberg), *Kaschrut* und Gottesdienst (Hessen), Hebräisch (Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg) und nachbiblische jüdische Geschichte (Thüringen ab Klasse 9, Baden-Württemberg).¹⁴³² Nordrhein-Westfalen nennt zusätzlich Schlüsselbegriffe des jüdischen Lebens, die nahezu alles erlauben, zu subsumieren. Bibel und Feiertage genießen in allen Bundesländern einen ausnehmend hohen Stellenwert, während der Hebräischunterricht nicht überall verankert ist.¹⁴³³

In der Sekundarstufe II verlagern sich die Akzente, mit Ausnahme des Thüringer Lehrplans. Hier werden Fragen zum jüdischen Lebenskreis und zu den Feiertagen (*Schabbat*) auch in der Oberstufe weiter betrachtet, wenn auch aktuelle ethische Diskussionspunkte einbezogen werden (Tod und Trauer, Rolle der Frau). Feiertage, Brauchtum, Bibelkenntnisse und Gebete bilden zwar wichtige Aspekte im bayrischen und baden-württembergischen Oberstufenlehrplan, werden aber notwendigerweise erweitert durch historische Umbrüche, jüdische Biografien, gegenwärtiges jüdisches Leben (Gemeinde 6, 7) oder durch Einblicke in *Mischna*, *Midrasch*¹⁴³⁴, jüdische Theologie und Philosophie.¹⁴³⁵

Spiralcurriculum

Alle Lehrpläne sind mehr oder weniger als Spiralcurriculum aufzufassen. Das erkennt man in der Mittelstufe an Oberthemen (Feiertage, Gebet, *Tenach*) im Lehrplan der Gemeinde 2 oder an den fortgesetzten Leitgedanken in Baden-Württemberg (Gebete, Brauchtum, Bibelkenntnisse), die jeweils durch neue Bereiche (z.B. Theologie) erweitert sein können. Die Oberstufenlehrpläne sind je für sich ineinander verzahnt. In Nordrhein-Westfalen wird in dieser Hinsicht vom Prinzip der Sequentialität gesprochen.

4.1.3.2 Bewertung

Die Bewertung der Lehrpläne, die noch völlig unabhängig von ihrem Einsatz zu sehen ist, soll hinsichtlich religiöser, sprachlicher Komponenten erfolgen, aber auch danach, in welchem Verhältnis kognitive und rituelle Aspekte aufgegriffen werden und schließlich, wie jüdische Identität und der Lebensweltbezug der Schüler ihren Niederschlag finden. Der religiöse Kern ist in allen Lehrplänen tief verankert (Hessen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen). Dieser Bezug wird durch verschiedene Zugangsweisen betont, z.B. durch das Brauchtum und seine biblischen Wurzeln, durch den Gottesbezug (Bayern), durch das Gebet und durch die heiligen Schriften und ihre Kommentare. Das religiöse Wissen wird danach betrachtet, wie es in verantwortungsvolles Handeln umgesetzt werden kann und so eine Orientierung für den Lebensweg darstellt (Baden-Württemberg).

Wissensstrukturen werden allgemein rituellen Aspekten vorangestellt. Der *Ritus* wird zwar im Hinblick auf jüdische Lebensführung (z.B. *Kaschrut*) erhellt, ohne aber die praktische Vermittlung anzusprechen (Thüringen). Demgegenüber wird die rituelle Begegnung in Baden-Württemberg integriert, z.B. durch das Anlegen von Gebetsschal

und -riemen. Bayern bemüht sich darum, die Ausprägung der Feiertagskultur in ihrer symbolischen Repräsentation und rituellen Vielfalt auch in der Oberstufe zu vermitteln, um Wissen und Praxis zusammenzuführen.

Historische Wissensstrukturen werden ausgewogen in den einzelnen Lehrplänen aufgenommen. Lediglich in Hessen erfolgt der historische Bezugspunkt sehr spät. Als defizitär ist die historische Einbindung in Thüringen zu betrachten, da die Geschichte abrupt im Mittelalter beendet wird.

Die religionsphilosophische Komponente scheint in Hessen auch knapp bemessen, während in Baden-Württemberg die philosophische Stofffülle ins Auge springt.

Nichtjüdische Sichtweisen werden begrenzt wahrgenommen, soweit es die Kürze der Zeit einer wöchentlichen Doppelstunde überhaupt erlaubt, ohne das jüdische Profil eines solchen Unterrichts zu verlassen. So wird dem Thema christlich-jüdischer Dialog nur vereinzelt und dem abrahamitischen Dialog kaum Aufmerksamkeit geschenkt.¹⁴³⁶

Was die Leistungsbewertung betrifft, so machen die Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg sehr ausführliche Angaben, um nicht zuletzt auch die Abiturvorgaben erfüllen zu können.

Nicht alle Lehrpläne geben genügend Literaturhinweise, auf die sie sich stützen und auch die Beispiele für Schülermaterialien sind nicht allorts zufrieden stellend.

Wie innerhalb des 2-stündigen Religionsunterrichts sinnvoll Hebräisch unterwiesen werden soll, bleibt offen. Es wird u.a. erklärt, dass es für viele Schüler in der Diaspora schwierig sei, in einer Sprache zu beten, die nicht Ausdruck der eigenen Befindlichkeit sei (Bayern). In Baden-Württemberg wird im damaligen Lehrplan Hebräisch ausgehend von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe unterrichtet. Die gesetzten Ziele, Gebete, Tora und *Haftara* übersetzen zu können, klingen mehr als unrealistisch.

Israel taucht in den meisten Lehrplänen unter dem Stichwort *Jom HaAzmaut* in der Mittelstufe auf (Hessen). Daran knüpfen sich zumeist Hinweise zum Zionismus und zur Staatsentstehung in der Oberstufe an.¹⁴³⁷ Intensiver als in anderen Lehrplänen (Mittelstufe) wird der Israelbezug in Baden-Württemberg aufgegriffen. Ob ein mehr oder weniger sinnvoll ist, mag auch hier an die Bedürfnisse der Schüler anzubinden sein. Insgesamt wird deutlich, dass die neuen Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen und ebenso der Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg unbestreitbar Verbesserungen zu ihren Vorgängern in Reichweite, pädagogischer und theologischer Grundlegung zeigen. Eine Optimierung liegt auch der Themenverflechtung, die Auslegungsliteratur und jüdische Philosophie betreffen, zugrunde.

Jüdische Identität und die Lebenswelt der Schüler

Weiterhin erscheint es relevant, ob im Lehrplan auf die nichtjüdische Umwelt der Schüler Bezug genommen, ob von ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gesprochen und den zugewanderten Jugendlichen entsprechend begegnet wird. Im bayrischen Lehrplan werden die Lebenswelt, die Diasporasituation und die subjektive Identität der Lernenden direkt benannt. Ebenfalls wird hier die Herkunftsvielfalt und religiöse Praxis der Schüler diskutiert, im Hinblick darauf, wie eine Zusammenarbeit von Elternhaus, Kultusgemeinde und Schule ermöglicht werden kann. Strukturell gesehen bietet der Lehrplan in Hessen durch seine Kürze Handlungsspielräume, um die Schülerinteressen mehr zu berücksichtigen, in Vergessenheit Geratenes zu reaktualisieren oder Unbekanntes einzuführen. Die Zuwanderungsproblematik findet Berücksichtigung im Bildungsplan Baden-Württembergs 2004, aber noch kaum im davor geltenden Lehrplan. Die Frage nach der nichtjüdischen Umwelt, nach der Herkunftsvielfalt und unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler münden hier unmittelbar in die Aufgabe, die jüdische Identität der Schüler unterstützen und fördern zu müssen. Verschiedentlich wird der Terminus „jüdische Identität“ in den Lehrplänen aufgegriffen (z.B. in Hessen). Auch wenn dies nicht geschieht, eignen sich verschiedene Themenfelder der Lehrpläne besonders dazu, den Faktor jüdische Identität zu unterstreichen. Dazu gehören etwa die Bereiche „Jüdische Biografien“ und „Judentumskunde“ (Baden-Württemberg, früherer Lehrplan, Klasse 13), die einen Beitrag leisten können, jüdische Lebenswege und Sichtweisen in authentischer Form zu erfahren, um daraus eine eigene jüdische Position zu gewinnen. Die Felder „Glaube im Alltag“ (Nordrhein-Westfalen Klasse 11), „Judentum in der Diaspora heute“ (Bayern Klasse 13) oder die „Denominationen des Judentums“ (Baden-Württemberg Klasse 13) fungieren ebenso als eine Basis, um sich individuell und kollektiv mit dem Judentum der Diaspora auseinander zu setzen.

Lehrpläne und ihr Einsatz

Der provisorische Lehrplan Thüringens zeigt gute Ansätze, kann aber aufgrund des erst beginnenden Unterrichts in der Gemeinde 2 noch nicht zum Einsatz kommen. In der Gemeinde 3 hingegen wird dem Lehrplan Rechnung getragen, da in Klasse 9 *Paraschot* nebst Auslegungsliteratur entsprechend dem Lehrplan durchgenommen werden. Gleiches gilt für die Feiertage, die in Klasse 9 und 11 (*Schawuot*) vermittelt werden, allerdings bei vielen Schülern Wissenslücken offen legen. In Nordrhein-Westfalen

erklärt der *Rabbiner* der Gemeinde 5, sich auf den damals gültigen Lehrplan zu beziehen. Dieser Bezug kann für das Thema Ezechiel bestätigt werden, da im Lehrplan *Propheten* für die Klasse 11 genannt werden. Das im Unterricht besprochene Thema *Pessach* erscheint gleichfalls im Lehrplan für dieselbe Klassenstufe unter dem Leitgedanken „Ablauf der *Wallfahrtsfeste*“. Der Lehrer der Gemeinde 5 betont jedoch, dass er eigene Ausarbeitungen gegenüber Lehrplanempfehlungen bevorzugen würde. Seine teilweise aus Israel eingeführten Zusatztexte bieten seiner Ansicht nach den Vorteil, sich individuell auf Defizite, Bedürfnisse und Vorlieben der jeweiligen Gruppe einzustellen.

Auf den bayrischen Lehrplan wird in Gemeinde 6 zweifellos zurückgegriffen, da beide im Unterricht behandelten Themen *Purim* und *Pessach* im Curriculum integriert sind. Entsprechendes gilt für die Themen der verschiedenen Gruppen der Gemeinde 7, auch wenn z.B. der Hebräischunterricht nicht so ausgeweitet wird wie es der damals gültige Lehrplan vorschreibt. Dafür können historische und religionsphilosophische Themen aufgrund des gefestigten Schülerwissens z.T. vorgezogen werden.

4.1.4 Lehrer: Konzepte und ihre tatsächliche Umsetzung

4.1.4.1 Werdegang und Unterrichtserfahrungen in Deutschland

Werdegang

Die 7 befragten Gemeindeglehrer, davon zwei Frauen (Gemeinde 2, 7), stammen aus der Ukraine (Gemeinde 1), Israel und Deutschland (Gemeinden 4 und 7) und haben ihre Ausbildung mehrheitlich nicht in Deutschland (Lehrer der Gemeinde 2 bis 6) absolviert. Die Unterrichtenden, im Alter zwischen 30 Jahren (Gemeinde 2, 7) und dem Pensionärsalter (Gemeinde 4), befinden sich zum Gesprächszeitpunkt im kürzesten Fall seit einer Woche (Gemeinde 2), seit 5 oder mehr Jahren bzw. von Geburt an in Deutschland (Gemeinde 7, Gemeinde 4).¹⁴³⁸

Alle Befragten haben eine Ausbildung an einer jüdischen Institution durchgeführt, doch mit unterschiedlichem Hintergrund. Lediglich die beiden Frauen sind pädagogisch ausgebildet (Gemeinde 3 und 7), die Mehrheit der Befragten hat sich einer *Rabbiner*- bzw. Kantorenausbildung (Gemeinde 4) unterzogen oder einen Magisterabschluss in Judaistik abgelegt (Gemeinde 1, Gemeinde 7). Während die an der Hochschule erworbene Ausbildung nachprüfbar ist, da Studiengänge und Abschlüsse für jeden Interessierten verfügbar sind, wurden die Namen der israelischen *Jeschiwot*, an denen

die Lehrer der Gemeinden 2, 5 und 6 ihre Smicha¹⁴³⁹ erwarben, nicht bekannt gegeben. Deshalb können keine Aussagen zu den Lehrangeboten dieser *Jeschiwot* gemacht werden. Die Kantorenausbildung des Lehrers aus Gemeinde 4 am Hebrew Union College (HUC)¹⁴⁴⁰ ist ebenso wie die staatliche Lehrerausbildung der Pädagogin in Gemeinde 3 (Israel) in ihrer Struktur nachprüfbar. Die Lehrerin der Gemeinde 7 ist doppelt qualifiziert, da sie neben dem Judaistikstudium einen Lehramtsabschluss für säkulare Fächer an der Realschule besitzt.

Das unterschiedliche Qualifikationsspektrum lässt jedoch noch keine Rückschlüsse auf die Befähigung der Unterrichtenden als Lehrer zu, gleichwohl die kurze Aufenthaltsdauer des Rabbiners in Gemeinde 2 und fehlende deutsche Sprachkenntnisse vorweg Bedenken anmelden lassen. Alle anderen Lehrer beherrschen Deutsch gut oder sehr gut. Der eigene Migrationshintergrund wird generell nicht als Nachteil empfunden. Hinsichtlich der denominationalen Frage weisen sich 3 Lehrer als orthodox aus (Gemeinde 2, 5 und 6), die beiden Lehrerinnen definieren sich als traditionell (Gemeinde 3 und 7). Doch auch hier bestehen Abstufungen.

Während die *Rabbiner* aus Gemeinde 6 und 2 auch ihrer Kleidung nach einen orthodoxen Anschein geben, kann das nicht vom *Rabbiner* in Gemeinde 5 gesagt werden. Wenn der Kantor in Gemeinde 4 angibt, er vertrete alle Richtungen, so kann das im Sinne der Repräsentation der Einheitsgemeinde verstanden werden. Durch seine Ausbildung am HUC während seiner Emigration bestimmt er sich selbst als Reformvertreter. Auch der Lehrer aus Gemeinde 1 mit Reformtendenz hatte zunächst Bedenken, sich als liberal zu bezeichnen, da er in einer orthodox orientierten Gemeinde seinen Dienst tat, die sich zum damaligen Zeitpunkt in einer Kontroverse zur liberalen Gruppierung vor Ort befand.

Hauptsächlich arbeiten die Lehrer in der Gemeinde, in der sie Mitglied sind (außer den Lehrerinnen der Gemeinde 3 und 7), sie betreuen eine (Lehrer der Gemeinden 4 und 6), zwei (Lehrer der Gemeinden 2, 3 und 5) oder mehrere Gemeinden gleichzeitig (Lehrer der Gemeinden 1 und 7). Die Mehrzahl der Lehrer sind durch den Vorstand der Gemeinde eingestellt und arbeiten eigenverantwortlich, bleiben jedoch Vorstand (Gemeinde 1, 2, 5) oder Rabbinat (Gemeinde 3) unterstellt.

Unterrichtserfahrungen in Deutschland

Unabhängig von einer pädagogischen Ausbildung, besitzen die Lehrer teilweise mehrjährige Erfahrungen in der Unterweisung jüdischer Religionsschüler. Dies trifft

u.a. auf den Kantor der Gemeinde 4 zu, der seit über 30 Jahren in der gleichen Gemeinde für den Sekundarstufenbereich Verantwortung trägt. Auf eine lange Unterrichtspraxis fußt auch die Arbeit der israelischen Lehrerin in Gemeinde 3, die seit 22 Jahren pädagogisch tätig ist, davon insgesamt 10 Jahre in der Gemeinde 3. Der über mehrere Umwege zu seinem Rabbineramt gelangte Lehrer der nordrhein-westfälischen Gemeinde kann auf eine 5-jährige Lehrarbeit in der gleichen Gemeinde verweisen. Entsprechendes gilt für den *Rabbiner* der Gemeinde 6, der offenbar zuvor in verschiedenen deutschen Gemeinden unterrichtete. Eine nahezu ähnliche Zeitspanne legt die noch junge Lehrerin der Gemeinde 7 vor (4 Jahre), doch kann sie mit einer mehrjährigen zusätzlichen Erfahrung in der Jugendarbeit aufwarten. Der Lehrer der niedersächsischen Gemeinde hat erst ein Jahr ausschließlich in der Erwachsenenbetreuung Erfahrungen gesammelt. Der israelische Lehrer aus der thüringischen Gemeinde macht zwar mehrmals auf eine Unterrichtstätigkeit in der ehemaligen UdSSR aufmerksam, doch ob diese Arbeit mit Jugendlichen verbunden war und ihn diese Tätigkeit genügend auf die Situation in Deutschland vorbereitet hat, bleibt fraglich. Die zeitliche Spanne der Unterrichtserfahrung, eine gewisse Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem und ein Zugang zu den Jugendlichen bilden jedoch nicht die alleinigen Kriterien, ob ein Lehrer qualitativ guten Unterricht hält. Erst wenn auch Planungskompetenzen deutlich werden und der Zugang zu den Jugendlichen gegeben ist, scheinen essentielle Grundbedingungen erfüllt.

4.1.4.2 Konzepte und Planungskompetenzen

Die Unterrichtsvorstellungen-, entwürfe bzw. -planungen der befragten Lehrer lassen sich grob in pädagogisch-theologisch fundierte und in intuitiv geborene Unterrichtskonzepte unterteilen. Ungeachtet dessen, dass Lehrer mit langer Berufserfahrung intuitiv, ja spontan inmitten eines Unterrichts pädagogisch richtige Entscheidungen treffen können, soll an dieser Stelle eine intellektuelle Kompetenz angesprochen sein, die Überlegungen vor dem Unterricht betreffen.

Die intuitive Variante wird vornehmlich durch den Lehrer der Gemeinde 2 repräsentiert. Er betont, dass er bei Planungen vor allem seiner Eingebung folge, die seiner Ansicht nach ausreiche und einen Lehrplan erübrige. Diese Haltung lässt, neben den nicht vorhandenen Deutschkenntnissen und einer zu vermutenden Ahnungslosigkeit in Bezug auf das deutsche Bildungssystem, die Skepsis der Forscherin hinsichtlich der qualitativen Effizienz der Vermittlung wachsen. Die anderen Lehrer widmen sich einer

mehr oder weniger detaillierten Ausarbeitung ihrer Unterrichtsstunden, die aber nicht immer schriftlich hinterlegt sein muss, und lassen bei der Darstellung ihrer Unterrichtsentwürfe Klarheit, Struktur und Reflexionsfähigkeit erkennen. Insbesondere der Lehrer der Gemeinde 1 bemüht sich, der Beobachterin sehr detailliert Auskunft über seine Vorbereitungen zum Religionsunterricht für Erwachsene und für den Sprachunterricht zu geben, um seine Planung transparent zu machen.

Das Verhältnis zum Lehrplan

Ähnlich dem Lehrer in Thüringen vermeint der Lehrer der Gemeinde 4, auf ein Curriculum in der Mittelstufe verzichten zu können, doch hat diese Haltung hier einen anderen Stellenwert, da in dem betreffenden Bundesland nur der Oberstufenlehrplan existiert. Bisher hat der Lehrer offensichtlich positive Erfahrungen gemacht, mit den Mittelstufenschülern auf die Anforderungen der Oberstufe hinzuarbeiten. Zudem werden Flexibilität und Offenheit in seinen Planungen möglich, die auch Quereinsteigern einen erfolgreichen Beginn erlauben. Die curricularen Erfahrungen im deutschen Bildungssystem des Lehrers in Gemeinde 6 bleiben etwas undurchsichtig.¹⁴⁴¹ Auch, wenn die Lehrerin aus Gemeinde 7 nicht völlig mit dem damaligen Lehrplan zufrieden ist, fußen ihre generellen Konzeptionen darauf (s.o.).

Planungsvorgehen und Feedback

Als Unterstützung für Unterrichtsplanungen nennen die Lehrenden zwar Besprechungen mit Rabbinern oder Kollegen¹⁴⁴², doch äußern sich die Befragten einheitlich nicht sehr zufrieden zu diesen Gesprächen. Nicht, weil sie in Kontroversen enden, sondern offenbar zu selten stattfinden. Das gilt weniger für die Gemeinde 3, in der mehrere Lehrer parallel arbeiten, als für die Mittel- und besonders die Kleingemeinden. Anders als in einem Schulbetrieb, innerhalb dessen man sich täglich oder mehrmals täglich rückschließen kann, müssen diese Möglichkeiten für die Gemeindelehrer doch als sehr eingeschränkt bezeichnet werden. Das gilt auch für den Lehrer der Gemeinde 1, der z.T. Vorbehalte gegenüber Gesprächen zeigt, weil er sich als Berufsanfänger vor Kontrolle und Kritik schützen möchte. Um ein Feedback für den Unterricht zu bekommen, erhalten die Lehrer neben Hinweisen der Vorgesetzten, Rückmeldungen durch die Eltern der Lernenden (Gemeinde 6) und durch die Schüler selbst (Gemeinde 7). Das Verhältnis der Jugendlichen zum Unterricht wird von der Mehrzahl der Lehrer als gut (Gemeinde 1, 2, 4 und 6) bzw. als sehr gut eingeschätzt (Gemeinden 5 und 7).

In diesem Zusammenhang wird auch auf die Effizienz verwiesen, da z.B. die Schüler im Abitur sehr weit seien (Gemeinde 5). Wiederum kann das positive Verhältnis auch über das Gegenteil definiert und „nicht nach Fachunterrichtskriterien“ ausgerichtet sein, denn „ein humanistischer Zugang ist wesentlich, das schafft Begeisterung“. Außerdem finde jeder Schüler einen anderen Weg zur Offenbarung (Lehrer der Gemeinde 4). Ein häufiger Gottesdienstbesuch wird ferner als positives Zeichen für die Akzeptanz des Unterrichts gedeutet. Lediglich die Lehrerin der Gemeinde 3 zeigt sich bescheiden und bewertet das Verhältnis als durchschnittlich.¹⁴⁴³

Fortbildungsambitionen

Um ihre Kompetenzen als Lehrer zu verbessern, neue Ideen zu erhalten oder sich auch nur mit Kollegen besprechen zu können, greifen einige Lehrer auf Fortbildungen zurück (Gemeinde 3, 7), die u.a. über die ZWST angeboten werden. Die *Rabbiner* aus Gemeinde 5 und 6 sind der Ansicht, dass sie pädagogischen Fortbildungen nicht unbedingt als *Rabbiner* folgen müssten, denn es sei wichtiger, Tora zu lernen (Gemeinde 5) oder zu Bet Din Besprechungen zu gehen¹⁴⁴⁴, bei denen z.B. *Kaschrut*-Probleme diskutiert werden. Der Kantor aus Gemeinde 4 gesteht, dass er in seiner über 30-jährigen Lehrertätigkeit kaum Fortbildungen durchgeführt habe, da die Angebote ihn nicht überzeugt hätten. Dennoch würde er in Zukunft versuchen, daran teilzunehmen. Für die Lehrerinnen aus Gemeinde 3 und 7 hingegen sind pädagogische Weiterbildungen fraglos wichtig. Etwas zögerlich, aber doch interessiert, erklärt auch der Lehrer aus Gemeinde 1, dass er im Hinblick auf Jugendliche sein Wissen erweitern möchte. De facto aber strebt er eine Promotion an, die auch den *Rabbiner* aus Gemeinde 2 mehr interessieren würde als ein fachdidaktisches Angebot.

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, ist erkennbar, dass ernsthaft nur die beiden Lehrerinnen ihre Unterrichtskompetenzen auf dem Fortbildungswege erweitern wollen. Sie sind an Weiterbildung gewöhnt und bewusst in diesen Beruf gegangen, während sich die *Rabbiner* offenbar unvorhergesehen in diesem Bereich eingefunden haben.¹⁴⁴⁵

Zufriedenheit mit eigenen Konzepten

Die Zufriedenheit der Lehrer mit ihrer Konzeption wird daran deutlich, ob sie eine Änderung ihrer Planung für nötig erachten. Die Lehrerin der Gemeinde 7 sieht eine Modifikation nicht als dringlich an und ihre Kollegen verneinen nur bei einem sinnvollen Plan, einen Wechsel vornehmen zu wollen (Gemeinde 6, 5). Der Lehrer in

Gemeinde 5 würde z.B. bei Elternkritik Änderungen in die Wege leiten und die Lehrerin aus Gemeinde 3 gerne Ratschläge aufnehmen. Probleme mit dem Material, fehlende Kollegengespräche und wenige Fortbildungsangebote erschweren vielerorts die Unterrichtsplanungen, doch die Mehrheit der Lehrer ist mit dem Konzept ihres Unterrichts zufrieden. Sie versuchen das Beste aus der gegebenen Situation zu machen. Die Lehrerin aus Gemeinde 7 sieht vor allem im geringen Zeitdeputat ein Manko, weil sie viele Themen und Gebete nur „ankratzen“ könne.

Planungskompetenz und Umsetzung

Planungskompetenzen und Stoffvermittlung sind zwei unterschiedliche Anforderungen, die der Lehrberuf stellt. Werden methodisch einseitige Wege gewählt, wird die Themenvielfalt zu sehr eingegrenzt oder Schülerinteressen zu wenig aufgenommen, kann auch ein Religionsunterricht kaum von Erfolg gekrönt sein. Selbst wenn der Lehrer der Gemeinde 2 in seiner Selbsteinschätzung zufrieden mit seinem Unterricht ist, so widerspricht das der vorherrschenden Monotonie, die bei den Besuchen sichtbar wird. Andererseits kann eine positive Umsetzung, ggf. auch ein Weitergehen als der Lehrplan vorschlägt, nur dann funktionieren, wenn ein klares Konzept besteht, eine gute Atmosphäre herrscht und die Schüler sich einbringen können. Eine Vielzahl an Komponenten muss ergo berücksichtigt werden, die psychologisch-pädagogische Überlegungen, methodische Verfahren und inhaltliche Schwerpunkte betreffen.

4.1.4.3 Inhaltliche Schwerpunkte

Inhaltliche Ziele und Prinzipien: der Faktor Religion

Die Lehrer setzen, wie es für den jüdischen Religionsunterricht zu erwarten ist, das Thema Religion an oberste Stelle ihres Vermittlungsauftrags. Das kann sowohl in der Gemeinde 7, in der der Religionsunterricht auf dem Lehrplan fußt, wie auch in der Gemeinde 4, in der der Mittelstufenunterricht lehrplanunabhängig konzipiert wird, nachgewiesen werden. Der Lehrer aus Gemeinde 5 begründet den religiösen Schwerpunkt damit, dass so der Schule und den säkularen Fächern etwas entgegengesetzt werden kann. Entsprechendes äußert auch der Kantor aus Gemeinde 4, wenn er mitteilt, dass Religion anders sei als alle anderen Fächer. Der neue *Rabbiner* aus Gemeinde 2 erklärt seinen religiösen Fokus damit, dass er einen positiven Bezug zum Judentum herstellen und Religionswissen attraktiv machen möchte.

Doch wie sieht es mit anderen Bereichen aus, die zwar nicht zum zentralen Thema des Religionsunterrichts werden müssen, doch außerhalb des Religionsunterrichts kein Gehör finden: So etwa der Hebräischunterricht, die jüdische Geschichte und Kultur. Hierzu äußert sich die Lehrerin aus Gemeinde 7 dahingehend, dass sie den religiösen Schwerpunkt erweitert, indem sie eine Bandbreite jüdischer Bereiche anspricht.¹⁴⁴⁶

Sicherstellung der Lernvorgaben

Inwieweit die Lehrer mit den unterschiedlichen Sprachvoraussetzungen bei Hausaufgaben und Tests umgehen, die für ein ordentliches Schulfach vorgegeben sind, dazu äußern sie sich nicht. Wie in den Beobachtungen zu erkennen ist, werden Hausaufgaben nahezu überall erteilt, wobei die in Gemeinde 2 gestellten Hausarbeiten wenig motivierend wirken, z.B.: „Was haben wir zum Schma gelernt?“ In Hinsicht auf Klassenarbeiten ergeben sich in der Untersuchung Hinweise in den Gemeinden 3 und 7. Die dort tätigen Lehrerinnen sichern das Lernen durch gut vorbereitete Tests ab, wobei in Gemeinde 3 offenbar weniger eigenständige Reflektionen der Schüler zum Tragen kommen als in Gemeinde 7.

4.1.4.4 Didaktische Aspekte

Der Schüler-Lehrer Bezug

Hinsichtlich des Schüler-Lehrer Bezugs wurden die Lehrer danach gefragt, inwieweit sie entwicklungspsychologische Aspekte im Unterricht berücksichtigen, ob sie die Religiosität der Jugendlichen differenzieren, der sozialen Integration ihrer Klientel Beachtung schenken und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen respektieren. Die meisten Lehrer erklären, dass sie entwicklungspsychologisch entsprechend auf die Schüler zugehen würden. Die Lehrerin der Gemeinde 3 führt als Hindernis für eine angemessene Betrachtungsweise die fehlende Zeit an. Der Kantor aus Gemeinde 4 erklärt hingegen, dass er die Schüler regelmäßig global beobachte, um altersentsprechenden Voraussetzungen gerecht zu werden.

Der Lehrer aus Gemeinde 1 bekundet klar, dass er Jugendlichen entwicklungspsychologisch gesehen noch keine entsprechende Unterstützung mitgeben könne, doch bemühe er sich darum, die 3 Jugendlichen in die Lerngruppe der Erwachsenen zu integrieren. Und auch der Lehrer aus Gemeinde 5 demonstriert - dies

wird im Vergleich zwischen der beobachteten Grundschul- und Oberstufengruppe deutlich- wie er auf die unterschiedlichen Altersgruppen eingehen kann.

Mit der entwicklungspsychologischen Komponente geht die Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse einher. Hier äußern sich alle Lehrer positiv dahingehend, dass sie die Anliegen der Jugendlichen in ihre Arbeit aufnehmen würden.

Für den Lehrer aus Gemeinde 4 heißt das vor allem, die Kinder ernst zu nehmen. „Je ernster man die Kinder nimmt, desto ernster nehmen sie auch den Unterricht“, lautet seine Devise, doch kommt die Orientierung an den Schülerbedürfnissen nicht immer im Unterricht zum Ausdruck.

Für die Lehrerin der Gemeinde 7 bilden die Bedürfnisse der Jugendlichen eine entscheidende Basis. So integriert sie gelegentlich belanglose Themen außerhalb des Religionsunterrichts, die aber wichtig für die Schüler sein können (z.B. Fußball) und schafft damit Erholungsnischen oder kurzweilige Ablenkung. Gleichzeitig können die Schüler erfahren, dass sie auch über andere Bereiche mit der Lehrerin reden können. Zwar erklärt auch der *Rabbiner* aus Gemeinde 6, dass er auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingehe, doch scheint es so, als ob sein Unterricht wenig Freiraum dafür bereitstellt. In Gemeinde 2 schließlich werden die Schüler in ihren Bedürfnissen (inhaltlich, methodisch) vorwiegend in der ZJD Gruppe erreicht, nicht aber im Religionsunterricht.

Die Religiosität der Schüler

Die unterschiedliche Religiosität der Jugendlichen zu beachten, ein Aspekt, der nicht nur durch das Zuwandererproblem bestimmt ist, wird durch den *Rabbiner* der Gemeinde 2, die Lehrerin der Gemeinde 7 und den Kantor der Gemeinde 4 bejaht. Letzterer bezieht sich hier vor allem auf jüdische Vorkenntnisse, die er abzuwägen habe. Auch wenn ein Schüler Atheist sei, so würde er das respektieren, wenn der Schüler seine Ansicht begründen könne. Die Lehrerin aus Gemeinde 3 differenziert grob zwischen atheistischen und angehaucht religiösen jüdischen Schülern, die sie ohne Unterschied zu deutender Fragehaltung am biblischen Text motivieren möchte. Ihre Fragen nach der heutigen Bedeutung religiöser Aspekte für die Schüler im Unterricht lenken direkt zu den religiösen Bedürfnissen der Lernenden. Sie zeigt den Jugendlichen damit einen Weg auf, um vom Thema zu sich zu finden und so ggf. eine religiöse Frage als Teil der eigenen Identität zu erfahren.

Eine religiöse Differenzierung ist für den *Rabbiner* der Gemeinde 5 kaum relevant, so erklärt er, da alle in die gleiche Richtung lernen würden, und die sei orthodox.

Im Unterricht der Gemeinde 4 erhalten die Schüler über biblische Narrative und verschiedene Auslegungsvorschläge einen Korpus religiöser Deutungen, sowohl orthodoxer, wie auch liberaler Façon, die sie nutzen können. Nach außen hin offen - nicht nur bei der Textinterpretation - geht die Lehrerin der Gemeinde 7 mit der Religiosität der Schüler um. Sie bindet in Rücksicht auf die unterschiedlich ausgeprägte Religiosität der Lernenden behutsam rituelle Fragen und Gebete ein. In Gemeinde 6 folgt der Lehrer im Umgang mit der Religiosität der Schüler ebenso wie der *Rabbiner* der Gemeinde 5 dem orthodoxen Kodex. Für ihn bildet die religiöse Entwicklung der Jugendlichen ein Hauptanliegen, doch geht er nicht von unterschiedlichen religiösen Zugangsweisen aus, so wie es der Kantor in Gemeinde 4 tut. Die Schüler begegnen in seinen Stunden dem orthodoxen Gesetzeswerk, das ihnen eine solide Grundkenntnis halachischer Probleme vermittelt.

Soziale Integration und Migration

Für die Integration der Schüler wollen sich alle Lehrer einsetzen. Dass dieses Ansinnen wirklich umgesetzt wird, ist nicht immer erkennbar.¹⁴⁴⁷ Der Lehrer aus Gemeinde 2 verbindet die Schüलगemeinde durch die allen gemeinsame russische Sprache, wiederläuft jedoch damit der Intention, die Zugewanderten in die Gesellschaft des Aufnahmelandes zu integrieren. In der Gemeinde 3 kommt die Lehrerin der größeren Gruppe Zugewanderter damit entgegen, dass sie deren Vorwissen den im Unterricht gestellten Ansprüchen anpasst (z.B. mehr Impulse). Der Lehrer in Gemeinde 6 erklärt, er suche im Blick auf die Lebenswelt der Schüler Identitätshilfen als Mensch und Seelsorger zu geben und ihre soziale Integration zu fördern. Es ist anzunehmen, dass er solche Unterstützung außerhalb des Religionsunterrichts in seiner Funktion als Gemeinderabbiner leistet.¹⁴⁴⁸ Der Lehrer der Gemeinde 5 weist sich hinsichtlich einer Integration als sehr kompetent aus, da er die Situation aus eigener Erfahrung kenne. Ungeachtet dessen haben diese Erfahrungen alle Lehrer, bis auf die Pädagogin der Gemeinde 7, doch setzt sie als einzige - soweit in den Hospitationen erkennbar- äußere Veränderungen durch, die den Migrantenzugute kommen. In ihrem Unterricht werden für die Zugewanderten auch regelmäßige persönliche Ansprachen und zielgerichtete Tipps gegeben, die anzeigen, was die Lehrerin den Alteingesessenen abverlangen kann

und den Neuen zumuten darf. Erfolgreich kann sie verbuchen, dass sie den Spagat zwischen Voranschreiten und Einbezug der Zuwanderer realisieren kann.

Schülermitgestaltung/ Autonomie

In Hinsicht auf die theoretische Implikation, die die Autonomie religiöser Lernprozesse betrifft¹⁴⁴⁹, wurden die Lehrer danach gefragt, wie weit sie sich für selbststeuernde Lernprozesse, und kritische, kooperative und aktive Mitgestaltung der Schüler einsetzen. Die Lehrer der Gemeinden 2, 3, 5 und 6 betonen die Selbststeuerung, und eine aktive Beteiligung der Schüler wird durch alle Lehrer begrüßt. Doch was eine kritisch-kooperative Beteiligung betrifft, so meint die Lehrerin der Gemeinde 3, sei diese kaum realisierbar. Doch wünschen sich die Lehrer aus den Gemeinden 5 und 7 und selbst der *Rabbiner* der Gemeinde 2 kritisch-kooperative Arbeitsformen. Auch der Kantor aus Gemeinde 4 äußert sich positiv, denn die Schüler seien frei, etwas zu sagen und zu fragen. Offensichtlich konturiert sich die Definition dessen, was eine Mitgestaltung betrifft, sehr unterschiedlich. Die Lehrerin aus Gemeinde 3 ermöglicht sicherlich mehr Kooperation und kritische Positionen als es in Gemeinde 6 möglich wird. Der hier unterrichtende *Rabbiner* spricht allerdings auch deutlich aus, dass er sich intensiv für eine energische Führung verbürgt. In diesem Sinne widerspricht er sich nicht, wenn er den Religionsunterricht klar und bestimmt durchführt, sowohl inhaltlich wie auch interaktional. Die klare Linie des Lehrers (Thema, Material und Gesprächsprozess) reflektiert zwar eine Professionalität des Vermittelnden, lässt aber Schülerwahrnehmungen bzw. -irritationen zu einem Diskussionspunkt nur eingeschränkt zur Entfaltung gelangen. Auch der Lehrer der Gemeinde 1 steht der Mitgestaltung der Schüler eher skeptisch gegenüber, doch werden kurze eigenaktive Phasen innerhalb des Sprachunterrichts zugelassen.

Wenn sich allerdings der Lehrer der thüringischen Gemeinde positiv für die kritisch-kooperative Mitwirkung der Schüler ausspricht, steht sein Unterricht in völligem Widerspruch zu dieser Aussage, denn wichtige Schülerfragen werden mehr als einmal zurückgedrängt. Der *Rabbiner* aus Gemeinde 5 kann in Unterrichtsgesprächen die Teilnahmebereitschaft der Jugendlichen fördern, doch auch er wird seinem Anspruch auf Mitgestaltung nicht immer gerecht, wenn er Themen alleine vorgibt. Einzig die Lehrerinnen in Gemeinde 3 und 7, lassen den Schülern die Freiheit, in den Beobachtungen phasenweise Themen einer Sitzung mitzubestimmen.¹⁴⁵⁰

Identitätshilfen?

Die Orientierung an Schülerbedürfnissen und Fragen nach Schülermitgestaltung und Autonomie treffen sich schließlich in dem Problem, wie Phänomene der nichtjüdischen Lebenswelt der Schüler, d.h., auch aktuelle (politische) Ereignisse oder die persönlichen religiösen Anliegen der Schüler im Unterricht aufgefangen werden. Dieser Gedanke findet auch Anschluss an die Frage, wie eine Gewichtung zwischen religiösen und nichtreligiösen Themen im Unterricht zu realisieren wäre.

4.1.4.5 Kongruenz von Aussagen und Handlungen der Lehrer

Aussagen, Selbsteinschätzungen und Handlungen im Unterricht zeigen sich bei den Lehrern nicht immer analog. Während der Lehrer in Gemeinde 1 ganz offensichtlich seine Kompetenzen unterschätzt und sich zuweilen trotz seines pädagogischen Könnens zu bescheiden inszeniert, vermittelt der *Rabbiner* aus Gemeinde 2 eher den gegenteiligen Eindruck. Er trägt hohe Ziele zur Schau; sei es ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu ebnen oder die Selbststeuerung der Lernprozesse zu stützen. Ziele, die kaum umgesetzt werden. In Hinblick auf die Anliegen der Lehrerin in Gemeinde 3 kann man von einer sehr ehrlichen und realistischen Einschätzung der Unterrichtssituation sprechen. Sie überschätzt weder die Schüler-Lehrer Beziehung, noch verheimlicht sie, wie wenig die Schüler religiös bewandert sind. Wenn sie sich für selbststeuernde Lernprozesse ausspricht, dann löst sie diesen Anspruch auch ein, indem sie nicht versucht, den Schülern etwas zu oktroyieren. Sie ermutigt wie die Lehrerin aus Gemeinde 7 dazu, religiöse Deutungskompetenzen an den Schriften zu entwickeln. Hingegen wirkt die gelegentliche Abwehr von Schülerfragen des Kantors in Gemeinde 4 der Autonomie des Schülers im religiösen Kontext entgegen und deckt sich nicht damit, dass er dafür plädiert, den Lernenden stets das Recht zum Fragen einzuräumen. Analogien zwischen Aussagen und Handlungen lassen sich ansatzweise bei den Rabbinern aus den Gemeinden 5 und 6 feststellen. Beide *Rabbiner* gehen von einer orthodoxen Ausrichtung aus, die sie auch im Unterricht zur Disposition stellen. Der *Rabbiner* aus Gemeinde 6 verneint nicht, dass er eine starke Lehrerlenkung favorisiert (s.o.). Das erklären zwar auch die Lehrerin der Gemeinde 3 und 7, doch beziehen sie sich mehr auf ein allgemeines Unterrichtskonzept als auf die Unterrichtsinteraktion. Deutungsspielräume, die vor allem argumentativ begründet sein sollen, bilden ein wesentliches Anliegen der Lehrerin aus Gemeinde 7.

Hypothesenanregungen und eigene Themenvorschläge begründen jedoch nur einen Teil des Erfolgs ihres Religionsunterrichts. Durch ihre Lehrerpersönlichkeit (Authentizität) und ihre Vorgehensweise (Schülerorientierung) scheint sie das Ziel, den Schülern Identitätshilfen mitzugeben, nicht zu verfehlen.

4.1.5 Die Schüler

Neben den individuellen Befragungen der Schüler geben die Fragebögen an die Lerngruppen Aufschlüsse über die Lernenden. Bis auf die Gemeinde 6 wurden diese Bögen generell gestattet, aber nicht von allen 92 insgesamt beobachteten Schülern ausgefüllt. Auch wenn die Ergebnisse nicht repräsentativ sind, leisten sie doch einen Einblick in die Situation jüdischer Religionsschüler in Deutschland von heute. Mit Hilfe der Bögen konnten Informationen zur Sozialisation (in Deutschland oder einem anderem Herkunftsland), zur Familiensituation, zur schulischen Ausbildung und zu persönlichen Präferenzen gewonnen werden.¹⁴⁵¹ Weiterhin machten die Schüler Angaben zu ihrer religiösen Praxis und dazu, was ihnen als wesentlich im Judentum erscheint. Zu ihren religiösen Argumentationsstrukturen (religiöses Urteil) äußerten sich allerdings weniger Schüler als zu den ersten Themenkomplexen.

Hinsichtlich des Religionsunterrichts gaben die Bögen Hinweise zu bisherigen Erfahrungen mit dem Religionsunterricht oder anderen jüdischen Lernmöglichkeiten. Die Ergebnisse erhellen, weshalb die Schüler den Religionsunterricht besuchen und wie sie ihn allgemein anhand verschiedener vorgelegter Kriterien bewerten. Über die Unterrichtsbeobachtung erschloss sich der Forscherin, wie sich Wissensbestände einer Schülergruppe in der Interaktion dokumentieren, wogegen sich Schüler sträuben (Nichtwissen, Desinteresse, Gegenwehr) und woran sie besonderes Interesse zeigen.

4.1.5.1 Sozialisation

Die 24 Jungen und 31 Mädchen aus 6 Gemeinden, die die Fragebögen beantworteten, bilden mehr als die Hälfte der in der Studie beobachteten Schüler, aber nur einen kleinen Anteil der gesamten Sekundarstufenschülerzahl einer Gemeinde. Mädchen sind als Antwortende häufiger anzutreffen als Jungen, vermutlich, weil Mädchen stärker in den beobachteten Lerngruppen repräsentiert waren. Weiterhin zeigten sich die Jugendlichen der Großgemeinden eher zu einer Beantwortung bereit (18 von 19

beobachteten Schülern der beiden Gruppen in Gemeinde 3) als die aus Klein- und Mittelgemeinden (2 von 10 Oberstufenschülern in Gemeinde 5).¹⁴⁵²

Alter, Herkunft, Aufenthalt und Schule

Das Alter der Befragten lag im Durchschnitt bei 14, 5 Jahren, darunter befinden sich 11 jüngere Schüler im Alter von 10 bis 11 und 15 Adoleszente im Alter von 17 bis 20 Jahren.¹⁴⁵³ Das Alter der verbleibenden 26 Schüler lag zwischen 12 und 16 Jahren. 13 der Schüler sind in Deutschland geboren.¹⁴⁵⁴ Das Gros der Schüler stammte aus der ehemaligen UdSSR (34 Jugendliche), davon 10 aus Russland und 12 aus der Ukraine, die zwischen 1 und 11 Jahren in Deutschland leben (durchschnittlich seit 5,5 Jahren). Bedingt durch die Migration und Herkunft der Eltern sprechen die Schüler Deutsch, Russisch (33 Schüler) und z.T. Hebräisch (8 Schüler), sowie das in der Schule erlernte Englisch. Hinsichtlich der Ausbildung besuchen 82 % der antwortenden Schüler ein Gymnasium, Ausnahmen bilden 3 Haupt- (Gemeinde 4) und 6 Realschüler (Gemeinde 1, 3, 4 und 7).

Familie

Die meisten Schüler haben weitere Geschwister und fast alle können auf weitere Familienmitglieder in Deutschland verweisen. Die Eltern der Befragten stammen hauptsächlich aus der ehemaligen UdSSR (51 Personen allein aus der Ukraine, Moldawien und Russland). Neben den 13 Vätern und Müttern aus Deutschland bilden auch Südosteuropa, Israel und Amerika Herkunftsländer der Eltern, die fast alle deutsche Sprachkenntnisse (49 Personen) besitzen. Nach Angaben der Schüler sprechen 37 Väter bzw. Mütter Russisch und 14 Hebräisch (Gemeinde 3 und 7). Beruflich sind die meisten Eltern gut qualifiziert (35 % Akademiker).

Was familiäre Kontakte betrifft, so geben die meisten Schüler an, sehr oft und oft Besuch zu Hause zu haben (28 Schüler), 17 bestimmen die Gastehäufigkeit als gelegentlich. Jüdische Besucher dominieren dabei leicht (47 Schüler) die nichtjüdischen Gäste (31 Schüler). Doch scheint sich abzuzeichnen, dass Kontakte zu Gemeindemitgliedern und ebenso zum nichtjüdischen Umfeld gepflegt werden.

Jüdische Sozialisation

Hinweise zur jüdischen Sozialisation der Befragten geben Auskünfte zu *Brit Mila* und *Bar/ Bat Mizwa*, im Weiteren auch Erklärungen zum Synagogenbesuch und zum

Kaschrutverhalten. 17 der 24 Jungen geben an, beschnitten zu sein und 24 der 52 Jugendlichen haben *Bar/ Bat Mizwa* gefeiert. Die Beschneidung wurde insofern oft, die Initiationsfeier weniger häufig durchgeführt, was aber z.T. auf die noch nicht erreichte Altersgrenze (12 bzw. 13 Jahre) der Befragten zurückzuführen ist.

Zukunft

Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen wurden einerseits beruflich und andererseits geografisch hinterfragt. Die Jugendlichen interessieren sich auf dem Hintergrund der elterlichen Berufe und ihrer Ausbildung nach insbesondere für akademische Bereiche, in Ausnahmefällen für Besonderheiten wie Fotomodell oder Basketballprofi. Dass die Jugendlichen sich in Deutschland wohl fühlen, darauf deuten ihre Antworten hinsichtlich eines Landes, in dem sie zukünftig leben wollen. Deutschland ist mit 20 Nennungen häufig vertreten (besonders Gemeinde 3), aber auch Israel (7 Schüler) und die angloamerikanischen Länder (17 Schüler) werden favorisiert. Diese Angabe unterscheidet sich leicht von dem Land, in dem man am liebsten leben möchte: Hier wird Deutschland 9-mal angeführt, aber 14-mal Israel und 13-mal Übersee genannt. Es ist anzunehmen, dass sich die erste Angabe auf ein mehr realistisches Ziel bezieht und die zweite mehr einen Wunsch zum Ausdruck bringt.¹⁴⁵⁵

Freizeit

Was das Freizeitverhalten angeht, so befindet sich fast die Hälfte der Schüler in einem Verein, vornehmlich in einem Sportverein. Im jüdischen Kontext besuchen die Jugendlichen die Jugendzentren ihrer Gemeinde, eine ZJD - Gruppe (Gemeinde 3, 2) oder in den Ferien Machanot. Weitere Freizeitaktivitäten der Jugendlichen bilden Musik hören und Spielen, Lesen und Fernsehen oder Freunde treffen. Die meiste Zeit wird aber dem Lernen beigemessen (Gemeinde 3, 5 und 7).¹⁴⁵⁶

4.1.5.2 Religiöse Praxis

Der Synagogenbesuch

Gottesdienst bzw. Synagogenbesuch stehen offensichtlich nicht im Hauptinteresse der Jugendlichen. Dass die *Synagoge* sehr oft besucht wird, bildet eher eine Seltenheit (5-mal in Gemeinde 1, 2, 3 und 5), oft wird 10-mal genannt (je 3-mal in Gemeinde 4 und 7). Gelegentlich scheint dem Durchschnitt zu entsprechen, denn dem stimmen 20

Schüler zu. 11 Schüler meinen selten und 2 nie den Gottesdienst zu besuchen. Wenn die Jugendlichen zur *Synagoge* gehen, geschieht das nicht allein. Sie werden durch Familienmitglieder, seltener durch Freunde (Gemeinde 3 und 7) begleitet. Der Gottesdienst, unabhängig von Herkunftsland, Alter oder Geschlecht, scheint mal einen wichtigen, mal einen unwichtigen Anlaufpunkt, darzustellen. Die Häufigkeit steht manchmal in Zusammenhang zum Synagogenbesuch der Eltern. Dort, wo die Eltern einer traditionellen Linie folgen und sich regelmäßig dem Synagogenbesuch widmen, zeigen die Jugendlichen eine ähnliche Bereitschaft.¹⁴⁵⁷

Gebet

Synagogenbesuch und Beten gehen bei den Befragten sichtlich nicht parallel. 11 Schüler erklären, sehr oft oder oft zu beten (Gemeinde 1, 4, 7 und 3, nur Gruppe 2), 16 bekunden dies gelegentlich, 13 selten und 10 Schüler meinen, es nie zu tun. Das gemeinschaftliche Gebet besitzt insofern keinen hohen Stellenwert im Leben dieser Jugendlichen, doch sagt dieses Verhalten noch nichts zum privaten Gebet aus. Damit stellt sich natürlich die Frage, was die Jugendlichen im Gottesdienst eigentlich tun, wenn sie nicht beten. Unterhalten sie sich mit Freunden oder sind sie einfach zugegen ohne dem Ablauf zu folgen? Diese Fragen bleiben offen.

Kaschrut

Das, was man unter *Kaschrut* versteht, wird offensichtlich sehr unterschiedlich interpretiert. Heißt *Kaschrut* lediglich die Küche nach milchig - fleischig zu trennen, koschere Lebensmittel nach der Kaschrutliste einzukaufen, koscheres Fleisch zu beziehen, *Mazzot* zu *Pessach* zu essen oder auch auf einen Besuch in einem nicht koscheren Restaurant zu verzichten. 23 der Schüler versichern, dass zu Hause *Kaschrut* gehalten wird, 3 Schüler sind sich nicht ganz sicher und 22 verneinen die Anfrage.

4.1.5.3 Der Kern des Judentums

Bilden Gottesdienst, Gebet und *Kaschrut* nicht grundsätzlich die wesentlichen Momente, die das jüdische Leben der Jugendlichen ausmachen, so wird die Frage relevant, was sie denn als essentiell im Judentum betrachten. Die Jugendlichen nennen die Faktoren *Glauben* (9 Schüler) und Gott (6 Schüler), zumeist gekoppelt, an erster Stelle. Auf den religiösen Schwerpunkt folgt eng ein ethnischer Fokus, der sich auf

Stolz hinsichtlich der Herkunft (3 Schüler) und den Zusammenhalt (6 Schüler) bezieht. Beide Momente werden durch unterschiedliche Schüler auch innerhalb einer Gemeinde, alters- und geschlechtsunabhängig, als entscheidend bewertet. An dritter Stelle wird Religion allgemein (3 Schüler), die Tradition (3 Schüler), ohne auf diese detailliert einzugehen, und jüdische Ethik genannt, wobei Toleranz (2 Schüler), Gleichheitsprinzipien und Frieden (je 2 Schüler) als Grundgedanken dieser Ethik hervortreten. Etwas hinten angestellt werden Lernen und Tora lesen (je 2 Nennungen) oder Gesetzeinhaltung und Hebräischlernen.

Der *Glauben* an Gott und das Zusammengehörigkeitsgefühl bestimmen offensichtlich den Kern der jüdischen Identität dieser Teenager.¹⁴⁵⁸ In diesem Zusammenhang scheint es hilfreich, einen Blick auf persönliche Präferenzen hinsichtlich der Feiertage zu werfen. Die Jugendlichen werden zu ihrem Wissen und Vorlieben befragt (vgl. Vorwissen). Obwohl die Tradition nicht im Vordergrund ihrer jüdischen Identität steht, ergeben sich aus der Begründung, weshalb ein Feiertag bevorzugt wird, Hinweise dazu, was das Individuum über *Glauben* und Zusammengehörigkeitsgefühl hinaus an das Judentum bindet. *Chanukka* (9 Schüler) und *Purim* (11 Schüler), die außerbiblichen Feste, und *Pessach* (8 Schüler) bilden die Favoriten. Alle weiteren Feste ob *Sukkot*, Hohe Feiertage, *Schabbat* oder *Lag ba-Omer* werden bestenfalls ein oder zweimal angeführt. Dass die Schüler ein Fest besonders mögen und dies benennen und begründen können, zeigt, dass sie sich mit dem Fest in irgendeiner Form auseinandergesetzt haben.

Begründungen zielen nicht nur auf lustige Unterhaltung (Verkleiden zu *Purim*) oder materielle Zuwendung (Geschenke zu *Chanukka*), sondern auch auf ideelle und rituell als wichtig erkannte Dimensionen (Hören der Pessachgeschichte am *Seder*, Internalisierung des Freiheitsgedankens, Fasten zu *Jom Kippur* und Bereuen der Sünden). Freudvolle und aktionsreiche Feiertage stehen demnach nicht nur im Vordergrund, auch ernsthafte Feste stoßen auf Resonanz.

4.1.5.4 Das religiöse Urteil

Das religiöse Urteil, bzw. die religiöse Argumentation wurde mit Fragen ergründet, die sich auf das Paul (Schimon) - Dilemma aus den Arbeiten Osers beziehen.¹⁴⁵⁹ Das Dilemma dient als Basis, Menschen verschiedener Altersstufen zu ihrer religiösen Argumentationsweise zu befragen, um sie in eine Stufe des religiösen Urteilskonstrukts einzuordnen. Stellungnahmen zu diesem Dilemma wurden in Gemeinde 2 (5

Schüler)¹⁴⁶⁰, in Gemeinde 3 (14 Schüler)¹⁴⁶¹, in Gemeinde 4 (8 Schüler)¹⁴⁶², in Gemeinde 5 (1 Schülerin)¹⁴⁶³ und in Gemeinde 7 (5 Schüler)¹⁴⁶⁴ ermittelt.

Die schriftlichen Aussagen der 33 Schüler werden hier überblicksartig zusammengefasst, da lückenhaftes Antwortverhalten einzelner Personen und die Zusammenfassung der Argumentationen von Schülergruppen, die bis zu 4 Alterstufen umfassen, nicht zureichend aussagekräftig erscheint.¹⁴⁶⁵ Eine Stufeneinordnung der Befragten mag deshalb nicht wissenschaftlich haltbar sein, gleichwohl sollen Tendenzen wiedergegeben werden, die durch Hinweise zu Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund in den Anmerkungen ergänzt werden.¹⁴⁶⁶

Das Verhältnis des Menschen zu Gott und daraus erwachsende Verpflichtungen

Auf die Frage, ob Schimon im Speziellen einem Versprechen an Gott Folge zu leisten habe, antworten die meisten Schüler zustimmend. Die Begründung erfolgt auf Basis eines moralischen Kodex, da ein Versprechen nicht zu brechen sei: „Versprochen ist Versprochen.“¹⁴⁶⁷ In zweiter Linie wird diese Begründung religiös konnotiert, da es sich um ein besonderes Versprechen handeln würde, das sich an Gott richtet.¹⁴⁶⁸ Weiterhin sei ausschlaggebend, dass Gott Schimon gerettet habe und ihm Gott sonst nicht wieder helfen würde. Gottes Lebensrettung wird als „Wegweiser“ bzw. Zeichen interpretiert, das erwidert werden müsse.¹⁴⁶⁹

Bei anderen Betrachtern wird das Ultimate als Urgrund allen Seins erkannt, deshalb sei Gott stets Dank zu erweisen, da ohne Gott der Mensch nicht existieren würde und Gottes Wort das Wichtigste „im Judentum“ überhaupt sei.¹⁴⁷⁰

Daneben zeigen sich einige unentschlossene Positionen mit relativierendem Charakter. Würde Gott die Versprechensbande aufheben, dann dürfe der Protagonist davon zurücktreten.¹⁴⁷¹ Relativiert wird die Versprechensbindung auch dann, wenn für den Antwortenden ausschlaggebend wird, ob der Versprechende gläubig ist oder nicht, denn wer nicht glaubt, habe auch kein Versprechen einzulösen.¹⁴⁷² In weiterer Hinsicht wird erklärt, dass das Verbot, ein Versprechen zu brechen, in den Schriften der Bibel bzw. in den 10 Geboten verankert sei.¹⁴⁷³ An anderer Stelle wird kompromissartig vorgeschlagen, dass Schimon sich zunächst nach den eigenen Wünschen richten solle, aber später dem Versprechen folgen könne.¹⁴⁷⁴ Denn auch, wenn er Gott verpflichtet sei, müsse er glücklich werden.¹⁴⁷⁵ Der Wert des Glückhaseins wird somit als Gegenargument zur Versprechenseinlösung artikuliert. Schimon müsse sich nicht an

Versprechen halten, jedoch könne er in der 3. Welt helfen, aber bei seiner Freundin bleiben und zufrieden werden.¹⁴⁷⁶

In eine ähnliche Richtung verläuft das Argument, dass die Annahme der guten Stellung Schimon dabei helfen kann, die Dritte Welt später finanziell zu unterstützen¹⁴⁷⁷, um schließlich doch Gottes Willen zu erfüllen. Die Extremsituation des Absturzes schließlich, so erklärt eine 17-jährige Zuwanderin, würde den Menschen aus dem Versprechen befreien und Gott einen Bruch verzeihen lassen.¹⁴⁷⁸ Ein 15-Jähriger stellt die realistische Einlösung des Versprechens infrage und erklärt es als Farce, die nicht auf authentische Religiosität schließen lasse.¹⁴⁷⁹ Lediglich zwei atheistische Positionen werden durch 2 ältere Schülerinnen geäußert, die ein solches Versprechen nicht machen würden, da man ohnehin nicht an Gott glaube.¹⁴⁸⁰

Hinsichtlich einer allgemeinen Bindung des Menschen an ein Versprechen, das Gott gegeben wurde, losgelöst vom Fall Schimon, unterscheiden sich die Aussagen nur unbedeutend. In diesem Rahmen wird aber zusätzlich auf das Wesen des Judentums verwiesen, „Ja, sonst hätte das Judentum keinen Sinn“¹⁴⁸¹, und die Allmächtigkeit Gottes hervorgehoben.¹⁴⁸² Die göttliche Allmächtigkeit wird in einer möglichen Strafe konkretisiert, die Gott auf den Versprechensbruch folgen lassen könne.¹⁴⁸³ Der gegenseitige Bund zwischen Mensch und Gott, klang bereits in den Antworten zur 1. Frage an, da Gott Schimon gerettet hatte und Schimon deshalb dem Versprechen folgen müsse. An dieser Stelle wird die Situation auf das Verhältnis des jüdischen Volkes zu Gott übertragen, denn Gott habe das Volk beschützt.¹⁴⁸⁴ Ein Argument, das auch zur Frage nach Gottes Eingriff in die Welt gewählt wird.

In Hinsicht auf die Allwissenheit Gottes wird empfohlen, das Versprechen einzuhalten, auch wenn keine allgemeine Pflicht dafür besteht: „Nein, müssen tut man nichts, aber es ist viel besser, sich an Gott zu halten, denn er weiß alles.“¹⁴⁸⁵

Fasst man die Frage weiter und wendet sich über ein Versprechen hinaus allgemeinen Verpflichtungen gegenüber Gott zu, werden wiederum mehrheitlich Zustimmungen deutlich. Manche Begründungen scheinen aus Verlegenheit bereits geleistete Antworten zu wiederholen, z.B. „weil Gott uns das Leben gegeben hat“.¹⁴⁸⁶ Man lenkt den Blick wiederholt auf diejenigen, die sich als religiös ansehen und deshalb andere Verpflichtungen haben als Nichtreligiöse: „Wenn man religiös ist, dann sollte man versuchen, seine Gebote zu befolgen.“¹⁴⁸⁷

Einige Jugendliche bemühen sich, den Kern dieser Verpflichtungen zu umreißen und den Begriff Gebote zu präzisieren. Entweder nennen sie das Gebet¹⁴⁸⁸, denn der Glaube

sei das einzigste, wo man „nie genug“ machen könne¹⁴⁸⁹ oder sie verweisen auf eine gute Tat¹⁴⁹⁰ bzw. eine religiös begründete Mitmenschlichkeit.¹⁴⁹¹ Würde man sich nach den Geboten richten, dann würde man einerseits vermeiden, hart und entschlossen, ein „Mensch ohne *Seele*“ zu werden¹⁴⁹² und andererseits dabei mitwirken, das Kommen des *Messias* einzuleiten.¹⁴⁹³

Das Spektrum, Verpflichtungen gegenüber Gott einzulösen, verbindet in diesem Sinne rituelle, ethisch-moralische und *eschatologische* Dimensionen. 8 der antwortenden Schüler verneinen Verpflichtungen gegenüber Gott, weniger aus atheistischen Gründen¹⁴⁹⁴, sondern vielmehr, weil man - ohne dies religiös zu bestimmen - in erster Linie den Mitmenschen gegenüber Verpflichtungen einzulösen habe.¹⁴⁹⁵

Andere Argumente gegen eine allumfassende Verpflichtung gegenüber Gott richten sich darauf, dass aus Schülersicht nicht alle gegebenen Gebote einhaltbar sind, denn „die Welt bricht nicht zusammen, wenn ich an *Schabbat* Licht anmache, aber man sollte sich an die 10 Gebote halten ...“.¹⁴⁹⁶ Dem ähnlich ist die Auffassung, dass Religiosität als etwas inwärts Gerichtetes und Privates zu deuten ist: „Glauben ist etwas von Innen, (eine Überzeugung), welche man nicht unter Beweis stellen muss.“¹⁴⁹⁷ Es wird aber auch auf die Perspektive Gottes geschaut, denn er sollte „uns auch ohne Gegenleistung helfen“, heißt es.¹⁴⁹⁸

Die Frage, ob es letztlich Gottes Wille sei, dass Schimon in die Dritte Welt geht, wird nur durch einen kleinen Teil der Schüler bejaht.¹⁴⁹⁹ Diese Schüler gehen davon aus, dass Gott einerseits lehrt, keine leeren Versprechen zu geben¹⁵⁰⁰ und andererseits will, dass allen Menschen geholfen wird.¹⁵⁰¹

Dem würde Schimon durch seine Hilfe in der dritten Welt nachkommen. Diesem Gedanken steht die Position gegenüber, dass man nicht unbedingt in die Dritte Welt gehen müsse, um Gott Respekt zu zollen.¹⁵⁰²

Die meisten Schüler erklären jedoch, dass es sich um den persönlichen Willen des Protagonisten handelt, in der dritten Welt zu leben. Ein individueller Entschluss, der von Gott unabhängig zu betrachten wäre.¹⁵⁰³ Zwei ältere Schülerinnen bringen den Begriff Schicksal, das Schimons Leben bestimmen würde, ins Spiel.¹⁵⁰⁴

Der Vorstellung, dass der Gang in die dritte Welt und Gottes Willen sich decken würden, stehen einige Schüler ambivalent gegenüber. Manche antworten unsicher, dass sie diese Idee nicht ganz für ausgeschlossen halten.¹⁵⁰⁵ Die religionsphilosophische Frage nach Determination einerseits und dem menschlichen freien Willen andererseits liegt diesem Problempunkt nicht ganz fern.

Das Verhältnis zwischen Profanem und Heiligem

Der folgende Komplex betrifft das Verhältnis zwischen Heiligem und profaner Welt und fragt danach, ob Partner und Beruf oder Gott und ein Versprechen an ihn bzw. Gott oder Mensch wichtiger seien. Die Stellungnahmen lassen die Schüler in 3 Positionen unterteilen. Wenige stellen die Freundin und den Beruf bzw. den Menschen in den Mittelpunkt. Wenn der Beruf genannt wird, gehen damit materielle (Geld)¹⁵⁰⁶ und immaterielle Begründungen (Gefühle bzw. Glück)¹⁵⁰⁷ einher. Aus einer atheistischen Position heraus kann sich der betreffende Schüler nur gegen Gott entscheiden¹⁵⁰⁸, doch auch einige Jugendliche, die den *Glauben* für wichtig halten¹⁵⁰⁹, betonen Freundin und Beruf. Eine Reihe von Schülern erachtet Gott, bzw. Gott und das Versprechen an ihn, als bedeutsamer.¹⁵¹⁰ Dabei wiederholen die Schüler z.T. Begründungen, die sie auch als Argument dafür angaben, weshalb das Versprechen an Gott einzulösen sei, so z.B., weil Gott den Menschen erschaffen habe.¹⁵¹¹ Von der Freundin wird u.a. erwartet, dass sie die Situation verstehen sollte.¹⁵¹² Einer eher naturwissenschaftlichen Begründung zum Stellenwert von Mensch und Gott für die Welt wird gefolgt, wenn erklärt wird, „die Welt braucht den Menschen nicht, die überlebt auch so“.¹⁵¹³

Die Mehrheit der Schüler allerdings stuft Freundin/ Beruf und Gott als gleichwichtige Komponenten ein¹⁵¹⁴, die sich nicht widersprechen müssen, z.B. weil Gott auch dem Menschen „dient“, indem „er uns mit Freunden, Beruf etc. segnet“.¹⁵¹⁵ Gott habe den Menschen geschaffen, aber der Mensch sei ein soziales Wesen und der Gemeinschaft bedürftig¹⁵¹⁶, erklärt ein 14-jähriger Schüler. Ähnlich mutet die Position einer 17-Jährigen an, die die Entscheidung für das eine oder andere nicht für möglich hält, da es sich um 2 verschiedene Ebenen handeln würde¹⁵¹⁷, die so nicht zu verbinden seien, aber sich ergänzen würden.¹⁵¹⁸ Gott wird in diesem Sinne als spirituelle Ebene charakterisiert, die das Individuum aufgrund seiner persönlichen Präferenzen wählen könne oder auch nicht.¹⁵¹⁹

Drei der Schüler, die Gott und Mensch gleichzeitig betonen, raten dazu, nach einem „Kompromiss“ zu suchen.¹⁵²⁰ Zum einen wird bedacht, dass man sich für den Beruf und Freundin entscheiden könne und abwartet, ob Gott einen bestraft.¹⁵²¹ Zum anderen wird festgehalten, dass man erst das Berufsangebot wählen sollte, um dann mit der Freundin in die Dritte Welt zu gehen.¹⁵²²

→ Die Argumentation der Jugendlichen ist breit gefächert, sie verläuft sowohl auf einem religiösen Hintergrund (Gott, die Schriften), auf Basis genereller ethischer Prinzipien, aber kaum - und das mag erstaunen, da die meisten zugewanderten Jugendlichen nicht religiös sozialisiert wurden - auf Basis atheistischer Einstellungen. Die Suche nach Auswegmöglichkeiten, die widersprüchlichen Anforderungen des Dilemmas zu bewältigen, ist bei vielen Schülern zu erkennen. Die Schüler tendieren offensichtlich dazu, das Ultimate und die menschliche Sphäre unabhängig nebeneinander bestehen lassen zu können. Ein Kriterium, dass die Mehrzahl der Probanden auf einer konventionellen Ebene des religiösen Urteils einordnen ließe. Andererseits kann eine gewisse Unentschlossenheit der Schüler zum letzten Fragepunkt darauf deuten, dass sie sich in einer Übergangsphase befinden.

Eltern und religiöse Verpflichtungen

Wenn die Rolle der Eltern im Hinblick auf das eigene religiöse Leben angeschnitten wird, akzeptieren die meisten Jugendlichen eine elterliche Einflussnahme. In der Dilemmageschichte stehen die Eltern dafür ein, dass Schimon sein Versprechen zu erfüllen habe. Sie nehmen damit höchst nachdrücklich Einfluss auf den persönlichen Bereich eines jungen Erwachsenen. Die Jugendlichen, die dem nichts entgegenzusetzen haben, fast alle 10- bis 14-jährigen Schüler, gehen davon aus, dass die Eltern Schimon stützen würden und ihn durch ihre erweiterte Lebenserfahrung gut beraten können.¹⁵²³

Den Jugendlichen dieses Alters, die eine religiöse Einmischung akzeptieren, muss noch eine stärkere Orientierung an den Eltern zugestanden werden, die sie ggf. erst im fortgeschrittenen Pubertätsalter durchbrechen werden. Das Argument der erweiterten Lebenserfahrung der Eltern wird allerdings auch durch zwei 18-jährige Schüler vertreten.¹⁵²⁴ Eine 16- und 17-jährige Schülerin ziehen einen biblischen Kontext als Begründung heran. Weil in den 10 Geboten die Ehrung der Eltern gefordert sei¹⁵²⁵, müsse man ihnen auch in religiösen Fragen Folge leisten. Sie betrachten die religiöse Orientierung an den Eltern nicht als Einschränkung ihrer Autonomie.

Eine 16-jährige Schülerin aus Gemeinde 3 vermutet, dass sich der Protagonist mit dem Befolgen des elterlichen Rates gegenüber Gott und gegenüber sich selbst besser fühlen würde.¹⁵²⁶ Im Grunde spielen nach ihrer Aussage die Eltern nicht die ausschlaggebende Rolle, es geht lediglich um eine Gewissensberuhigung, die Schimon auch dann erfährt, wenn er sich allein in dieser religiösen Frage entscheidet. Im Gegenteil, ein Widerlaufen des elterlichen Ratschlags, würde dann auch noch einen starken Gewissenskonflikt

hinsichtlich der Eltern mit sich bringen. Eine Annahme, die auch eine 15-jährige Schülerin aus Gemeinde 3 anführt.¹⁵²⁷

Für zwei weitere Schüler steht es außer Frage, dass mit dem Elternwunsch auch entsprechend gehandelt werden und die Freundin aufgegeben werden muss. Der elterliche Wunsch, der somit das gesamte Lebenskonzept der Hauptfigur Schimon betrifft, wird aus ihrer Perspektive als notwendig, wenn nicht gar als zwingend betrachtet. Die Mehrheit der Älteren, insbesondere 16- und 17-Jährige, unterstreichen die eigenständige und unabhängige Entscheidung Schimons, d.h., dass er das ihm Wichtige selbst zu bestimmen habe¹⁵²⁸, obwohl ihm die Eltern einen Rat geben dürften.¹⁵²⁹ Ein Versprechen, das unter äußerem Druck - hier unter dem familiären - eingelöst würde, wird aus Sicht der Älteren als nicht wahrhaftig interpretiert: „Wenn er sein Versprechen hält, weil ihm das seine Eltern sagen, dann hat das keine Bedeutung.“¹⁵³⁰

Die Gemeinde und religiöse Verpflichtungen

Der Einfluss der religiösen Gemeinschaft i.H. auf religiöse Entscheidungen wird von den meisten Jugendlichen nicht so wichtig wie der Einfluss der Eltern gesehen. Das, was früher in geschlossenen traditionellen Milieus keine Dementierung erlaubt hätte, da damit eine Lösung aus der Gemeinschaft verbunden gewesen wäre, bildet unter diesen Jugendlichen einen Mainstream: Der Mensch ist auf sich selbst zurückgeworfen. Eine religiöse Beeinflussung könne bestenfalls durch die Angestammten erfolgen.¹⁵³¹ Doch wird erwogen, ob die Gemeinschaft mit Sanktionen drohen könnte: „Vielleicht wird wer fertig gemacht, wenn er nicht geht.“¹⁵³² Der Mensch wird allgemein nicht in Abhängigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft gestellt. Die religiösen Bezüge werden allein auf Gott gerichtet¹⁵³³ und nicht notwendig über die Gemeinschaft erzeugt. Heißt das eventuell, dass die Schüler meinen, es sei für sie irrelevant, einer Gemeinde anzugehören und darin Verpflichtungen zu übernehmen? Doch wird geäußert, dass im Gemeindeengagement gerade der Bezug zu Gott zum Ausdruck käme.¹⁵³⁴ Denn der Gottesbezug eines Menschen, den er in der Gemeinde demonstriert, könne anderen als Vorbild dienen.¹⁵³⁵

Die wenigen, die sich für ein Engagement in der Gemeinde aussprechen¹⁵³⁶, plädieren dafür, weil man als religiöse Gemeinschaft zusammenhalten müsse¹⁵³⁷ und nicht auf Kosten anderer leben dürfe. Eine Gruppe erfordere überdies, vor allem in Notzeiten¹⁵³⁸, dass man seinen Beitrag leiste¹⁵³⁹, um diese Gruppe am Leben zu erhalten.¹⁵⁴⁰

Unabhängigkeit von der Gemeinde heißt in diesem Sinne nicht, dass man sich nicht für die Gemeinschaft einsetzen will, doch Wege und Optionen verbleiben in der Entscheidung des Einzelnen.

Gottes Eingreifen in die Welt

Beschäftigten sich die ersten Fragen mit dem Verhalten des Menschen, rücken die letzten Probleme Gottes Reaktion ins Blickfeld. Zunächst wurde gefragt, ob das nicht Einhalten eines Versprechens generell Folgen auslösen würde, noch unabhängig davon, ob eine göttliche Reaktion damit gemeint ist und ob es sich um negative Folgen handelt. Bereits hier meinen einige Jugendliche, dass Gott Schimon bestrafen würde¹⁵⁴¹ und Eltern und Gemeinde ihm böse sein würden.¹⁵⁴² Um das Auflösen des Versprechens wieder auszubalancieren, läge es aber nach einer 17-jährigen Schülerin in Schimons Hand, sich vor Gott zu entschuldigen, „um zu zeigen, dass sein Glauben nicht in Gefahr ist“.¹⁵⁴³ Im jüdischen Sinne heißt das, zu beten und *Teschuwa* zu leisten. Diese These vertritt auch eine 15-jährige Schülerin, die erklärt, Schimon werde bei einem Versprechensbruch mehr Sünden an *Jom Kippur* zu büßen haben.¹⁵⁴⁴ Andere Schüler sprechen von einem schlechten Gewissen (s.o.), mit dem der Protagonist zurecht kommen müsse.¹⁵⁴⁵

Der Gewissensaspekt wird in fast allen Alterstufen erwähnt und kaum jemand erklärt definitiv, dass sich keine Konsequenzen aus Schimons Entschluss gegen die 3. Welt ergeben würden.¹⁵⁴⁶

Ein Unfall, der Schimon darauf trifft, wird nur durch einen Teil der Schüler auf dessen Versprechensauflösung zurückgeführt. Auch hier wird wieder Gottes Reaktion angesprochen, obwohl davon in der Frage nicht die Rede war. Das mag mit der Erwartungshaltung der Schüler zusammenhängen, die meinen, alle Aspekte seien von vornherein hinsichtlich des Gottesbezuges zu erläutern.

Es gibt jedoch verschiedene nicht religiös bestimmte Positionen, z.B., dass der Protagonist aus Unaufmerksamkeit, da er mit seiner Situation beschäftigt war, den Unfall verursachte.¹⁵⁴⁷ Für eine andere Schülerin steht allerdings auch ein solch unkonzentrierter Augenblick in engem Bezug zu Gott.¹⁵⁴⁸

Weitere religiöse Begründungen für einen Zusammenhang zwischen Versprechensbruch und Unfall bilden Gottes Allwissenheit, denn „Gott sieht auch die Zukunft voraus“¹⁵⁴⁹, und die Heilsgeschichte des jüdischen Volkes, denn „wo Israel Fehler gemacht hatte, wurde das Land auch bestraft“ (s.o.).¹⁵⁵⁰ Die älteren Schüler wehren sich eher gegen

einen solchen Zusammenhang und sehen es als Gefahr, Religion so auszulegen¹⁵⁵¹, indem ein Unfall als Gottes Wille interpretiert wird.¹⁵⁵² Die atheistischen Positionen sprechen hier wieder von Schicksal (Zufall).¹⁵⁵³

Wird konkret nach Gottes Einwirken bei einem Unfall gefragt, melden sich einige Schüler mehr zu Wort. Die Anzahl derer, die sich dafür und dagegen positionieren ist zahlenmäßig ausgewogen. Einige, die die Strafe Gottes für möglich halten, versäumen nicht, ihr Gotteskonzept eines guten und gerechten Gottes hervorzuheben. Grundlegend spielt in diesem Bereich die Theodizee-Frage eine Rolle, also, wie Gott Unheil zulassen kann oder auch Strafen erteilt, gleichzeitig aber für das Gute steht: „Gott ist nicht der Böse, der nur wartet bis er den Menschen bestrafen kann, sondern, der uns Zeit lässt, selbst zu urteilen über unsere Taten“¹⁵⁵⁴ oder „Gott straft geistig. Er schickt Leuten nicht einfach Krankheiten oder Unfälle“.¹⁵⁵⁵ Die Begründung dafür, dass Gott nicht straft, wird somit über die Theodizee und über die Rolle des freien menschlichen Willens gelöst, da der Mensch „sein eigenes Leben selbst bestimmen“ müsse.¹⁵⁵⁶ Auch wird erklärt: „Nicht Gott, sondern der Mensch straft sich oft selbst“¹⁵⁵⁷ bzw. „Ich glaube nicht, dass, wenn es einen Gott gibt, der strafen würde“.¹⁵⁵⁸ Andererseits, so verrät ein 15-jähriger Schüler¹⁵⁵⁹, strafe er aber doch, wenn man nicht „ins Buch eingeschrieben wird“.¹⁵⁶⁰ Auf die Frage ob Gott generell in die Welt eingreifen oder sich zeigen würde, antworten zum Fragebogenende hin nur noch sehr wenige Schüler. Für diese wird Gottes Eingriff als Wunder vorstellbar¹⁵⁶¹, aber auch als Sich-Zeigen interpretiert.¹⁵⁶² Dass Gott sich zeigt, wäre nach einigen Schülern nur im Inneren des Menschen denkbar: „In der *Synagoge* und im Glauben zeigt er sich, sonst nicht“¹⁵⁶³ oder durch die Gebote.¹⁵⁶⁴ Würde er in anderer Form erscheinen, dann „gibt es ein Chaos“, vermutet ein 13-jähriger Schüler.¹⁵⁶⁵

→ Welche Position die Schüler auch wählen, in den wenigsten Fällen scheinen Argumente alters-, migrationsabhängig oder geschlechtsspezifisch bestimmt zu sein. Unterschiedliche Alterstufen, Zuwanderer und Alteingesessene, Mädchen und Jungen kommen häufig zu gleichbedeutenden Antwortstrukturen.

Eine Ausnahme mag die Rolle des elterlichen Einflusses auf religiöse Entscheidungen spielen, die bei jüngeren Schülern eher akzeptiert wird als bei älteren. Durch die Fragen zum religiösen Urteil wird unmittelbar deutlich, dass die Mehrheit der Jugendlichen, auch kaum jüdisch Sozialisierte, unzweifelhaft auf einem religiös bestimmten Hintergrund argumentiert, der jüdisch orientiert ist.

4.1.5.5 Einstellungen zum Religionsunterricht

Erfahrungen mit jüdischem Lernen in und außerhalb des Religionsunterrichts

Fast die Hälfte der befragten Schüler haben außerhalb bzw. vor dem Religionsunterricht Gelegenheit gehabt, gemeinsam mit anderen jüdischen Jugendlichen zu lernen. Keine solche Gelegenheit ergab sich für 26 Jugendliche (4 Schüler in Gemeinde 2, je 5 in Gemeinde 3 und 5, 7 in Gemeinde 4 und 6 Schüler in Gemeinde 7). Zu den wahrgenommenen Gelegenheiten zählen Jugendlager der ZWST¹⁵⁶⁶, die Gemeinde allgemein¹⁵⁶⁷ und das Jugendzentrum im Besonderen¹⁵⁶⁸, Seminare¹⁵⁶⁹, jüdische Schulen in und außerhalb Deutschlands¹⁵⁷⁰ oder Angebote in Israel.¹⁵⁷¹

Die Erfahrungen mit einem jüdischen Religionsunterricht sind wesentlich begrenzter. In Gemeinde 1, in der nur ein Hebräischkurs angeboten wird, können die befragten Schüler trotz dieses Mankos auf vertiefte Kenntnisse aus dem traditionsverhafteten Familienleben schöpfen. Jugendliche der Gemeinde 2 sind kaum jüdisch sozialisiert und haben bis auf 3 Schüler keinen Religionsunterricht zuvor wahrgenommen. Relativ hoch liegen die Erfahrungswerte der Schüler in Gemeinde 3. Die Großgemeinde bietet neben dem Judaistikunterricht der Schule einen kontinuierlichen Religionsunterricht in der Sekundarstufe an. Diejenigen, die seit langer Zeit in der Gemeinde leben, haben also eine gewisse Kontinuität erfahren und sich jüdisches Wissen aneignen können. Für Schüler der Gemeinde 6 lassen sich schwierig Aussagen treffen, da keine Fragebogen erlaubt wurden. Wissensbestände im Unterricht lassen aber auf eine Festigkeit bestimmter Termini (Fasten, Brachot, Orthodoxie) schließen. Die beiden Oberstufenschüler aus Gemeinde 5, die den Fragebogen ausfüllten, haben beiderseits keine lange Erfahrung mit dem Unterricht. Der eher religiöse Jugendliche kann allerdings im Kontrast zu der kaum jüdisch sozialisierten Schülerin auf verschiedene Kenntnisse verweisen. Auf eine ähnliche kontinuierliche mehrjährige Erfahrung, wie die Schüler der Gemeinde 3 können sich die antwortenden Schüler der Gemeinde 7 berufen, die z.T. Religionsunterricht seit der ersten Klasse oder mindestens seit 4 Jahren erfahren haben. In wenigen Fällen wurde Unterricht bei einem jüdischen Privatlehrer wahrgenommen, z.B., als Einzelunterricht vor der *Bar/ Bat Mizwa*.¹⁵⁷²

Begründung für den Unterrichtsbesuch

Begründungen für den Besuch des Religionsunterrichts bringen zum Vorschein, dass offenbar nicht alle Schüler aus eigener Motivation der Unterweisung beiwohnen. Je ein

Schüler aus der Gemeinde 2, aus Gemeinde 3 und 7 gibt an, dass die Eltern sie zwingen würden. Entsprechendes wäre aus dem Unterrichtsverhalten eines Schülers der Gemeinde 4 zu schließen.

Die Mehrheit der Schüler, und das scheint angesichts des schwach ausgeprägten jüdischen Umfeldes der Jugendlichen interessant, nennt religiöse Motive, um den Unterrichtsbesuch zu begründen. Der Gottesbezug ist dabei das tragende Moment, das 25 Schüler angeben.¹⁵⁷³ Die Verpflichtung zum Lernen wird durch 19 Jugendliche hervorgehoben.

Ein weiterer Grund für den Unterrichtsbesuch bildet der Wissensdurst der Schüler. 16 der Fragebogen-Schüler sehen Neugier als leitendes Motiv an.¹⁵⁷⁴ Eindeutig weniger Schüler, 12 an der Zahl, geben an, wegen ihrer Freunde zum Unterricht zu gehen.¹⁵⁷⁵ In der Religionsgruppe der Gemeinde 3 bestehen offenbar mehr Freundschaften als andernorts.¹⁵⁷⁶

Der Gemeindebesuch bildet eine weitere entscheidende Motivation, der sich 19 Schüler zuordnen. Der Religionsunterricht wird demnach als festes Moment des Gemeindelebens betrachtet.¹⁵⁷⁷ Andere Begründungen, die geäußert werden, binden sich an den Wunsch, die hebräische Sprache kennen lernen zu wollen (Gemeinde 1), weil man Freude und Spaß habe (Gemeinde 7), weil die jüdische Geschichte von besonderem Interesse sei (Gemeinde 3 und 7) oder weil man über seine jüdische Identität vertiefende Kenntnisse gewinnen möchte (Gemeinde 3). Zwei Schüler aus Gemeinde 3 erklären, die gute Note als ausschlaggebendes Motiv. Fast alle Befragten, bis auf 2 Schüler, wollen auch weiterhin den Religionsunterricht besuchen.

Da der Religionsunterricht in den meisten Gemeinden als ordentliches Schulfach ausgewiesen wird, müssen die Schüler kein Wahlersatzfach wie Ethik belegen. In der Gemeinde 2, in der zum Hospitationszeitpunkt noch kein anerkannter Religionsunterricht stattfindet, haben 6 Schüler Ethik als Schulfach gewählt. Insgesamt besuchen 14 Schüler¹⁵⁷⁸ aus den verschiedenen Gemeinden einen alternativen Unterricht, ohne jedoch Gründe anzuführen.

Bewertung des Religionsunterrichts

Die Schüler wurden in Bezug auf die Einschätzung ihres Religionsunterrichts nach Mitbestimmungsmöglichkeiten, nach persönlichem Gefallen und Interessantheitsgrad, nach dem sozialen Klima unter den Schülern und nach der Bereitschaft, aufmerksam zu sein und sich beteiligen zu wollen, gefragt. 37 Schüler nehmen an, im Unterricht eigene

Entscheidungen treffen zu dürfen.¹⁵⁷⁹ Auch frage der Lehrer nach eigenen Ideen, erklären 31 aller antwortenden Schüler.¹⁵⁸⁰ Das gilt auch für Gemeinde 2, obwohl hier solche Möglichkeiten am wenigsten nachweisbar sind. Aber es ist möglich, dass die Jugendlichen nicht genug differenzieren und über die Gruppe der ZJD sprechen, die nach dem Unterricht stattfindet. Für die Gemeinde 3 wird einschränkend erklärt, dass sich eigene Ideen, die im Unterricht geäußert werden dürfen, auf das Thema Israel beziehen müssten. Hinsichtlich der Zusammenarbeit, erklären 43 Schüler¹⁵⁸¹, gerne mit den Klassenkameraden gemeinsam zu lernen und 47 Schüler sind der Ansicht, gut mit den Mitschülern zurecht zu kommen.¹⁵⁸²

Trotz vieler Probleme, die der Forscherin in der Beobachtung der Gemeinden auffielen, gefällt einem außerordentlich hohen Prozentsatz der Schüler der Religionsunterricht. 47 von 51 Schülern stimmen dem zu. Auch der Interessantheitsgrad steht in einem hohen Kurs. 39 Schüler finden den Unterricht sehr interessant bzw. interessant, darunter alle Schüler der Gemeinde 7.¹⁵⁸³ 8 Schüler tendieren dazu, in eher interessant oder eher langweilig einzuschätzen.¹⁵⁸⁴ Durch diesen hohen Zuspruch ist es einsichtig, dass 38 Schüler bemüht sind¹⁵⁸⁵, stets aufmerksam zu sein und 42 Schüler sich gerne beteiligen wollen.¹⁵⁸⁶

Trotz der positiven Schülerbeurteilung darf die Realität des Religionsunterrichts nicht vergessen werden, wenn Nachmittagsunterricht und die Häufung von Klassenarbeiten an der Staatschule es nicht immer erlauben, gute Vorsätze umzusetzen. Die Beschreibung eines Unterschieds zwischen Religions- und Schulunterricht bringt einige Faktoren genauer zum Vorschein, die den Schülern am Herzen liegen. Der jüdische Religionsunterricht unterscheidet sich vom säkularen Schulunterricht u.a. durch eine bestimmte Lehrweise, durch die familiäre und lockere Atmosphäre in der Kleingruppe (Gemeinde 2, 4, 7), durch die bessere Gemeinschaft, durch das gemeinsame Lernen mit anderen jüdischen Schülern, durch die breitgefächerten Themenangebote (Gemeinde 3), und dadurch, dass wirklich gelernt wird (Gemeinde 5).¹⁵⁸⁷ Effizienz, wie der letztgenannte Faktor erkennen lässt, spielt auch für die Schüler eine bedeutsame Rolle.

4.1.5.6 Wissensreproduktionen, Abwehrhaltungen und Interessensbekundungen

Vorwissen

Die im Fragebogen erkundeten Wissensbestände zu Feiertagen und zur *Synagoge* geben ein nur unzureichend nachprüfbares Bild der tatsächlichen Kenntnisse der befragten

Schüler wieder. Doch reflektiert die Selbsteinschätzung ein gewisses Vertrauen in die eigenen Kenntnisse. Hinsichtlich der Feiertage sind alle Schüler der Ansicht, die Hohen Feiertage, die *Wallfahrtsfeste*, *Chanukka* und *Purim* zu kennen. Einige Schüler meinen auch über weitere nicht im Fragebogen angegebene Feste Bescheid zu wissen (z.B. *Jom HaAzmaut* in Gemeinde 3). Der Trauertag des 9. Aw und die neuzeitlichen Feier- bzw. Gedenktage *Jom HaSchoa* und *Jom Jeruschalajim* hingegen waren den Schülern häufig unbekannt. Was sich hinter dem Wissen zu den Hohen Feiertagen und *Wallfahrtsfesten* verbirgt, kann vom Fragebogen her nur spekuliert werden. Doch wie sich im Unterricht der Gemeinde 2 zeigt, sind die angegebenen Kenntnisse alles andere als profund.¹⁵⁸⁸

Hinsichtlich der *Synagoge* wurde der Grad des Wissens differenzierter angegeben. Die Schüler¹⁵⁸⁹ erklärten, sich sehr gut (13 Schüler), gut (24 Schüler), weniger gut (10 Schüler) oder kaum (3 Schüler aus den Gemeinden 3, 4 und 5) auszukennen.

Beobachtungen im Unterricht

Die folgende Betrachtung gründet sich auf die Eindrücke im Unterricht. Es geht um die Wissensbestände aller beobachteten Schüler, um ihre Abwehrhaltungen und Interessen, die sie im Unterrichtsprozess zeigen. Da es sich um unterschiedliche Klassenstufen und damit Entwicklungsstufen handelt, die Mehrheit der Lernenden je unterschiedlich jüdisch sozialisiert ist und zudem variierende Themenschwerpunkte zu je anderen Jahreszeiten behandelt werden, können die Beobachtungen kaum vergleichend analysiert werden. Entsprechendes gilt auch für die im Anschluss angeführten verschiedenen Dimensionen des Religionsunterrichts.

Wissensreproduktion

Wissen, das sich die Schüler im erst wenige Stunden währenden Hebräischunterricht der Gemeinde 1 angeeignet haben, bezieht sich auf das *Alefbet*, die *masoretische* Schrift, einige Worte Hebräisch und ein wenig Grammatik. Die Schüler wenden ihre Kenntnisse in kleinen Dialogen und im Leseprozess an. Ihnen sind weiter einige hebräische Termini bekannt, die sich auf religiöse Bereiche beziehen.

Der Unterricht der Gemeinde 2 unterteilt sich in Sprache und Religion. Im Hebräischunterricht lesen die Schüler (Klassen 5 bis 12) einige Buchstaben und bedienen sich ebenfalls der *masoretischen* Zeichen. Ihre Lesekünste muss man allerdings bescheiden nennen. Im Religionsunterricht können sie einige religiöse Begriffe erklären, die sich auf Feiertage und Symbole des Judentums beziehen

(*Pessach, Chanukka, Synagoge, Schofar, Sukkot, Tefillin*). An Gebeten können sie sich zum 18-Bittengebet (*Schemone Essre*) äußern und in Richtung auf die Gebetsbücher die Unterscheidung zwischen *Siddur* und *Machsor* erklären.

In der Klasse 9 der Gemeinde 3 zeigen die Schüler Kenntnisse zu den Feiertagen, so z.B., wenn sie dem Fest *Schawuot* verschiedene Festnamen oder Bräuche (milchiges Essen, Lernnacht) zuordnen können. Neuere historische Feste können sie von biblischen Festtagen unterscheiden. Weiterhin dokumentieren die Schüler textdeutende Kompetenzen, die die Auslegung der Tora (z.B. die *Paraschat Korach*) betreffen. Sie sind befähigt, mit verschiedenen Kommentaren als Deutungshilfen umzugehen und erarbeitetes Wissen zusammenfassend wiederzugeben. Die Schüler der Klasse 11 können die 3 *Wallfahrtsfeste* nennen und den Inhalt der *Megillat Ruth* erzählen. Sie wissen, wie viel Tage die *Omerzeit* währt und stellen Bezüge zwischen Erstlingsfrüchten und dem Fasten der Erstgeborenen zu *Pessach* her. Ferner haben sich die Schüler Wissen zum Thema Frieden in biblischen und aktuellen Kontexten (Israel) angeeignet. Manche Schüler sind in der Lage, *Brachot* auf Hebräisch niederzuschreiben. Die Textdeutungskompetenzen zeigen sich weniger fundiert als in der 9. Klasse.¹⁵⁹⁰

Die Mittelstufenschüler der Gemeinde 4 beherrschen das *Alefbet* und lesen bzw. zitieren *Brachot* im Original. Sie können die Namen der Erzväter bestimmen und erklären, weshalb die *Wallfahrtsfeste* gefeiert werden. Auch Fragen zur *Omerzeit* können beantwortet und Ritualhandlungen z.T. demonstriert werden. Schließlich haben die Lernenden Erfahrungen gesammelt, darstellende Texte zu Hause vorzubereiten und im Unterricht mit diesen Texten umzugehen.

Die Oberstufenschüler der Gemeinde 5 bekunden ihr Wissen in Bezug auf das Pessachfest. Sie kennen die *Plagen* und wissen um die Bedeutung des Blutzeichens. Ihnen ist deutlich, dass *Pessach* als Fest der Freiheit aufzufassen ist und in einem generationenübergreifenden Zusammenhang steht. Hypothesenbildungen der Schüler zu biblischen Phänomenen zeigen, dass sie zu deutenden Schlussfolgerungen beim Lesen der Originaltexte befähigt sind. Das Blut und die damit verbundenen Aufforderungen an die Israeliten beim Auszug aus Ägypten werden als Zeichen für Gott interpretiert, aber auch als Zeichen der Juden untereinander. Die Schüler können verschiedene Interpretationsangebote anbieten und ein Nebeneinander sich widersprechender Thesen tolerieren. Darüber hinaus werden religiöse Argumentationsmuster erkennbar, die den Gottesbeweis zum Gegenstand haben.

Die Schüler der Gemeinde 6, über deren Religionsunterrichtserfahrungen kaum Hinweise vorliegen, kennen sich mit verschiedenen Termini des Judentums aus, z.B. mit dem Begriff Orthodoxie. Einige wenige Schüler beherrschen Hebräisch und können *Brachot* rezitieren. Kenntnisse zum *Tenach* werden sichtbar, wenn sich die Lernenden zur *Megillat Esther* äußern und die Protagonisten der Purimgeschichte anführen können. Zum jüdischen *Kalender* scheint ein profundes Wissen vorhanden, z.B. zum Schaltjahr (Verdopplung des Monats *Adar*). Es bestehen ferner generelle Kenntnisse zu verschiedenen Feiertagen (*Pessach*, *Schawuot*), besonders zu halachischen Details des Pessachfestes (Chamezsuche). Vertiefte Kenntnisse sind zu den Fasttagen vorhanden (*Jom Gedalja*, *Jom Kippur*, *Taanit Ester*, 17. *Tammus*, 9. *Aw*). Textdeutende Kompetenzen haben sich die Schüler in Hinsicht auf das jüdische Gesetz erschlossen, wenn sie bspw. im *Kizzur Schulchan Aruch* verschiedene Paragraphen lesen und Hypothesen zu gesetzlichen Bestimmungen artikulieren.

Bei den Schülern der Gemeinde 7 sind in allen Lerngruppen religiöse und historische Kenntnisse deutlich nachweisbar. Die Schüler der Klassen 5-7 (bzw. 6-8) können die Struktur des *Tenach* relativ gut repetieren (*Chumasch*, *Newiim* und *Ketuwm*) und aus ihm Narrative wiedergeben. Sie haben Kenntnisse zu verschiedenen Festtagen (*Schawuot*, *Lag ba-Omer*) und ihren Gebräuchen (z.B. Haare schneiden). Weiterhin zeigen sie sich kundig, mit dem jüdischen *Kalender* umzugehen, den sie in Bezug zum bürgerlichen Kalender setzen können. Ihnen gelingt es, Zusammenfassungen zu religiösen Texten (*Megillat Ruth*) zu verfassen, Fragen in Bezug auf die *10 Gebote* zu beantworten und aus Gebetstexten wichtige Traditionsmomente herauszustellen (*Schma Israel* und *Tefillin*). Ansatzweise glückt es ihnen, historische Texte (Zionismus) zu bearbeiten. Die Schüler der Klassen 8-9 (bzw. 9-10) dokumentieren gleichfalls Kenntnisse zu den Feiertagen (*Schawuot*), zu den Schriften (*Tenach*) und Gebeten (*Ikkarim*). Auch hinsichtlich historischer (*Kibbuz*) und religionsphilosophischer Aspekte (*Wissen und Glauben*) haben sie Kenntnisse vorzuweisen. Sie können vergleichend die Aussagen verschiedener Autoren lesen und begründet dazu Stellung nehmen, indem sie Textbelege liefern und im Rahmen des Unterrichtsgespräches interpretieren. Das Wissen der 11. und 12. Klasse, das in einem historisch orientierten Unterrichtskontext beobachtet wurde, kann ebenso als fundiert bezeichnet werden. Die Lernenden können ein Überblickswissen zur *Haskala* darbieten (Mendelssohn) und Zusammenhänge zu allgemein gesellschaftlichen Entwicklungen herstellen. Sie gehen selbständig mit historischen Texten um (Gruppenarbeit) und entwickeln entsprechende Deutungen. Die

Abiturienten der Gemeinde 7 verfügen über Kenntnisse und Interpretationsfähigkeiten im religionsphilosophischen Rahmen, indem sie ihre Meinung in ähnlicher oder abweichender Weise zu Autoren hinsichtlich eines religiösen Phänomens artikulieren (Theodizee), um auf dieser Basis in einen Diskurs mit der Lehrerin zu treten.

→ Betrachtet man in Zusammenhang zu den beobachteten Wissensbeständen der Schüler nochmals die Stellungnahmen im Fragebogen zu Kenntnissen über Feiertage und *Synagoge*, so sind die Angaben im Fragebogen in manchen Fällen sicherlich als übertrieben zu bezeichnen. Will man die Wissensbestände der Schüler in den Gemeinden untereinander vergleichen, scheint es unerlässlich, die Dauer des stattfindenden Religionsunterrichts und die Kontinuität der Teilnahme jedes einzelnen Schülers zu prüfen, um das Niveau eines Religionsunterrichts einschätzen zu können.

In Gemeinde 2 kann schwer von etwas anderem als von einem Alphabetisierungsprozess gesprochen werden, wohingegen die Schüler der Gemeinde 3 und 7 sichere Feiertagskenntnisse und religiöse Deutungskompetenzen nachweisen können. Dort, wo eine Gruppe hauptsächlich mit der *Halacha* konfrontiert wird, werden historische und religionsphilosophische Kenntnisse vermutlich nicht so ausgeprägt sein wie in einer Gruppe, die schon in der Mittelstufe an diese Fragen herangeführt wird.

Abwehrreaktionen und Kontroversen

Abwehr und Gegenreaktionen zu Methoden oder Inhalten des Unterrichts können auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Die Inhalte sind für die Schülerschaft uninteressant oder die Lernenden sind überfordert, weil sie ggf. nicht aufgepasst haben oder weil der Lehrer zu schnell voranschritt. Vielleicht ist der methodische Weg zu abwechslungslos und monoton, der Lehrer kann nicht motivieren oder die Schüler kommen nicht aus eigenem Interesse zum Unterricht. Abwehrende Reaktionen sollen hier in 3 Formen unterschieden werden: a) keine Reaktionen, Schweigen (Unwissen, Desinteresse), b) wahrnehmbare Gegenreaktionen (natürlicherweise als Müdigkeit, absichtsvoll als Störung) und c) inhaltlich orientierte Gegenreaktionen, die sich in Kontroversen um den Unterrichtsstoff entladen.

Gegenreaktionen der 3 Jugendlichen in Gemeinde 1 sind kaum erkennbar, da die Jugendlichen sich in der Erwachsenengruppe zurückhalten. Selbst wenn der Lehrer sie direkt anspricht, indem er bspw. ihre bucharische Herkunft in den Unterricht einbezieht, reagieren sie nicht. Vielleicht ist es den Schülern peinlich, herausgehoben zu werden.

Reaktionen auf den Unterricht in Gemeinde 2 zeigen sich demgegenüber deutlich in direkter und indirekter Form als Abwehr. Es ist zu vermuten, dass der über lange Phasen monoton gestaltete Unterricht und die ungenügende Berücksichtigung verschiedener Schülerfragen solches Verhalten bedingt. Die Abwehr äußert sich indirekt, wenn Müdigkeit und wachsende Konzentrationsprobleme einsetzen, obwohl die Schüler noch keinen langen Unterrichtstag durchlaufen haben. Die Abwehr wird direkt als beabsichtigte Strategie sichtbar, wenn die Schüler die Hausaufgaben vernachlässigen (Vokabeln), zu spät kommen oder gar wegbleiben.

Abwehr in Gemeinde 3 in Form des Nichtwissens zeigt sich lediglich bei kleineren Details. Abwehr als Unterrichtstörung ist kaum zu verzeichnen. Inhaltlich gesehen stößt in der Besprechung des Themas Gastfreundschaft die Nichteinhaltung der *Kaschrut* durch Abraham auf Irritation. Eine weitere Kontroverse richtet sich auf das Verhalten Lots im gelesenen Toraabschnitt. Die Schüler kritisieren Lot, der zum Schutz der Gäste seine Töchter anbietet. Diese Reaktionen gegen Verhaltensweisen der biblischen Protagonisten bilden aber keine Distanz zum Unterricht, sondern dienen einem konstruktiven Erkenntnisprozess der Schüler. In der Klasse 11 scheinen einige Begrifflichkeiten nicht gefestigt zu sein und es gibt gelegentlich Phasen, in denen sich die Schüler zurückziehen. Ein solcher Rückzug, der ggf. durch Betroffenheit bewirkt wird, fällt beim Vorlesen eines Zeitungsartikels zum Thema Antisemitismus auf.

Die Schüler der Gemeinde 4 haben sicherlich auch Wissensdefizite, doch lassen sich diese nicht so leicht ausmachen, da der Lehrer geschickt zu den Antworten seiner Fragen hinarbeitet. In verschiedenen Phasen sind die Schüler, ebenso wie die 11.-Klässler der Gemeinde 3, recht zurückhaltend. Das mag methodisch bedingt sein, da der Lehrer häufig zu einer Zeitreise einlädt, die vielleicht erstmalig attraktiv sein dürfte, im zu häufigen Gebrauch aber auch zum Abschalten führen mag. An verschiedenen Stellen des Unterrichts sind Störungen zu erkennen, die durch einzelne Schüler initiiert werden. Zu den Störern gehören Schüler, die bekunden, keinerlei Interesse am Religionsunterricht zu haben und solche, die mit den Desinteressierten mitziehen. Enervierend wirken auch diejenigen, die zwar stets aktiv und begeistert mitwirken, doch durch den Ehrgeiz geprägt sind, die Aufmerksamkeit permanent auf sich lenken zu müssen. Störungsvarianten bilden u.a. lautes Hineinrufen oder Auslachen, das der Lehrer schnellstens unterbindet. Es handelt sich also um individuelle Sondererscheinungen, die jedoch auf die Gesamtgruppe einwirken. Inhaltlich gesehen ist eine Unruhe zu verzeichnen, als es um abstrakte ethische Betrachtungen geht, die die

Schüler ggf. überfordert. Wie in der Gemeinde 3 sind auch hier inhaltliche Kontroversen festzustellen. Die Schüler wehren sich z.B. gegen eine Darstellung, die das Verdecken des Brotes zu *Schabbat* damit begründet, dass das Brot nicht gegenüber dem Wein beleidigt sein soll. Die pubertierende Gruppe zeigt sich wenig empfänglich für die Personifizierung eines Gegenstandes.

In der Gemeinde 5 sind Gegenreaktionen der Lerngruppe nicht wahrzunehmen. Unkenntnis jedoch wird an mehreren Stellen deutlich, weil das Thema ggf. noch nicht durchgenommen wurde oder die Schüler unaufmerksam waren. Wissensdefizite dokumentieren sich z.B. zum *Schabbat HaGadol*, zum Sederteller, zu Festnamen von *Pessach* oder zu den *Propheten*. In manchen Phasen werden Unterrichtsinhalte unkommentiert durch die Schüler passiert, so im Falle des Prophetentextes Ezechiel. Eventuell benötigen die Schüler etwas Zeit, um das Gehörte verarbeiten zu können.

Gegenreaktionen der Schüler in Gemeinde 6 werden einerseits als zurückhaltendes Verhalten oder auch als provozierende Kritik wahrnehmbar. Kaum Reaktionen zeigen sich aus einer methodischen Perspektive beim recht lang währenden Lesen der verschiedenen Paragraphen im Kizzur *Schulchan Aruch*. Unkenntnis der Schüler dokumentiert sich hinsichtlich verschiedener Details zu *Purim*, die eine Abfolge verschiedener *Brachot* oder Gründe für das Fasten vor *Purim* betreffen. Gegenreaktionen der Schüler werden zu inhaltlichen Gesichtspunkten nach dem Lesen des halachischen Textes deutlich. Diese zeugen wie in Gemeinde 3 weniger von Desinteresse, sondern beweisen die Reibung heutiger Vorstellungen an religiösen Gesetzen, die vor unserer Zeit entstanden sind. Die Gesetze betreffen Besonderheiten des Chamezverkaufs und -ankaufs oder Pflichten des Vermieters zu *Pessach*, die für die Jugendlichen wenig nachvollziehbar erscheinen.

Beispiel Gemeinde 6

Als der Lehrer erklärt, dass eine Privatperson *Chamez* vor *Pessach* zu verkaufen habe, entsteht Unglauben in der Schülerschaft. Geht man vom heutigen Kaufverhalten aus, muss dieser Vorgang Jugendlichen zunächst wirklichkeitsfremd erscheinen, da er kaum auf marktwirtschaftlichen Gesetzen beruht. Der Kaufanreiz eines Nichtjuden erscheint gering, sodass man von einem Gefälligkeitskauf ausgehen muss. Der Kaufanreiz wird aber erst in zweiter Linie für die Schüler bedeutsam. Zunächst wird durch Eduard das Verkaufsverhalten einer jüdischen Privatperson äußerst kritisch ins Blickfeld genommen: „Das ist

doch ein Trick!“ Auch die Auskunft des Rabbiners, dass nur das *Chamez* verkauft würde, kann ihn nicht überzeugen. Aber was bezeichnet Eduard genau als Trick? Meint er damit ein Umgehen des Gesetzes, weil das *Chamez* nicht sorgsam genug gesucht und vernichtet wurde und deshalb so entledigt werden muss oder beklagt er den Verkaufsprozess, bei dem einem Nichtjuden etwas Unbrauchbares übereignet wird, das bezahlt und auch noch zurückgeben werden muss? Da der orthodoxe *Rabbiner* dem Gebot des Verkaufens persönlich folgt, wie er erklärt, ist anzunehmen, dass er die Bezeichnung „Trick“ für das gesetzestreue Verhalten als wenig vorteilhaft empfindet, wenn er sich nicht sogar angegriffen fühlt. Er erwidert ruhig: „Die Weisen zeigten den Weg, das ist kein Trick.“ Er wehrt die Diffamierung somit ab und beruft sich sicherheitshalber auf die rabbinischen Autoritäten. Aber stellt der Hinweis auf die Weisen einen hinreichenden Bezugspunkt für Eduard dar? Der Schüler versucht offensichtlich, sich mit säkularen Vorstellungen, die der Grundproblematik des Verkaufs im Pessachkontext nicht gerecht werden, dem religiösen Problem zu nähern. Auf die kurze Kontroverse zwischen Eduard und *Rabbiner* schließt sich die Frage des Schülers Aron an, die auch das Verhalten der Käufer berücksichtigt: „Wer kauft denn *Chamez*?“ Arons Frage hat nicht nur einen sachlichen Hintergrund. Sie fungiert gewissermaßen ausgleichend, um die persönliche Ebene, die Eduard und der Lehrer eingenommen zu haben, wieder verlassen zu können. Zu den Käufern kann der *Rabbiner* plausible Beispiele geben: „Nichtjuden, als Viehfutter z.B., oder arabische Soldaten.“ Darauf wendet sich der Lehrer nochmals der persönlichen Ebene zu. Aus seiner Sicht ist Eduards Einwand unlauter. Deshalb muss er ihm offenbar noch etwas entgegen setzen: „Du machst hier die Tricks!“ Der Schüler Aron lenkt das Gespräch an dieser Stelle erneut zur sachlichen Ebene zurück: „Kann ich das *Chamez* nicht nehmen, irgendwohin bringen und wieder abholen?“ Das muss der Lehrer verneinen und wendet sich einem neuen Problem zu, dem *Hetter Iska*.

Kritik und Skepsis, die in Auseinandersetzung und Artikulation oppositioneller Meinungen (*Rabbiner* versus Schüler) münden, machen dem Außenstehenden deutlich, wie leicht im religiösen Kontext Verletzungen entstehen, aber auch wie gerade in der Reibung unterschiedlicher Haltungen Verstehensprozesse über Unverständliches eingeleitet werden können.

Gegenreaktionen zeigen sich auch ansatzweise im Religionsunterricht der Gemeinde 7, ungeachtet dessen, dass dieser Unterricht durch alle Schüler hoch geschätzt wird. Indirekte Abwehr dokumentiert sich u.a. in der Gruppe 1 als Unkenntnis oder Irritation. Unwissen bezieht sich z.B. auf Details zur *Omerzeit* oder *Schawuot* und z.T. auf die Schriften (*Ketuwwim*). Irritationen ergeben sich dort, wo z.B. geografische Kenntnisse außerhalb des Erfahrungsbereichs der Schüler liegen (Frühjahrsernte in Israel). Abwehrreaktionen als Müdigkeit und Passivität werden sichtbar, wenn die Schüler leicht überfordert werden, z.B. durch historische Texte. Inhaltlich-moralische Diskrepanzen treten beim Aufeinandertreffen sich widersprechender Wertmaßstäbe bzw. Beurteilungsformen auf. Grenzen des kommunikativ Erlaubten werden hier ähnlich der Ausgangssituation in Gemeinde 6 überschritten. So entsteht eine Auseinandersetzung hinsichtlich des Verständnisses der *Akeda* zwischen Lehrerin und einem Schüler. An anderer Stelle wird die Beurteilung religiöser Deutungen in Tests infrage gestellt. Ein Problem, das sicherlich nicht von der Hand zu weisen ist. In der Gruppe 2 der Gemeinde 7 zeigen vor allem die zugewanderten Schüler größere Wissenslücken zu Feiertagen, zu traditionellen Schriften und ihren Autoren. Inhaltliche Probleme ergeben sich zweifelsohne in der Auseinandersetzung zum Thema Determinismus und freier Wille, weil es in seiner Abstraktheit noch nicht jedem Schüler der Mittelstufe zugänglich geworden sein dürfte. Irritationen zeigen sich u.a. bei der Besprechung spezifischer religiöser Phänomene (Wunder, Engel, Sünde). Eine Gegenwehr in der Oberstufe, die auf konträre Auffassungen zwischen Schülern und Lehrerin deuten würde, ist nicht wahrnehmbar.

→ Die Betrachtung der verschiedenen Abwehrhaltungen führen aus pädagogischer Perspektive zu Überlegungen, wie Gegenreaktionen begegnet werden kann. Abwehr kündigt also einen Handlungsbedarf an. Das gilt zumindest für Unwissenheit, Desinteresse und unproduktive Störungen. Dort, wo Unwissenheit besteht, sind Inhalte zu wiederholen und auf eine solide Grundlage zu stellen. Dort, wo Desinteresse herrscht, ist zu entscheiden, ob ausgewählte Themen tatsächlich vermittelt werden müssen oder Kenntnisse auch an anderen Beispielen erarbeitet werden können. Eventuell ist nur ein alternativer methodischer Weg notwendig. Hinsichtlich der inhaltlichen Kontroversen lassen sich in der Distanz der Schüler zu einem Sachverhalt auch religiöse und ethische Konzepte ausmachen, die, ebenso wie positiv eingebrachte Anfragen, einen produktiven Weg religiöser Auseinandersetzung markieren.

Interessen

Selbsttätigkeit und Interessen der Schüler in Gemeinde 1 aufzufinden scheint schwierig. Ihre Aktivitäten bestehen neben dem wiederholenden Sprechen und Lesen vorwiegend darin, Arbeitsblätter auszufüllen, zu lesen und Tafelbilder abzuschreiben. Interaktion unter den Schülern entsteht letztlich nur durch die vom Lehrer immer wieder geforderten Dialoge. Im Rahmen eines Gesamtüberblicks zum hebräischen *Alefbet* allerdings nennen die Schüler zu einzelnen Buchstaben von sich aus Begriffe aus dem religiösen Kontext, z.B. *Galut* oder *Geula*. Nachdem der Lehrer zur Geschichte Israels erzählt hat, stellen sie weitere Fragen zum Land und als sie Vorschläge zum Sprachunterricht machen dürfen, wünschen sie sich die Behandlung der dualen Pluralbildung, die ihnen offenbar bereits begegnet ist.

Interessen der Schüler in Gemeinde 2 beziehen sich u.a. auf historische Prozesse, auf die Frauenemanzipation im jüdisch-religiösen Kontext und auf Gebetstypen bzw. -riten. Das historische Interesse konkretisiert sich in der Erinnerung an die Reichspogromnacht, über die die Schüler mehr hören wollen. Zur Stellung der Frau im Judentum wird gefragt, ob Frauen auch an einem *Minjan* teilnehmen dürfen. Die orthodox ausgerichtete Rabbinerfrau irritiert eventuell die vorwiegend säkular lebenden jungen Mädchen, sodass sie genau über die rituellen Pflichten der Frau Aufschluss bekommen möchten. Bezogen auf Gebetstypen erscheint den Schülern die *Hawdala* interessant. Ihnen ist nicht deutlich, ob die *Hawdala* ein Gebet darstellt. Ein Schüler möchte wissen, wann man das *Kaddisch* spricht und wie lange es dauert. Auch die Bedeutung des *Machsor* und die Funktion der *Synagoge* sind für die Jugendlichen relevant. Die Mehrheit der Fragen konzentriert sich somit auf Gebete, die vermutlich vor dem Unterricht noch wenig im Blickfeld der Fragenden standen. Die Schülerinitiativen deuten darauf, dass die Schüler jüdische Identität in einem religiösen Kontext wahrnehmen und sich diesen intellektuell erschließen wollen. Dazu bedürfen sie bestimmter struktureller Kenntnisse, um die Begriffe in die eigene Begriffswelt einordnen zu können.

In Gemeinde 3 zeigen die Schüler der Klasse 9 Interesse am Brauchtum (Essen in der *Synagoge* zu *Schawuot*) oder in Zusammenhang zur *Paraschat* Nasso am Priestersegen. Man fordert Erklärungen für die Begriffe „Hebe“ und „rein“, die offenbar nicht so geläufig sind, um den Gesamtzusammenhang des Wochenabschnitts verstehen zu können. Das Interesse der Schüler richtet sich weiter auf den Mensch-Gott Bezug bzw. darauf, inwiefern eine Abkehr von Gott eine Strafe folgen lässt (Korach). Auch

historische und juristische Bezüge im Rahmen des Themas Frieden stoßen auf Aufmerksamkeit. Weiter stellen die Schüler politische Bezüge zur Situation Israels her. Die Interessen der Klasse 11 manifestieren sich in generellen Fragen, persönlichen Stellungnahmen und Deutungen. Die Schüler zeigen Interesse am Feiertag *Schawuot* und bei der Textarbeit zur *Paraschat* Korach. Wie in der 9. Klasse werden unklare Begriffe (z.B. Hebe) und beschriebene kultische Vorgänge (Feuermachen, Räucherwerk und *Opfergabe*) nachgefragt, die die Schüler aus dem Textzusammenhang nicht allein verstehen. Sie versuchen zu ergründen, weshalb ein Opfer in der Auseinandersetzung zwischen Moses und Korach nötig war und wer dieses anordnete. Wie in Gruppe 1 treten Interessen am israelischen Tagesgeschehen zutage (verzerrende Medienberichte) und der Wunsch, über den alltäglichen Antisemitismus (Möllemann) zu sprechen.

Auch die Schüler der Gemeinde 4 bringen ihre Interessen ein. Die jüngeren Schüler interessieren sich u.a. für naturhafte Gegebenheiten, die mit dem *Glauben* zusammenhängen, z.B. die Besonderheit des Berges Sinai oder die Konsistenz des in der Wüste fallenden Mannas. Ein ethnologischer Interessensgegenstand äußert sich in der Frage nach den Völkern, die vor der Eroberung der Israeliten das Land Kanaan bewohnten. Einen essentiellen Aspekt des Judentums betrifft die Frage einer Schülerin nach dem Bildverbot. Sie möchte wissen, ob es für das Aufhängen eines Bildes ebenso eine *Bracha* gibt wie für das Anbringen der *Mesusa*.

Hypothesen, die Schüler zu bestimmten Geboten bilden, geben weiter Aufschluss über Faktoren, die bedeutsam für sie sind. Dass zwei Brote zu *Schabbat* erforderlich sind, lässt die Schüler z.B. zu der Schlussfolgerung gelangen: „Ein Brot ist für sich, das andere für den Freund.“ Gesteigertes Engagement der Schüler wird schließlich in einer Diskussion fassbar, die das Ritual des Kerzenzündens berührt.

Beispiel Gemeinde 4

Das Kerzenzünden, das den Schülern in Gemeinde 4 gerade demonstriert wurde, beinhaltet für die Lernenden ein Problem: „Wie lange sollen die Kerzen brennen?“ Der Diskussionsverlauf zu dieser Frage entwickelt eine Eigendynamik, aus der sich der Lehrer zunächst heraushält. Der Schüler, der sich gemeldet hatte, vermutet offensichtlich eine halachische Vorgabe, die die Dauer des Kerzenbrennens regelt. Darauf deutet das in seiner Frage verwendete Modalverb „sollen“. Vielleicht hat er darüber gehört und durch das gezeigte Ritual wurde Vergessenes aktualisiert. Ob der Schabbat zu Hause gepflegt wird

oder nicht, kann weniger aus der Frage abgeleitet werden, insofern das Zeremoniell schon korrekt zu Hause ausgeführt werden kann, ohne dass dem betreffenden Schüler dergleichen bewusst wurde. Das Kerzenzünden, das den Schülern als wichtiges Element des Schabbatbeginns in der Stunde vermittelt wurde, regt sie jedenfalls zum Nachdenken an. Sie stellen die Hypothese auf, dass die Kerzen bis zum Ende des Abends bzw. bis sie ausgehen, brennen müssen.¹⁵⁹¹ Die Interaktion wird lebhafter, als der Lehrer die Kerzen plötzlich löscht. Der Schüler Alex wirft dem Lehrer einen Normbruch vor, d.h., der Lehrer hat offenbar etwas Verbotenes getan: „Das darf man nicht!“ Die Schülerin Leonie nimmt darauf Partei für den Lehrer ein und entgegnet ebenso auf der normorientierten Ebene, dass ein solches Verbot für einen Werktag irrelevant sei: „Es ist kein *Schabbat*.“ Aus religionsgesetzlicher Sicht hat sie recht, da sich das Kerzenzünden auf die Heiligung des Tages, den *Schabbat*, bezieht und von daher am Werktag andere Gesetze gelten. Sicherheitshalber fragt Leonie beim Lehrer nach: „Darf man Kerzen löschen, wenn kein *Schabbat* ist?“ Der Lehrer kann schlecht die Antwort verneinen, ohne sich selbst als Normbrüchigen darzustellen. Seine Antwort bezieht sich darauf nicht mehr nur auf das Kerzenzünden und das Verhältnis zwischen Werktag und *Schabbat*, sondern auch auf die Ebene des Lernens, die besondere Handlungen zulässt: „Das Lernen ist am *Schabbat* und in der Woche erlaubt. Anstelle Adonai können wir dann besser sagen *AdoSchem*.“ Das Interesse und der Protest der Schüler münden also auch hier in eine höchst fruchtbare Problemlösungsebene.¹⁵⁹² Für die Schüler ist es wichtig, dass das Gesetz nicht übertreten wird und die Situationsdeutung des Lehrers überzeugt die Lernenden schließlich, dass keine normbrechende Handlung stattgefunden hat.

Die Interessen der Schüler in Gemeinde 5 werden besonders dort erkennbar, wo sie sich lebhaft und aktiv ins Gespräch einbringen. In der 2. Hospitation wird aus der Vorstunde das Thema >*Pharaos* erkaltetes *Herz*< aufgegriffen. Andere Fragen der Schüler richten sich auf das praktische und alltägliche Umgehen mit der *Halacha* im Rahmen der Pessachvorschriften, z.B. „Kann man auch Geschirr koschern?“ oder „Was tut man, wenn man kein Geld zum Feiern hat?“ An anderer Stelle äußern sich die Schüler zu ihren häuslichen Pessachbräuchen, doch berichten sie weniger zu den vom Lehrer erwarteten Pflichten als zu kulinarischen Variationen. Hinsichtlich des im Unterricht

gelesenen Ezechieltexes, der in Bezug zum Terroranschlag des 11. Septembers gesetzt wird, stellt ein Schüler die Frage, wie sich ein Jude in seiner Verantwortung hinsichtlich des Elends oder der Katastrophen in der Welt zu verhalten habe, um Unglück zu vermeiden. Es ist denkbar, dass der Schüler nicht nur das Verhüten eines Unheils anspricht, sondern auch Wege zur persönlichen Bewältigung sucht.

In Gemeinde 6 stellen die Schüler u.a. Fragen, die sich auf die Bedeutung hebräischer Begriffe beziehen, die in Zusammenhang zu den Schriften oder Gebeten (*Schemone Essre*) stehen. Auf Unklarheiten stößt im Rahmen von *Purim* eine im Kizzur *Schulchan Aruch* festgelegte Klausel, die einen Prozess zwischen Juden und Nichtjuden im Monat *Adar* verbietet. Die Schüler wollen darauf wissen, weshalb dieses Verbot verfügt wurde. Weitere Fragen dienen dazu, das eigene Wissen im *Ritus* zu vertiefen. Dieser Fragetyp der Schüler richtet sich ausschließlich auf Details des Pessachfestes, die mit der Chamezsuche und der Praktikabilität der Vorschriften zu tun haben, um eine rituell private Sphäre abzustecken. Zur Chamezreinigung interessieren vor allem 2 Aspekte: Welche Folgen eintreten, wenn man Krümel übersieht und wie lange man nach Chamez zu suchen hat. Ein wirtschaftliches Interesse der Schüler zeigt sich in der Besprechung des *Hetter Iska*, der sich auf Zinsnahme und Bankgeschäfte bezieht: „Was passiert, wenn man negativen Gewinn erzielt und auch die Bank Verlust hat?“ Die meisten Fragen dieser Gruppe fußen insofern auf dem Religionsgesetz, das den Unterrichtsschwerpunkt bildet.

Initiativen der Schüler in Gemeinde 7, hier soll nur die Mittelstufe angesprochen sein, zeigen sich in der Gruppe 1 vornehmlich dort, wo sie am Tagesgeschehen (z.B. Zeitungsmeldungen zum Antisemitismus) Interesse zeigen oder wo ihnen die Realisierung jüdischen Lebens außerhalb des Religionsunterrichts Probleme bereitet (Jugendzentrum). Aufmerksamkeit widmen die Schüler auch biblischen Narrativen.

Zwar wird den Schülern der Gruppe 1 großer Raum in Bezug auf aktuelle Problemen zugestanden, doch bedeutet das nicht, dass man sich religiösen oder historischen Inhalten unzureichend widmet, da die Lehrerin immer wieder zum roten Faden zurückführen kann. Eigeninitiativen der Gruppe 2 sind schwieriger fassbar als in Gruppe 1. Sie betreffen vornehmlich religiöse Fragen, aber selten Bereiche des gegenwärtigen jüdischen Lebens Jugendlicher. Fragen zum Gegenstand Religion werden verschiedentlich auch durch die zugewanderten Jugendlichen gestellt, die noch keine fundierten Kenntnisse besitzen. So erkundigt man sich u.a. nach der jüdischen und christlichen Zeitrechnung.

→ Artikulierte Schülerinteressen im Unterricht scheinen auf Elemente der jüdischen Identität zu verweisen, die bewusst oder unbewusst vorhanden sind. Dabei kann es sich um religiöse Phänomene handeln, die die Schriften, den Kultus oder religionsphilosophische Fragen betreffen. Gleichwohl haben die Schüler sicherlich auch ein Gespür dafür, was im Rahmen des Unterrichts erlaubt ist zu fragen. Ihre Interessen sind in den meisten Fällen aus dem Unterricht erwachsen. Daraus lässt sich schließen, dass sie diesem gefolgt sind und Verstehensprozesse eingeleitet wurden. Thematisch sind die Interessen darauf gerichtet, was der jeweilige Lehrer in den Vordergrund stellt, die Brachot in Gemeinde 4 oder das Religionsgesetz in Gemeinde 6. Mag sein, dass die Schüler je nach Lehrervorliebe ihre Kenntnisse auf einem Gebiet vertiefen, das in einer anderen Gemeinde nie berücksichtigt würde. Anbahnungsprozesse religiöser Interessen scheinen überall gegeben. Doch ergibt sich als Problem, dass ein Schüler, würde er zu einer anderen Gemeinde wechseln müssen, möglicherweise nicht auf das Gelernte zurückgreifen kann. Von daher stellt sich eine Bandbreite verschiedener Bezüge (wie z.B. in Gemeinde 7) als vorteilhaft dar.

4.1.6 Dimensionen des Religionsunterrichts

4.1.6.1 Die inhaltliche Dimension

Themen

Als grundsätzliche thematische Struktur zeigt sich ein Gemeindeunterricht, der

- a) rein sprachlich als Hebräischunterricht ausgerichtet ist,
- b) die Religion, Gesetze und Feiertage betont oder
- c) historische und philosophische Aspekte, aktuelle Probleme der Schüler und weiterführend aktuelle politische Aspekte aufgreift.

Mischformen dieser Typen sind fast in allen beobachteten Gemeinden zu finden. Eine Kopplung mit 2 oder 3 Bereichen kann auch in einer Doppelstunde auftreten. Ebenso können in besonderen Fällen aktuelle Themen den eigentlichen Unterricht überlagern, auch wenn ein anderes Hauptthema die Stunde beherrschen sollte. Diese Beobachtung wurde in den Gemeinden 3, 5 und 7 gemacht, weniger in den Gemeinden 2 und 6.¹⁵⁹³

Eine reine Form des Hebräischunterrichts bot sich in Gemeinde 1. Mischformen von Sprache und Religion zeigten sich in Gemeinde 2, Gemeinde 5 mit Gruppe 1 und Gemeinde 7 mit Gruppe 1.¹⁵⁹⁴ Hebräischgrundlagen wurden in Gemeinde 4 zum Lesen

der Brachot verlangt, jedoch nicht in der Großgemeinde 3.¹⁵⁹⁵ Sprachgrundlagen scheinen deshalb keine obligatorische Voraussetzung zu sein, weil durch die hohe Zahl der Quereinsteiger im Gemeindeunterricht nicht genügend Grundlagen vorausgesetzt werden können.

In Gemeinde 2 wurde direkt an den Hebräisch- und Religionsunterricht eine Jugendgruppe der ZJD angeschlossen, sodass Unterricht und Jugendgruppe fast eine Einheit bildeten. Die ZJD Gruppen treffen sich auch in anderen Gemeinden, doch unabhängig von Raum und Zeit der Religionsklassen (Gemeinde 3).¹⁵⁹⁶

Je nach besuchter Jahreszeit bildeten Feiertage und Feste Kernthemen des Unterrichts, so z.B. *Pessach: Plagen in Ägypten*, *Chamez suchen* (Gemeinde 5 und 6), die *Omerzeit* (Gemeinde 4 und 5), *Schawuot* und das Buch Ruth (Gemeinde 3, 4 und 7), die 10 Gebote (Gemeinde 4 und 7) oder *Chanukka* (Gemeinde 5 und 2). Gebete wurden in Gemeinde 2, in anspruchsvollerer Form in den Gemeinden 3, 4, 5 und 7 durchgenommen.

Eine Konzentration auf die *Paraschat HaSchawua* sah die Beobachterin lediglich in der Großgemeinde. Auch die Besprechung von Büchern aus dem gesamten *Tenach* ist eher selten zu entdecken. So wird einmal Ezechiel 38, *Newiim*, behandelt (Gemeinde 5, Gruppe 2) und zum anderen Hiob, *Ketuwiim*, näher betrachtet (Gemeinde 7, Gruppe 4).

Unterrichtsmaterialien

Die Lehrer sind nicht nur hinsichtlich geringer Besprechungsmöglichkeiten eine Art Einzelkämpfer, sondern vor allem hinsichtlich ihres Materials, da der deutschsprachige Raum kein adäquates Buchmaterial zu bieten hat. Sie sind darauf angewiesen, selbst zu gestalten und zusammenzustellen. Es ergeben sich weniger Probleme für denjenigen, der mit Freude, Zeit und Muße eine Auswahl trifft. Das gilt z.B. für den Kantor der Gemeinde 4, der aus verschiedenen Quellen Skripte für die Lernenden herstellt. Teilweise werden Empfehlungen aus der Literatur mit mehr oder weniger strukturierten Vorgaben aufgegriffen (Gemeinde 3 und 7). Dazu gehören auch israelische Quellen, wie der Lehrer aus Gemeinde 5 sie nutzt. Der *Rabbiner* aus Gemeinde 6 nimmt lediglich die Empfehlungen der wissenschaftlichen Arbeitsgruppe in Zusammenarbeit mit dem Ministerium zur Kenntnis, verbleibt jedoch ansonsten bei den Heiligen Schriften, Gebetbüchern und dem Kizzur *Schulchan Aruch*.¹⁵⁹⁷ Gelegentlich profitiert man von religionspädagogischen Lehrgängen (z.B. Gemeinde 3). Doch auch diese Materialien stellen nicht immer zufrieden, da Zielbegründungen und Bewertungshilfen

fehlen, Unterrichtsideen unausführbar erscheinen oder Schülerinteressen zu wenig berücksichtigt werden. Der nordamerikanische Markt bietet dagegen eine Fülle an Materialien. Diese können allerdings nur ansatzweise genutzt werden, da sie zumeist nicht auf einen 2-stündigen Religionsunterricht zugeschnitten sind und ebenso wie die hebräischen Quellen übersetzt werden müssen.

Für den Religionsunterricht werden als fundamentale Grundlage der *Tenach*, *Talmud* und Kommentare, religionsgesetzliche Texte und Gebetbücher, zweisprachig oder in reiner Übersetzung, verwendet. Daran schließen sich zusammenfassende Darstellungen, zuweilen auch selbstverfasste Texte als Leherdiktate oder Schülerzusammenfassungen (Gemeinde 7) und für die höheren Klassen religionsphilosophische Schriften an. Historische und aktuell zeitkritische Texte, z.B. Zeitungsartikel, komplettieren das Bild. Die Tora wird in Auszügen in der Gemeinde 3, Gruppe 1 und 2¹⁵⁹⁸ sowie in der Gemeinde 5 erarbeitet.¹⁵⁹⁹ Ein Kommentar wird lediglich in den Gemeinden 3 (Leibowitz zu *Paraschat Nasso*)¹⁶⁰⁰ und 7 (Maimonides *Mischne Tora*)¹⁶⁰¹ während der Hospitationen benutzt.

Religionsphilosophische Schriften schließlich werden allein in Gemeinde 7 zur Grundlage des Unterrichts. Dazu gehören Auszüge aus Maimonides Werk „*More Newuchim*“ (s.u.), die in Bezug zu einem zeitgenössischen Text gesetzt werden, beispielsweise zu E. Avichails Publikation „*Judentum*“, das weniger hohe Ansprüche als Maimonides stellt und auf ähnlichem Niveau anzusiedeln ist, wie H. Kushners Buch „*Wenn guten Menschen Böses widerfährt*“, das in der Abiturklasse gelesen wird.

Darstellende Texte bzw. schülergerechte Zusammenfassungen zur jüdischen Religion werden in den Gemeinden 4¹⁶⁰², 5 und 7 eingesetzt. Sie bieten sich vor allem für jüngere Schüler an, da der Abstraktionsgrad dem Auffassungsvermögen der Lernenden angepasst ist und schwierige Kommentare oder historische Hintergründe eingebettet und erklärt werden.

Gebetbücher werden in keiner Gemeinde während der Unterrichtsbesuche verwendet, obwohl sie überall vorliegen dürften. Stattdessen greift man auch hier auf Kopien einzelner Gebete zurück. An *Tefillot* werden in den Hospitationen das *Schma Israel* in Gemeinde 4 und 7, Gruppe 1 behandelt und die 13 Glaubensartikel des Maimonides in Gemeinde 7, Gruppe 2. Eine Anzahl an *Brachot* wird schließlich in Gemeinde 4 und 6 auf Hebräisch gelesen und auf Deutsch besprochen.

Es bestehen geringe Unterschiede im Einsatz und der Lesart der Quellen. Zumeist wird gemeinsam im Unterricht gelesen, auch wenn Texte zu Hause vorbereitet werden sollen

(Gemeinde 7). Man liest Quellen vollständig oder abschnittsweise laut. Die Kommentare (Gemeinde 3) werden durch die Schüler leise überflogen.¹⁶⁰³

→ Bei einer Reflektion der Einsatzformen jeweiliger Textsorten, fallen die Gemeinden 7 und 3 deshalb aus dem Rahmen, weil der vielfältige Texteinsatz aus unterschiedlichen Quellen den Schülern ein multiperspektivisches Bild zur biblischen Nationalgeschichte, zu religiösen Hintergründen und Prozessen vermittelt. Eine ähnliche Funktion erfüllen auch Textzusammenstellungen zu *Schawuot* und *Pessach* in den Gemeinden 4 und 5.

4.1.6.2 Die methodische Dimension

Hinsichtlich ihrer methodischen Präferenzen scheinen alle Lehrer eine eigene Linie zu verfolgen. Der Lehrer der Gemeinde 1 legt Wert auf eine entsprechende Fragehaltung, die Mäeutik, die er im Dialog entfaltet. Andere Lehrer betonen verschiedene Sozialformen, z.B. Gruppenarbeit (Gemeinde 3, 7) oder Rollenspiele (Gemeinde 1, 3, 4 z.B. *Hawdala*), die jedoch kaum beobachtet werden konnten. Zur Methodik gehören auch Hilfen zur Veranschaulichung (Tafel). Der Lehrer der Gemeinde 1 hält sich zwar vornehmlich an das Lehrbuch, doch kann er die Aufmerksamkeit seiner Zuhörer mit Tafelbildern, Erzählungen und Liedgut zusätzlich erreichen. Die frontale Unterrichtsstruktur der Gemeinde 2 zeigt weniger methodische Vielfalt. Eine Tafel wird nicht benutzt, den Schülern wird kaum Anschauung geboten und die für Kinder gedachten Hebräisch-Arbeitsblätter begeistern die Mittel- und Oberstufenschüler kaum. Auch wird den Schülern wenig Gelegenheit gegeben, eigene Deutungskompetenzen zu entfalten, da der Lehrer dazu tendiert, seine Antworten vorweg zu leisten. Ganz anders in Gemeinde 3 und 7. Die Lehrerinnen bieten vielfach Möglichkeiten durch besondere Fragetechniken und Hilfestellungen zur Hypothesebildung bei der Textanalyse anzuregen. Auch die Fragetechnik des Lehrers aus Gemeinde 4 läuft in diese Richtung. Zudem gelingt es ihm, den Schülern Inhalte anschaulich nahe zu bringen.

Der *Rabbiner* der Gemeinde 5 arbeitet vielfach mit Narrativen und Humor, um die Schüler zu motivieren. Auch in der Gemeinde 6 setzt der *Rabbiner* Tafelbilder ein, die aber nicht für alle verständlich sind, weil er sie auf Hebräisch anschreibt. Textgespräche verlaufen zumeist in einem durch ihn bestimmten festen Rahmen. Positiv daran ist zu sehen, dass seine festumrissene Struktur für Neulinge im Religionsunterricht eine gute Orientierung bietet. Die Lehrerin aus Gemeinde 7 verfügt über ein Methodenrepertoire,

das situativ zum Einsatz kommen kann. Sie favorisiert Textarbeit und Diskussion, die die Mitarbeit der Schüler unterstützt.¹⁶⁰⁴

➔ Wiederholungen, Übungen und Anwendungsmöglichkeiten bilden allseits feste Bestandteile des Unterrichts, doch die Art und Weise, wie Wiederholungen zum Einsatz kommen und Anwendungsmöglichkeiten eingebettet werden (ihr didaktischer Ort), wird pädagogisch angemessen (Gemeinde 7) oder weniger akzeptabel (Gemeinde 2) gehandhabt. Ein Phänomen stellen Tafelstrukturen dar, die manchmal mehr verwirren als klarstellen.

4.1.6.3 Variationen religiöser Vermittlungsdimensionen als rituelle, hermeneutische oder halachische Komponenten

Obwohl als reiner Sprachunterricht zu verstehen, werden in den Hebräischkurs der Gemeinde 1 wiederholt religiöse Komponenten integriert, die als komplexe Begriffskonzepte einen hohen Abstraktionsgrad erfordern (*Charata, Teschuwa*). Die jugendlichen Rezipienten, die dem Hebräischkurs beiwohnen, scheinen allerdings weniger Wert auf diese religiösen Hinweise zu legen. Da sie von Haus aus religiös verwurzelt sind, erwarten sie keine Unterweisung, sondern den Aufbau linguistischer und kommunikativer Kompetenzen, die sie in Israel anwenden können. Hebräisch bildet für sie zweifelsohne auch einen rituellen Bezugspunkt (Gottesdienst), doch ist das Lerninteresse der Jugendlichen im Unterricht nicht auf die Liturgie gerichtet.

In Gemeinde 2 fällt der Religionsunterricht im Kontrast zu den bucharischen Jugendlichen der Gemeinde 1 auf keinen religiösen Hintergrund. Dem säkularen Umfeld der Schüler, der Abwesenheit von Tradition und der offenbar geringen Motivation, eine *Synagoge* zu besuchen, wird begegnet, indem die Jugendlichen religiöses Basiswissen anhand verschiedener Begrifflichkeiten (z.B. Gebetszeiten, Gebetbücher) oder kleinerer Narrative (*Chanukka*) erhalten. Gerade den älteren Schülern dürften die abstrakten Darstellungen intellektuell entgegenkommen. Davon zeugen auch die gestellten Schülerfragen. Doch die häppchenweise Informationsdarbietung in einem relativ kurzen Zeitrahmen lassen Zweifel an der Wirkkraft der Vermittlung entstehen. Da die Schüler sich auf einem Neuland bewegen, stellt sich die Frage, ob in dieser Situation nicht eine rituelle Grundlage in den Religionsunterricht zu integrieren wäre, um auch Judentum praktizieren zu können.

Religiöse Dimensionen stehen im Unterricht in der Gemeinde 3 unzweifelhaft im Vordergrund, das gilt insbesondere für die beobachtete 9. Klasse. Hier sollen einige Akzente betrachtet werden, die eine sichtbar religiöse Auseinandersetzung beinhalten.

Durch die im Unterricht behandelten Wochenabschnitte rücken Instanzen der Vermittlung und Formen der Beziehung zwischen Gott und Mensch ins Blickfeld, die durch Engel, *Propheten*, Priester und Rituale (Priestersegen) repräsentiert werden. Der Priestersegen, der den Jugendlichen in der *Synagoge* begegnet sein dürfte oder teilweise als Kindersegen am *Schabbat* im Familienkreis, wird aus Schülersicht als Stärkung und Unterstützung des Glaubens interpretiert. Das erstaunt deshalb, weil die Lehrerin erklärt, dass die Schüler kaum religiös einzustufen seien.

Darüber hinaus verstehen einige Schüler die Tora selbst, wie es in der Orthodoxie üblich ist, als Gottes Wort, das über Interpretationshilfen erklärlich wird. Im Kontext der Toraabschnitte erarbeiten die Schüler, wie sich Gott barmherzig (Abraham) und gerecht gegenüber den Menschen (Korach wird als Abtrünniger bestraft) preisgibt.

Die Rolle der Vermittlungsinstanzen wird zu einem vehementen Diskussionspunkt in der 11. Klasse. Welchen Zweck erfüllen *Opfergaben* im Allgemeinen und die in der *Paraschat* Korach befohlenen Opfer im Besonderen? Über Opfer in ihrer Funktion als Bitte und Dank, transformiert in Gebete des Gottesdienstes, dürften einige Jugendliche Bescheid wissen. In der spezifischen Situation der Rebellion durch Korach erkennen sie die *Opfergabe* als Zeichen dafür, wer (Korach und Gefolge oder Moses und Volk) der Gabe an Gott würdig und damit als Leitung des Volkes durch Gott akzeptiert ist. In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, wer das Opfer befohlen hat: Gott oder Moses. Eine essentielle Frage wird damit angeschnitten, nämlich, wie wahrhaftig sich Gottes Wort in prophetischen Äußerungen tatsächlich wiederfindet und wann man der Gefahr unterliegt, einem falschen *Propheten* zu folgen. Weiterhin wird in der 11. Klasse den Schülern erklärt, wie eng rituelle (*Schawuot*) und halachische (*Brit Mila*) Momente mit national historischen (Jerusalem) und ethischen (Frieden) Fragen zusammenhängen. Eine Schnittstelle zwischen methodischer und religiöser Dimension lässt sich in Gemeinde 3 in Hinsicht auf die Vermittlung religiös hermeneutischer Kompetenzen erkennen. Wie wird ein Verständnis der Bibel und der aus ihr abgeleiteten Feiertage altersgerecht ermöglicht? Die Vermittlung eines Wissens und Verstehens der Feiertage und biblischer Textinhalte verläuft offensichtlich in 2 Richtungen a) vom Damals zum Heute, d.h. vom biblischen Ursprung über die Kommentare in die Gegenwart und b) vom Jetzt zurück in die Vergangenheit, um die verschiedenen Zeitebenen von Tora,

Kommentar und jugendlicher Lebenswelt zu verbinden. Konkret bedeutet das, einen Toratext zu lesen und Kernaussagen zu filtern, die z.B. einen spezifischen jüdischen Wert (Frieden als beständiger Wert, für den es sich lohnt, aktiv und engagiert einzutreten) repräsentieren, der unter neuen Gesichtspunkten im unmittelbaren Umfeld des Jugendlichen thematisiert wird. Die gegenläufige Erschließungslinie geht von einem jüdischen Feiertagsbrauch aus (z.B. milchiges Essen zu *Schawuot*), dessen Ursprung bis in die Tora zurückverfolgt wird.

Verschiedene Interpretationsebenen zu unterschiedlichen historischen Zeiten bilden jedoch nicht von vornherein eine Hilfe, sondern bedürfen ihrerseits Kenntnisse, um erschlossen zu werden. Dabei dient die Unterstützung des Lehrers (Erklärung hebräischer Begriffe/ Zitate, um Wissen zu reaktualisieren) als notwendige Steuerung, die dem Kommentareinsatz als Deutungshilfe zur Tora und für gegenwärtiges Dasein Transparenz zukommen lässt. Die Schüler erhalten auf diesem Hintergrund die Möglichkeit, die Bibelauslegung anderer Autoren zu eigenen Vorstellungen in Bezug zu setzen und für sich selbst einen Sinn abzuleiten. Das erscheint deshalb so wichtig, weil offensichtlich die Tendenz besteht, den Offenbarungstext aus heutigen moralischen Sichtweisen zu beurteilen, ein Phänomen, das sich ebenso in Gemeinde 7 (*Akeda*) abzeichnet. Vor allem die ambivalenten Darstellungen biblischer Protagonisten (Lot) sorgen für Irritationen, die Schüler lernen müssen, auszuhalten. Die beidseitigen Erschließungslinien, die die Schüler kennenlernen, fordern vom Lehrer im Vermittlungsprozess, Schüleräußerungen einzubeziehen und Gegenwartsbezüge aufzugreifen und gleichzeitig die traditionelle Auslegung für die Edukanden nachvollziehbar werden zu lassen. Judentum wird in dieser Form als Auslegungskultur begriffen. Vergleicht man die Erschließungslinien mit den Diskursen in der Gemeinde 7, so sind dort ebenso beide Linien vom Jetzt (Schülerinteressen) zum Damals und vom Heute (aktuelle Probleme) in die Vergangenheit erkennbar, doch werden Phänomene mehr auf der Basis einiger ausgewählter Autoren als über den Fundus talmudischer Erklärungen erörtert.

Beispiel Gemeinde 3, Gruppe 1

Bibelaussagen in der jeweiligen Zeit für nachfolgende Generationen verständlich zu machen, bildete stets ein Anliegen der Rabbinen bis hin zu modernen Kommentatoren. Jüdische Lehrer von heute stehen vor keiner anderen Aufgabe, als den jüdischen Jugendlichen mit ihren kontrastiven Einstellungen die Tora in

ihrer gegenwärtigen Lebenswelt nahe zu bringen. Dieses Anliegen wird in der Gruppe 1 in der Gemeinde 3 markant sichtbar. In dieser Gruppe werden in allen Hospitationen *Paraschot* gelesen und z.T. mit Kommentaren besprochen.

Um die selbständige Interpretation zu fördern, legt die Lehrerin Wert darauf, den Schülern genügend Zeit für eine angemessene Texterschließung zu geben und sich individuell mit der Schrift auseinander zu setzen. Eine Hilfe zur Auslegung der *Paraschat* Nasso wird verteilt mit dem Hinweis:¹⁶⁰⁵ „Ich habe eine Auslegung auf euren Tisch gelegt. Lest den Kommentar und unterstreicht! Welche Erklärungen haben *RaSCHI*, *RaSCHBaM* und die Weisen im *Talmud*?“ Die Aufgabe ist anspruchsvoll. Der Kommentar von N. Leibowitz erfordert einige Vorkenntnisse, um ihn bewältigen zu können¹⁶⁰⁶ und fungiert als Vehikel, um die Textinterpretation als solche bewusst zu machen. Er wird nicht nur als Hilfe für die biblische Aussage gesehen, sondern als Beispiel für eine grundlegende funktionale Betrachtung religiöser Auslegung im Unterricht eingesetzt. Der Kommentar wird durch die Schüler als Verstehenshilfe für den Text erkannt. „Wieso lesen wir diese Kommentare?“ fragt die Lehrerin und die Schülerin Amelie erklärt: „Zum Textverständnis, jeder dieser Texte hat eine Bedeutung, die Weisen erklären die Bedeutung.“ Implizit liegt dieser Aussage auch die Annahme zugrunde, dass eine Bedeutung diachron einem Wandel unterliegen und synchron unterschiedlich erklärt werden kann. Textverständnis bezieht die Schülerin Amelie auf die Bibel, deren Narrative zu Bedeutungsträgern werden. Um diese Bedeutung nachvollziehen zu können, muss die Tora aus verschiedenen Perspektiven gesehen werden.¹⁶⁰⁷ Die Lehrerin nickt und ergänzt etwas später: „Im Judentum ist die Erklärung sehr wichtig. Alles, was wir lesen, ist eine Interpretation.“ Den Schülern ist wohl bewusst, dass sich die Bedeutung eines Bibelabschnitts für den Leser nicht ohne weiteres aus dem Text allein erschließt, sondern weitere Hilfe benötigt wird, die aber von einem gewissen Sachverstand (Weise) begleitet sein muss. Die Schülerin Amelie führt als weitere Begründung, weshalb ein Kommentar gelesen werden sollte, den Bezug zum Ultimativen an: „Damit wir nicht falsch verstehen, was Gott sagen will.“¹⁶⁰⁸

Trotz der Hilfen der Lehrerin zeigt sich, dass das Zeit - Text - Problem bzw. die Beziehung zwischen Offenbarungstext, Kommentar und eigener Deutungsmuster sehr hohe Anforderungen stellt, sodass der biblische

Textgegenstand nicht durchgängig kontextuell in seiner spezifischen Situation betrachtet wird (s.u.). Es bleiben Irritationen zu dieser Beziehung nicht aus. Der den Schülern vorliegende Kommentar schenkt zudem nicht allen Details des Textes Beachtung und so sind die Schüler natürlicherweise bei unbekanntem Zusammenhängen auf die Lehrererklärung angewiesen.¹⁶⁰⁹

Das Thema Segen gewinnt über den Kommentar eine klarere Kontur, denn er bietet genaue Hinweise zu seiner Struktur. Cora liest: „Diese drei Teile des Priestersegens sind aufsteigend geordnet: sie beginnen mit dem Segen für das Materielle, behandeln dann das Spirituelle und erreichen schließlich den Höhepunkt, indem die ersten beiden Faktoren miteinander verbunden und mit dem Segen für Frieden gekrönt werden. Diese aufsteigende Ordnung wird in der Sprache und ihrem Rhythmus reflektiert. Der erste Teil besteht aus drei Worten, der zweite aus fünf und der dritte aus sieben.“ Die Schüler erhalten wertvolle Informationen, die nicht nur die Tora als wichtige Gesetzesschrift ausweist, sondern auch von ihrer Qualität als literarisches Erzählwerk zeugt. Über die Akzentuierung des Friedensaspekts leitet die Lehrerin zu einem Transfer in die Gegenwart über, der abstrakt die westliche Welt bzw. Israel, „Denkt an die westliche Welt, alles ist da, aber kein Frieden. Denkt an Israel, alles ist da, aber kein Frieden“, und konkret das eigene Umfeld einbezieht.¹⁶¹⁰

Textverstehen in Bezug auf biblische Aussagen wird an mehreren Stellen des Unterrichts auf die Vermittlung universaler und jüdischer Werte konzentriert. Dazu gehören auch das Miteinander im nahen Umfeld, das Zugehen auf Fremde und die Hilfe und Unterstützung gegenüber Armen, die als ursprüngliche jüdische Werte gelten. Diese Gebote kommen im Rahmen der *Paraschat Wajjera* mit dem Thema Gastfreundschaft zur Geltung (2. Hospitation). Die Schüler erhalten Fragen, um Text und Thema zu strukturieren. Die Fragen lenken die Aufmerksamkeit nicht nur auf die biblische Szene, sondern auch auf die Entwicklung des Brauchtums und die Liturgie (Tischdankgebet).¹⁶¹¹

Die Textarbeit der Stunde wird so konzipiert, dass nach dem Erhalt der Fragen der Text laut durch eine Schülerin präsentiert wird. Zunächst erscheint Gott Abraham: „Und der Ewige erschien ihm in dem Eichenhain des Mamre.“ (1 Mose 18:1)¹⁶¹² Abraham zeigt seine Ehrerbietung und will die Füße der Gäste waschen. Er bietet an, sich auszuruhen: „Und er erhob seine Augen. Da sah er drei Männer in der Nähe stehen; und als er sie gewahrte, lief er ihnen vom

Eingang des Zelttes entgegen und warf sich zur Erde nieder.¹⁶¹³ Und er sprach: Herr, wenn ich Gnade in euren Augen gefunden haben sollte, so gehe doch nicht an deinem Knechte vorüber! Gestattet nur, dass man ein wenig Wasser bringe, damit ihr euch die Füße waschet, dann leget euch unter dem Baume nieder.“¹⁶¹⁴

Im nächsten Schritt werden Abrahams Aktivitäten für die Mahlzeitvorbereitungen beschrieben: „Und ich will ein Stück Brot bringen“¹⁶¹⁵, dass ihr euer Herz erquicket - als dann möget ihr weiter gehen - da ihr doch nun einmal an eurem Knechte vorbeigekommen. Und sie antworteten: Tue also wie du gesprochen! Da eilte Abraham ins Zelt zur Sara und sprach: Hole schnell drei Maß feinen Mehls, knete es und backe Kuchen. Er selbst aber lief zu den Rindern, nahm ein zartes, schönes junges Rind und gab es dem Diener, der es eilig zubereitete.“¹⁶¹⁶ Die *Parascha* wird nicht vollständig gelesen, man bricht nach dem Mahl ab und wendet sich der Besprechung zu, die mit einem Diktat zu den zuvor gestellten Fragen beendet wird.¹⁶¹⁷

Der hier vermittelte jüdische Wert Gastfreundschaft ist, so stellt es die Lehrer in der Textauseinandersetzung deutlich heraus, nicht nur im Judentum, sondern auch bei Arabern zu finden.¹⁶¹⁸

Dass im Aufsuchen damaliger und gegenwärtiger Phänomene auch die Gefahr liegt, besondere Handlungsweisen der Protagonisten nur unter einem gegenwärtigen Blickwinkel zu bewerten, ohne sich in den zeitlichen Kontext zu begeben, macht die Auseinandersetzung um Lots Töchter sichtbar. Anders als bei Korach, dessen Bestrafung wegen seines nicht gottgefälligen Verhaltens widerspruchslos zum 3. Besuch durch die Schüler akzeptiert wird¹⁶¹⁹, sorgt Lots gottgefälliges Handeln zum 2. Besuch für schärfsten Protest. Dina wird aufgefordert zu Lot zu lesen: „Und er sprach: Hörst doch meine Herren“¹⁶²⁰, kehrt doch über Nacht in das Haus eures Knechtes ein und waschet euch die Füße; und morgen früh möget ihr dann eures Weges ziehen. Sie aber sprachen: Nein, wir wollen auf der Straße übernachten. Als er aber sehr in sie drang, kehrten sie bei ihm ein; er breitete ihnen ein Mahl, buk ungesäuerten Kuchen und sie aßen. Noch hatten sie sich nicht niedergelegt, da umringten die Männer der Stadt, die Männer von Sodom, das Haus. Und sie schrieten zu Lot hinein: Wo sind die Männer, die heute Nacht zu dir gekommen sind? Bringe sie zu uns heraus, dass wir ihnen beiwohnen! Da ging Lot zu ihnen hinaus an den Eingang. - Die Türe aber schloss er hinter sich zu. - Und er sprach: Liebe Brüder handelt doch nicht

so schlecht. Seht doch, ich habe zwei Töchter¹⁶²¹, denen noch kein Mann beigewohnt. Diese will ich euch herausbringen. Tut mit ihnen, wie euch gut dünkt, nur diesen Männern tut nichts, da sie doch nun einmal unter den Schutz meines Daches gekommen sind ...“.¹⁶²² Lots Verhalten innerhalb der eigenen Familie erscheint den Schülern aus heutiger Sicht menschenfeindlich und entwürdigend. Vanessa ist entsetzt: „Was'n das für'n Zuhälter?“ Die Lehrerin hat alle Mühe, das für heutige Maßstäbe fremd wirkende Verhalten in eine andere Sichtweise zu stellen bzw. den Text in seiner Zeit und Situation betrachten zu lassen: „Wir sehen, auch Lot versucht, alles zu tun.“ Die Lehrerin bleibt ruhig und sieht eine Chance, gerade hier die Ambivalenzen der Bibel und ihrer Protagonisten hervorzuheben. Doch lässt sie nicht daran rütteln, dass auch Lot ausgesprochen gastfreundschaftlich handelt. „Er macht das Essen, wäscht die Füße der Gäste und bietet sogar die Töchter zum Schutz an.“¹⁶²³ Aber das Vermittlungseingagement der Lehrerin überzeugt die Lerner keineswegs. Vanessa ist erschüttert: „Aber wie kann man die Töchter anbieten?“ Und auch ein weiterer Versuch der Lehrerin scheitert: „Seht! Die Tora zeigt Menschen wie sie sind. Die Tora ist echt und wahr¹⁶²⁴, denn sie zeigt auch die Schwächen der Menschen. Seht z.B. Rifka (Rebekka), sie bevorzugte den einen Sohn vor dem anderen.“¹⁶²⁵ Die Lerner bleiben standhaft und unterstreichen ihre moralische Ablehnung klar, auch wenn die Lehrerin den wichtigen Hinweis gibt, dass die Tora Menschen - und darin liegt ihre Stärke als authentische Quelle - mit all ihren Problemen darstellt. Dina sichtlich nicht überzeugt, erklärt: „Ja, aber in jeder Familie sind Kinder am wichtigsten, um die Traditionen weiterzugeben. Und die Töchter hinzuhalten?“ Sie zitiert aus der Tora: „>Zwei Töchter, denen noch kein Mann beigewohnt<, das sind scheue Jungfrauen.“ Dina setzt ihr heutiges Bild von Kindern gegen den von ihr in der Tora erkannten Entwurf, der sich auf die weiblichen Nachkommen bezieht. Sie identifiziert sich offensichtlich mit den Töchtern und spürt vielleicht deren Wehrlosigkeit, Angst und Demütigung gegenüber dem Vater, dessen Handeln ihrem ethisch-moralischen Empfinden widerspricht. Die Lehrerin wiederholt, dass Menschen in der Tora wie andere auch sind. Dina entgegnet: „Das hier ist keine Schwäche des Menschen, wie z.B. bei Rifka, die einen Sohn bevorzugt. Das ist Sünde, Kinder anzubieten, keine Schwäche.“

Erst mit einem weiteren biblischen Bezug zur *Akeda* „Gott befahl Abraham, seinen einzigen Sohn zu opfern. Und Abrahams Vertrauen war so groß, dass er wusste, Gott wird ihm auch Hilfe schicken“, wird die Empörung verhaltener, kann aber die Schüler noch nicht umstimmen: „Aber das hier ist nicht Gott, sondern es sind für ihn zwei fremde Menschen. Das kann doch nicht sein!“ Auch die *Akeda* hat Kontroversen provoziert, wie die Bindung Isaaks heute zu verstehen ist. Doch scheinbar kann nur über dieses ursprüngliche Gottvertrauen des Erzvaters, der selbst den Sohn zur Opferung vorbereitet, auch die Handlung Lots, der im Vertrauen zu den reisenden Männern seine Töchter anbietet, nachvollzogen werden. An dieser Stelle wird besonders deutlich, wie herausfordernd der Text auf Schüler wirkt und wie aufwühlend eine Textarbeit die Lernenden in Ambivalenzen stürzen kann.

Rituelle Aspekte werden in Gemeinde 4 zwar aufgegriffen, doch Brachot (Ausnahme bildet der Kerzensegen) werden ohne die folgende Handlung, Gebete ohne ihren liturgischen Zusammenhang nachvollzogen und auch kaum inhaltlich thematisiert. Dahinter steckt vermutlich auch ein zeitliches Problem. Da bei der Mittelstufengruppe aus Gemeinde 4 kaum von einer religiösen Verwurzelung (keine Pflege des *Ritus* zu Hause, wenig Synagogenbezug) gesprochen werden kann, stellt sich auch hier wie in Gemeinde 2 die Frage, ob zur rein kognitiven Aneignung nicht Ergänzungen einbezogen werden sollten, um eine Brücke zwischen Wissen und Kultus zu schlagen. Andererseits legt der Lehrer großen Wert darauf, Dichotomien, mit denen der Mensch konfrontiert ist: Körper und Geist, Denken und Handeln, Hören und Tun zusammenzuführen, ohne aber diese Dichotomien im Unterricht konsequent auflösen zu können. Es ist zu vermuten, dass viele Schüler nicht wissen, welchen Hintergrund Segen und Gebete haben, welche Handlung nach dem Segensspruch auszuüben ist oder wann ein Gebet seinen Platz im Gottesdienst hat.

Ein anderer Aspekt, der in der Gemeinde 4 zum Ausdruck kommt, liegt in der engen Verzahnung religiöser und ethischer Komponenten, die der Lehrer den Schülern nahe bringt. Diese Interpendenz wird eben im Zugriff auf die verschiedenen Dichotomien, die dem Judentum inhärent sind (Partikulares und Universales, Abstraktes und Konkretes, Distanz und Nähe) den Schülern zugänglich. Auf diesem Hintergrund ist auch die Ambivalenz des Gottesbezugs verstehbar. Die Schüler lernen Gott einerseits als abstrakt (körperlos, nicht abbildbar) und andererseits als erfahrbar kennen, indem Gott

beschützt und Zuversicht ermöglicht oder Gebote offenbart. Die 10 Gebote werden im Unterricht als universale Prinzipien in den Mittelpunkt gerückt, die die Beziehung zwischen Mensch und Gott bzw. zwischen Mensch und Mensch klären. Ein Thema, das ebenso in Gemeinde 7 zum Tragen kommt. Über verschiedene Allegorien sichert der Lehrer in diesem Zusammenhang das Verstehen.

Wie sich an Äußerungen der Schüler aus Gemeinde 4 im Fragebogen zeigt, spielen ethische und religiös verwurzelte Gesichtspunkte eine bedeutsame Rolle: Neben dem *Glauben* an sich, bilden der Toleranzgedanke und der Respekt vor dem Anderen in ihren Antworten wichtige jüdische Akzente.

Religiöse Gesichtspunkte konzentrieren sich im Religionsunterricht der Gemeinde 5 auf die Existenz bzw. das Wirken des Ultimativen und auf die Beziehung zwischen Gott und Mensch. Die Tora als Übermittlung der Offenbarung stellt das Bindeglied zwischen Mensch und Gott und zwischen den Generationen der Menschen dar. Die Existenz des Ultimativen wird universal durch die Schöpfung und partikular für das jüdische Volk durch die wundersame Rettung aus Ägypten belegt. Ebenso wie in Gemeinde 4 wird die Gotteserfahrung in der Lerngruppe thematisiert, die Gott als allmächtig und gerecht, als schützend und befreiend (biblisch symbolisiert durch das Blutzeichen, nachbiblisch durch die *Mesusa* zur Erinnerung und Ehrerbietung gegenüber Gott) oder als befehlend herausstellt, insofern Gott dem Einzelnen Pflichten auferlegt (z.B. *Mazzot*), deren Missachtung Folgen nach sich ziehen. Pflichten bilden auf diesem Hintergrund einen Kern des jüdischen Daseins, die kein Ausweichen erlauben, da man sonst Sünde begeht. Die Pflichterfüllung evoziert allerdings Zweifel in der Schülerschaft in Hinsicht auf die alltagspraktische Umsetzung (z.B. Finanzprobleme zu *Pessach*). Diesen Zweifeln begegnet der Lehrer mit jüdischer Ethik, indem er u.a. die *Zedaka* hervorhebt, die auf die Hilfe für den Nächsten verweist. Somit wird hier wie in Gemeinde 4 die enge Beziehung religiöser und ethischer Komponenten betont. Andererseits, wie aus den Schülerinterviews deutlich wird, werden Pflichten nicht wie in traditioneller Hinsicht als Zaun bzw. Schutz, sondern eher als Einengung im Alltäglichen empfunden, z.B. bei Lisa.

Die Anbahnung religiöser Deutungskompetenzen spielt, wie in Gemeinde 3, auch in Gemeinde 5 eine Rolle. Doch nicht immer erscheint ein Gegenwartsbezug, den ein Lehrer vorgibt, einer Sache angemessen. Dieses Problem wird offenkundig in der Behandlung des Ezechieltextes, über den Katastrophen, Untergangsvisionen und Rettungsvoraussagen thematisiert werden. Die apokalyptische Prophezeiung wird dabei

zur Katastrophe des 11. Septembers in Bezug gesetzt, um auf dem Hintergrund auch das aktuelle Ereignis einer religiösen Deutung zugänglich zu machen.¹⁶²⁶ Doch interpretierendes Lesen, wie es in dieser Stunde betrieben wird, geht kaum von den Schülern aus. Das, was in Gemeinde 3 mühevoll vermittelt wird, nämlich heutige Maßstäbe des Beurteilens im Hinblick auf einen biblischen Kontext mit Vorsicht walten zu lassen, scheint hier außer Acht gelassen.

Pflichten und ihre Erfüllung werden gleichfalls in der Gemeinde 6 in besonderer Weise berücksichtigt. *Mizwot* werden anhand der Feiertage *Purim* und *Pessach* im Kizzur *Schulchan Aruch* studiert. Zu diesem Zweck wird im Unterricht voraussetzend die zeitliche Dimension der Feiertage fokussiert. Das heißt, wie berechnet man ihren Eingang und Ausgang, um spezifisch damit verbundene *Mizwot* (Fasten, Chamezsuchen) fristgerecht zu erfüllen. Die halachischen Darlegungen lassen sich weiter in rituelle und juristische Determinanten unterteilen. Die rituellen Anweisungen können in ihrer Abfolge als Gerüst und Checkliste durch den Einzelnen gelesen werden, um die göttlichen Gebote zu erfüllen. Der Lehrer erleichtert den Nachvollzug des Textes, indem er alltagspraktische Beispiele einfließen lässt, die die Pflichten und damit entstehende Probleme veranschaulichen. Anzunehmen ist, dass in Gemeinde 6 ebenso viele Jugendliche nicht oder kaum jüdisch sozialisiert sind wie in den anderen Klein- und Mittelgemeinden und sich deshalb auf keine Lerntradition außerhalb des jüdischen Religionsunterrichts stützen können. Damit stellt sich die Frage, wie die Jugendlichen an die Vielzahl der gesetzlichen Vorgaben herangehen, die z.B. einen Feiertag betreffen. Lassen sie die normorientierten Vorgaben beiseite und bemühen sich um einen eigenen Weg oder suchen sie Anschluss an Wissende, die sie während der Feiertage begleiten? Die juristische Dimension der *Halacha* wird insbesondere an Beispielen zum Thema *Chamez* herangezogen. Beispiele zum Obligationen- und Sachenrecht als zweiseitige Vereinbarungen verdeutlichen den Charakter des Judentums als Religion, die nicht nur durch biblische Gebote, sondern auch durch rabbinische Festlegungen bestimmt ist und das Zivil- und Strafrecht umfassen kann. Die Behandlung im Gesetzeskodex macht den Jugendlichen schließlich verständlich, dass das Einhalten der *Mizwot* nicht nur das Individuum und seine Pflicht gegenüber Gott, sondern auch die Sphären der Mitmenschen, des Kollektivs, betrifft (z.B. ein Kaufvertrag). Jüdische Identität vermittelt und manifestiert sich hier demnach an Prinzipien, die vom Einzelnen stets Aufmerksamkeit erfordern, um Verantwortung innerhalb des Kollektivs zu übernehmen.

In Gemeinde 7 spielen auch zeitliche Dimensionen bzw. Berechnungen (Mittelstufe) insofern eine Rolle, als dass man erlernt, wie man den bürgerlichen und jüdischen Kalender zueinander in Beziehung setzt. Doch entbehrt die zeitliche Terminierung der Genauigkeit wie sie in Gemeinde 6 in der Oberstufe angestrebt wird. In Gruppe 1 steht der jüdische *Kalender* vor allem im Blick auf die Feiertage (*Pessach* bis *Schawuot*) im Mittelpunkt, zwischen denen Verbindungen erkannt werden (Ernte-, Befreiungsmotiv). Wissenslücken zu diesen Themen machen deutlich, dass die Feiertage berechtigterweise immer wieder, auch in höheren Klassen, zum Religionsstoff gehören. Im Blick auf die Liturgie wird das *Schma Israel* intensiv erarbeitet. Das Gebet wird jedoch nicht nur gelesen und rezitiert, sondern auf seinen Inhalt und seine Bedeutung befragt. Es wird als Kerngebet des Judentums erfahren, dessen Aufnahme über *Herz* (als Tat), *Seele* (Geist) und Vermögen erfolgen soll. In einer Diskussion um den biblischen Text der *Akeda* (Isaaks Bindung), ein außerplanmäßiges Thema, wird den Schülern die Einmaligkeit der biblischen Werte verdeutlicht, die zwar ausgelegt aber nicht verzerrt oder lächerlich gemacht werden dürfen. Die Problematik wird aufgezeigt, dass gegenwärtige Sichtweisen nicht ohne weiteres beim Lesen der Tora anwendbar sind (ähnlich in Gemeinde 3), sondern aus dem biblischen Kontext geurteilt werden muss.

In der Gruppe 2 der Gemeinde 7 lassen sich Themen nach rein religiösen Inhalten und nach religionsphilosophischen Problemen trennen. Die rein religiösen Inhalte betreffen in Wiederholung die Feiertage oder abstraktere Konzepte, die auf besonderes Interesse stoßen, wie die *noachidischen* Gesetze, die 10 Gebote, die Gottesfurcht und den Auserwählungsaspekt. Bei der Lektüre des Autors Avichail, der die Auserwählung durch die Tugenden Israels (Barmherzigkeit, Bescheidenheit, tätige Liebe) begründet, gelangen die Schüler zu der Annahme, dass ein jüdischer Missionsauftrag bestehe, sodass die Lehrerin den nichtmissionarischen Charakter des Judentums herausheben muss. Im *Dekalog*, der ebenso wie in Gemeinde 4 nach Geboten getrennt wird, die sich auf die Mensch-Gott und die Mensch-Mensch-Beziehung richten, und darüber hinaus nach Geboten differenziert wird, die emotionalen und ethischen Gesichtspunkten folgen, entdecken die Schüler wichtige Zusammenhänge. Gebote werden nicht als drückendes Gesetz, sondern als Empfehlung interpretiert. Der Begriff „Gottesfurcht“ führt zu einer schülerinternen Auseinandersetzung hinsichtlich der Eigenverantwortlichkeit des Menschen.

Im religionsphilosophischen Diskurs reiben sich die Schüler daran, in welchem Verhältnis Gottes Allwissenheit und menschliche Erkenntnis zu sehen sind, ob Gott in

die Welt eingreift (offene und verborgene Wunder) und wie frei der Wille des Menschen gestaltet ist. Die menschliche Erkenntnis reiche nicht aus, so erklären die Schüler in Rückgriff auf *RaMBaM*, um das Wesen Gottes erfassen zu können. Zum Komplex „Freier Willen“ entwickeln sich im Unterrichtsverlauf Überlegungen zum Unterschied zwischen Mensch und Tier und Gespräche zur jüdischen Erziehung, die Fragen zu anlagebedingter oder außengesteuerter menschlicher Entwicklung entstehen lassen. Im Zentrum des Problems werden die Autoren Avichail, der meint, Gott schränke den freien Willen ein, und *RaMBaM* kontrastiert, der betont, der freie Willen sei dem Menschen uneingeschränkt gegeben, um sich für Gutes oder Böses zu entscheiden.¹⁶²⁷ Über die Texte und Diskussionen erarbeiten die Schüler schließlich ihre Positionen, die z.T. modifiziert werden. Gegenüber der Entscheidungsmöglichkeit des Menschen wird der philosophische Gegenbegriff Determinismus durch die Lehrerin dargelegt. In Bezug auf den Eingriff Gottes in die Welt kommen die Unterrichtsteilnehmer zu dem Schluss, entgegen Avichails These, dass dieser Eingriff nicht möglich sei.

Gottes Eingriff in die Welt und menschliche Verantwortlichkeit verbinden sich schließlich in der Frage nach der Bestrafung des Bösen. Diese Bestrafung fällt der Lehrerin nach in die Verantwortung des Menschen, nicht in die Verantwortung Gottes. Dieser These schließen sich die Schüler begründet an (Absurdität der Gerichte). Damit wird das Theodizee-Problem berührt, das auch in der Abiturgruppe anhand der Lektüre Kushners problematisiert seinen Widerhall findet. Die Schülerin Dunja der 13. Klasse, die wie ihre Mitschülerin erst seit der Oberstufe Religionsunterricht hat, gelangt zu der Auffassung, dass sich Gott aus der Welt zurückgezogen hat und dem Menschen weder zu Hilfe eilt noch ihn bestraft. Persönliches Unglück wird in diesem Sinne (Hiob) als ein von Gott unabhängiges Phänomen herauskristallisiert. Auf diesem Hintergrund stellt sich beiden Schülerinnen weiter die Frage nach der Funktion des Gebets (Gott um Hilfe bitten, aber ungehört bleiben), deren Beantwortung offen bleibt.

4.1.6.4 Gewichtung nichtreligiöser Dimensionen als sprachliche, historische oder politische Komponenten

Neben der Vielfalt religiöser Bezüge fallen vor allem sprachliche, historische und begrenzt landeskundliche (Israel) bzw. politische Aspekte ins Auge.

Allgemein wird in den beobachteten Gemeinden in der Oberstufe, unabhängig von den Lehrplänen, kein Hebräisch vermittelt. Eine Ausnahme bildet die Gemeinde 2, in der

auch Oberstufenschüler am angebotenen Anfängerkurs teilnehmen. Der Volkshochschulkurs der Gemeinde 1 nimmt eine Sonderrolle ein, da er als Kommunikationskurs angedacht ist und nicht primär der Vorbereitung biblischer Texte oder dem Lesen der Gebete zugute kommen soll. Hebräisch wird in der Grundschule bzw. Unterstufe der Mittelstufen (Gemeinde 4, 5 und 7) gelehrt. Inwieweit auch in Gemeinde 6 eine solche Unterweisung stattfindet, bleibt undeutlich. Da in der Gemeinde Hebräischkurse für alle Alterstufen angeboten werden, wäre anzunehmen, dass der Sprachunterricht auf dieser Ebene belassen wird, um sich im Religionsunterricht den Inhalten zu widmen. Kenntnisse werden dann für die Klassen 11-13 (Gemeinde 3, 6) vorausgesetzt. Eine kurzfristige Unterweisung für alle Quereinsteiger im Unterricht erscheint kaum leistbar.

In der Gemeinde 1, wie es für einen Sprachunterricht zu erwarten ist, bildet die Landeskunde schon im Anfängerunterricht einen wesentlichen Bezugspunkt, der bei den Jugendlichen auf großes Interesse stößt. De facto verbindet sich in der Landeskunde Historisches und Geografisches zu einer Einheit, die affirmatives Lernen und die Internalisierung zu fördern scheinen. Narrationen des Lehrers (Israelbesuch) können die Schüler fesseln und führen ihrerseits zu aktiver Teilnahme, die sich in Fragen nach Details und Äußerungen zu einem privaten Israelbesuch dokumentieren. Der Bezug zu Israel, der von den Jugendlichen gewünscht wird, scheint in diesem Kontext die nationalorientierte jüdische Identität der Lernenden zu unterstreichen. Politischerseits tritt Israel vornehmlich in Diskussionen um den gegenwärtigen Frieden in Nahost und um die Rolle der deutschen Medien, die darüber berichten, ins Blickfeld. Solche Diskussionen sind in den Gemeinden 3 und 7 erkennbar (vgl. identifikatorische Dimension).

Historischen und kulturellen Aspekten, so erklärt der *Rabbiner* in Gemeinde 5 entschieden, könne er nicht viel Zeit einräumen. Unter Geschichte wird hier nachbiblische Geschichte verstanden, doch fließen unwillkürlich auch in Gemeinde 5 historische Bezugspunkte ein (Juden in Polen, zur Zeit der Schoa etc.), um religiöses Denken zu verschiedenen Zeiten den Schülern verständlich zu machen. Während die Lehrerin der Gemeinde 3 gerne historische Bereiche vertiefen möchte, aber nach Absprache im Lehrerteam nur eingeschränkt darauf zurückgreifen kann, ist der Lehrer der Gemeinde 4 zwar ungebunden, doch setzt er einen geschichtlichen Akzent erst in der 11. Klasse. Der *Rabbiner* in Gemeinde 6 äußert sich nicht negativ zu historischen Themenbereichen, doch im beobachteten Unterricht kommen diese nicht zum

Vorschein. Historische Bezugspunkte sind vornehmlich im Unterricht der Gemeinde 7 und in der ZJD Gruppe der Gemeinde 2 auszumachen, auch im Landeskundebereich des Sprachunterrichts der Gemeinde 1. Während man sich in der Gemeinde 2 in freiwilliger Teilnahme und Engagement (Referat) den Entstehungsbedingungen des israelischen Staates widmet, bildet der historische Exkurs in der Gemeinde 7 einen Bestandteil des Religionsunterrichts. Erwartungen und Anforderungen an die Schüler der Gruppe 1 sind jedoch z.T. zu hoch gesteckt; doch erkennen die Schüler wie die antisemitische Atmosphäre Herzl zum Ausbau der zionistischen Idee führt. Die Gruppe 2 konzentriert sich in der historischen Auseinandersetzung auf wesentliche Etappen der zionistischen Entwicklung und soziale Strukturen der Kibbuzbewegung. Emanzipation als Ausgangspunkt der *Haskala* und ihre Folgen auf die jüdische Identität werden in Gruppe 3 reflektiert (Säkularisierung, Assimilation, Machtverlust der Orthodoxie, Reformjudentum). Das Phänomen der Taufe wird in diesem Rahmen nicht als religiöses Bedürfnis sondern als soziologisches Phänomen gedeutet.

4.1.6.5 Die identifikatorische Dimension

Identifikationsprozesse im Unterricht richten sich auf die Lerngruppe und den Lehrer als Identifikationsfigur, insofern es sich auch um Zuwanderer handelt, auf die Herkunftsgruppe der Jugendlichen und schließlich auf das jüdische Volk als weiteren kollektiven Bezugspunkt. Letzterer kann vielgestaltig angesprochen werden: Positiv durch biblische Protagonisten, durch den Aufruf, Feiertage zu begehen und den Geboten zu folgen, oder, indem vermittelt wird, jüdische Werte als verteidigungswürdig zu erachten. Negativ kann die Identifikation durch äußere Anfeindungen bedingt sein, die wiederum den Gruppenzusammenhalt stärken.

In der Gemeinde 1 bilden die 3 Jugendlichen im Hebräischkurs inmitten der z.T. nichtjüdischen Erwachsenen eine Sondergruppe. Die 3 Schüler zeigen Distanz, gleichwohl der Lehrer sie persönlich immer wieder anspricht und Identifikationsangebote hinsichtlich ihrer Situation als Zuwanderer macht: a) über den Verweis auf seine „russische“ Herkunft und Erfahrungen als Migrant, b) im Hinblick auf den bucharischen Hintergrund der Jugendlichen. Dadurch schafft er eine Vertrauensebene. In Hinsicht auf ihre religiöse Identität macht der Lehrer eine Andeutung zu den religiösen Verpflichtungen (Gottesdienstbesuch). Doch mag diese überflüssig sein, da die Jugendlichen zu den regelmäßigen Gottesdienstbesuchern der Gemeinde gehören. Was hinsichtlich ihrer jüdischen Identität wichtiger sein mag, wird

automatisch im Hebräischkurs transportiert: Informationen zur Kultur, Geografie und Geschichte Israels.

Auch in der Gemeinde 2 wird das Gruppengefühl der Jugendlichen als gemeinsame Herkunftsgruppe gestärkt. Das gelingt über die Schüler und *Rabbiner* verbindende russische Sprache. Dieser Umstand sei unabhängig davon festgestellt, ob dadurch auch die jüdische Identität berührt sein kann. Im Selbstverständnis scheinen sich die meisten Jugendlichen als Juden russischer Herkunft zu verstehen. Was Identifikationsangebote des Lehrers betrifft, so lassen sich hier kaum entsprechende Angebote erkennen. Natürlich lebt der *Rabbiner* den Jugendlichen einen orthodoxen Lebenswandel vor; doch ob diese Haltung in der zudem eher liberal konservativ orientierten Gemeinde akzeptiert wird, scheint fraglich. Auch die persönliche Beziehung zwischen den Schülern und dem Lehrer in der Unterrichtsinteraktion deutet kaum darauf hin, dass die Schüler ein besonderes Vertrauen zu ihrem Lehrer gefasst haben. Die Abwehr der Schülerreaktionen, wenige Diskussionen und ein rigides Listenzeremoniell schränken das natürliche Autonomiebedürfnis der Jugendlichen ein und schmälern ggf. ihr Interesse. Gerade die ihnen wichtigen Themen, die für das jüdische Selbstverständnis als äußerst bedeutsam angesehen werden können, scheinen aus ihrer Perspektive nicht ernstgenommen zu werden. Die Lebenswelt der Jugendlichen wird nicht einbezogen. Im Kontrast dazu wird in der ZJD Gruppe in positiver Atmosphäre ein weitaus stärkeres Identifikationsangebot mit dem Staat Israel über die die Gruppe leitende Rabbinerfrau geübt.

In der Gemeinde 3 lassen sich eine Reihe an Momenten erkennen, die die Lerngruppe als solche zusammenfügt. Ausgehend von der Situation, dass die meisten Jugendlichen vielfältige Erfahrungen in jüdischen Institutionen gewonnen haben und sich schon länger kennen, wird die Gruppe durch eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre geprägt. Die Lehrerin hat ein offenes Ohr für Probleme jüdischer Schüler an staatlichen Schulen und nimmt somit Anteil an ihren Sorgen. Die positive Gebundenheit der jüdischen Lerngruppe wird weiter unterstützt durch gemeinsame Aktivitäten der Religionsschule (Lernnacht zu *Schawuot*). Inwieweit die Lehrerin selbst als Identifikationsfigur wirkt, ist schwer zu bestimmen. Sie ist traditionell orientiert, doch fordert sie den Schülern nicht mehr ab als diese, und das steht im Kontrast zu den Rabbinern, von ihrem religiösen Verständnis her praktisch umsetzen können (z.B. die Einhaltung der *Mizwot*). In den Inhalten des Unterrichts - hierin mag ein Schwerpunkt jüdischer Identifikationsbildung liegen - werden eine Vielzahl jüdischer Werte

(Gastfreundschaft, Frieden, *Zedaka*) fokussiert, die für den Einzelnen und seine moralischen Bedürfnisse hohe Bedeutsamkeit erlangen können. Es sind jüdische Werte, die unmittelbar mit den Jugendlichen von heute zu tun haben oder ihnen zu Bewusstsein gebracht werden, indem ihre Ursprünge, ihre partikulare als auch universelle Reichweite und persönliche gegenwärtige Relevanz (z.B. Frieden und Gewalt in der Schule) diskutiert werden.

Das Wissen zur Bedeutung von Ritualen und Liturgie, die wiederum zu spezifisch jüdischen Werten (Segen für die Kinder und der besondere Respekt gegenüber der Nachkommenschaft) in Bezug gesetzt werden, bringt Feiertage (*Schawuot*, *Schabbat*) näher und macht ihre Bewahrung plausibel. Schließlich wird auch die jüdische Pflicht des Lernens hervorgehoben, die die Jugendlichen als Auslegungskultur kennen lernen. Andererseits manifestiert sich hier eine Gruppenzugehörigkeit als Teil des jüdischen Kollektivs (wie in Gemeinde 5 und 7) auf Basis einer äußeren Bedrohungssituation, die direkt (über Schule/ Nachbarschaft) oder indirekt (durch Politiker/ Medien) hergestellt wird. Die Lerngruppe bietet an dieser Stelle einen Raum, um einen offenen Diskurs mit jüdischen Gleichaltrigen durchzuführen, der anderswo so nicht möglich wäre. In diesem Sinne fungiert der Religionsunterricht als Schutzraum, in dem die Schüler ihre Negativerlebnisse austauschen dürfen, um mit ihnen besser umgehen zu können.

Der Lehrer und seine Vorbildfunktion wird am Beispiel der Gemeinde 4 recht deutlich. Er sieht sich zwar nicht als „Freund“ (Gemeinde 5) oder als „Seelsorger“ (Gemeinde 6) der Lernenden, noch integriert er aktuelle Bezüge. Doch kann er immer wieder in der Art und Weise, wie er auf die Schüler zugeht, dokumentieren, dass es ihm um eine enge Verbindung religiöser und ethischer Maßstäbe geht. Der Respekt vor dem Anderen wird nicht nur erklärt, sondern praktiziert. Diese Haltung lässt sich an Details erkennen, z.B. wenn Schüler einen Mitschüler wegen seiner Schwächen auslachen. Hier reagiert der Lehrer mit Schärfe, appelliert aber auch an die Einsicht. Anders als in den Gemeinden 3, 5 und 7 wird kein Gruppenzugehörigkeitsgefühl über negative Außeneinflüsse erkennbar. Gruppenintern und in Zugehörigkeit zum jüdischen Kollektiv bietet der Lehrer über seine Sprache und Verfahren wiederholt Identifikationsmomente an. Das passiert zum einen durch die häufige Verwendung des Personalpronomens „Wir“, zum anderen durch Reisen in die biblische Zeit, sodass eine emotional Begegnung mit der biblischen Geschichte und ihren Protagonisten eingeleitet wird. Über das „Wir“ hinaus können sich die Jugendlichen via Zeitreise in die Kontinuitätslinie vom Sinai zur heutigen Generation lebender Juden einreihen und damit die Ereignisse am Sinai für

sich als bedeutsam erkennen. Dass die Jugendlichen dieses Kollektivgefühl annehmen, wird der Beobachterin durch die sprachliche Selbstzuordnung nahegelegt (Wir). Was die Schüler besonders interessiert, dazu äußern sie sich ernsthaft im Diskurs, wie man an der aktiven Diskussion um das Kerzenlöschen zum *Schabbat* sieht. Eine Auseinandersetzung, die belegt, dass sich die Lernenden durchaus eine halachische Problemstellung zu eigen machen. Allerdings wird die positive Bezugsebene zum Lehrer gedämpft, wenn er gelegentlich Schülerbeiträge eingrenzt. Dahinter mag aber auch die Erfahrung eines langen Lehrerlebens stecken, dass Jugendliche zu Ausschweifungen tendieren können, um sich in den Vordergrund zu stellen. Der Lehrer intendiert, ein gewisses Maß an Beherrschung zu vermitteln.

Der *Rabbiner* in Gemeinde 5 versteht sich als Vorbild und Freund und wird offenbar auch von den Schülern so anerkannt. Er erzeugt Vertrauen und erfährt Zuneigung durch die Schüler, denn er schenkt ihnen auch außerhalb des Unterrichts Gehör. Innerhalb des Unterrichts kann er die Lernenden auch in anstrengenden oder problematischen Situationen durch seinen Humor gewinnen. Sein Hauptanliegen, das übergreifende Identifikationsmoment, bildet in diesem Unterricht der gemeinsame Gottesbezug: Durch die Tora, die über göttliche Hilfe und Gottes Wunder berichtet, wird die Zuversicht in Gott gestärkt. Über die Erfüllung der gottgebotenen *Mizwot* (z.B. *Mazzot* zu *Pessach*) kann sich der Einzelne, ähnlich wie im Unterricht der Gemeinde 4, in das jüdische Kollektiv einfügen. Parallelen zur Gemeinde 4 zeigen sich auch hinsichtlich der Verwendung des Personalpronomens „Wir“, das die Geschlossenheit der Lerngruppe und das Zugehörigkeitsgefühl zum jüdischen Volk stimuliert. Die Mahnrufe des Lehrers zur Pflichterfüllung treffen auf Basis der positiven Atmosphäre sicherlich auf Resonanz, wenn auch in einem eingeschränkten Maße. Andererseits wird den Schülern die Abkehr von Pflichten als folgenreiches Vergehen vermittelt, das Ächtung und Ausgrenzung nach sich ziehen kann¹⁶²⁸, wodurch auch Ängste evoziert werden können. Die Identifikation mit dem Judentum wird ebenso wie in Gemeinde 3 auf Basis aktueller antisemitischer Ereignisse an der Leidensgeschichte des jüdischen Volkes festgemacht, als bedrohte Schicksalsgemeinschaft in biblischer, nachbiblischer und gegenwärtiger Zeit (Ägypten, Ezechiel, Schoa, 11. September). Die Pflichtenlehre und das Gesetz werden unzweifelhaft in der Gemeinde 6 unterstrichen. Der Lehrer ist insofern Vorbild, als dass er authentisch sein orthodoxes Judentum lebt und nicht nur vom Ideal- und Leitbild der Orthodoxie spricht (Verlässlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Wahrhaftigkeit). Die Glaubwürdigkeit seiner Person und der Orthodoxie werden über

kürzere Narrative transportiert, die zur Identifikation mit diesem Ideal einladen. Unklar bleibt allerdings, ob die Übernahme einer orthodoxen Werthaltung durch die Jugendlichen möglich wird. In den Unterrichtsinteraktionen werden Abwehrhaltungen recht offensichtlich, die als Skepsis gegenüber dem Gesetz, seinem Stellenwert und seiner Umsetzbarkeit in der heutigen Lebenswelt zum Ausdruck kommen. Dadurch entstehen zuweilen heftige Kontroversen, in denen sich Inhalts- und Beziehungsebenen überlagern können.¹⁶²⁹ Der Lehrer versucht verschiedentlich, die Zweifel durch ergänzende Beispiele auszuräumen. Die Schülerkritik kann hier vermutlich auch als prozessualer Ausdruck wechselnder Identifikationen und Distanzen durch die Lernenden betrachtet werden. Diskutierte Sachverhalte werden dadurch, so ist anzunehmen, besser eingepägt und rekonstruierbar. Doch der Identifikationsgrad des Gehörten bzw. Gelesenen kann kaum ermittelt werden, wenn die halachischen Probleme den Schülern nicht ausreichend plausibel erscheinen (Chamezverkauf an Nichtjuden).

Die Beziehung zwischen den verschiedenen Gruppen und der Lehrerin in der Gemeinde 7 ist mehr als nur positiv zu nennen. Die Lehrerin versteht es, eine emotionale Basis zwischen sich und den Schülern herzustellen, indem sie deren kleineren und größeren Bedürfnisse aufgreift, auf Belastungen achtet und sich als Gesprächspartner zu verstehen gibt. In der Gruppe 1 wird insbesondere der Gemeinschaftssinn durch die Pädagogin gestärkt. Das ist kein leichtes Unterfangen, da die inneren Prozesse, bedingt durch eigenwillige Schülercharaktere, besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Wie in Gemeinde 4 wird den Schülern angezeigt, dass Mitschüler nicht auszugrenzen sind und jedem der Respekt gebührt. Hier schreitet die Lehrerin behutsam aber bestimmt ein. Trotz der Unterschiedlichkeit der Schüler zeichnet sich ein wachsendes Zusammengehörigkeitsgefühl als Lerngruppe ab, da sich die Schüler auch außerhalb des Unterrichts als Gruppe organisieren möchten, um ihr Judentum im Alltag auszuleben.

Die Lehrerin gilt in verschiedener Hinsicht als Vorbild für die Jugendlichen. Ihre klare Haltung zu politischen Missständen und ihre Motivation zum politischen Engagement, die Art und Weise, wie sie biblische Werte verteidigt und kompetent Wissen vermittelt, beeindruckt die Lernenden. Auch in Gruppe 2, 3 und 4 ist die positive Identifikation mit der Lehrenden (Glaubwürdigkeit und Authentizität) offensichtlich und an den von den Schülern z.T. übernommenen Argumentationsmustern und Einstellungen erkennbar. Im langfristig beobachteten Unterricht wird den Jugendlichen wie in Gemeinde 3 eine Reihe an jüdischen Werten vermittelt. Jüdisches Lernen als jüdische Auslegungskultur wird im Gespräch und am Text (Textbelege) immer wieder exerziert und entfaltet, um

Deutungskompetenzen in Rückbindung an die biblische Schrift und ihre Auslegung zu entwickeln, so wie es auch in Gemeinde 3 zu beobachten ist. Die Vielgestaltigkeit des jüdischen Schrifttums erfahren die Jugendlichen in der rationalen Auseinandersetzung als wichtig und bewahrenswürdig. Die vornehmlich intellektuelle Annäherung erhellt verschiedene Facetten des Gottesbezugs oder des Feiertagskalenders und regt zur weiterführenden selbständigen Auseinandersetzung mit jüdischen Themen an. In Gesprächen zu jüdischer Geschichte und Israel (Zionismus) ergeben sich weitere Identifikationsmöglichkeiten. Ähnlich wie in Gemeinde 3 wird die Zugehörigkeit zum jüdischen Kollektiv auch in Abgrenzung zum nichtjüdischen Umfeld befördert. Dazu gehören Diskussionen um den alltäglichen Antisemitismus und Distanzierungen zu Personen aus dem öffentlichen Leben (Tabubrüche Möllemanns) oder Gespräche zur negativen Darstellung Israels in den Medien. Damit wird der Religionsunterricht ebenso wie in Gemeinde 3 zu einem Gesprächsforum, in dem der Lehrer als Orientierungshilfe bzw. Berater wirkt und die Jugendlichen sich frei unter jüdischen Gleichaltrigen äußern können. Abgrenzung gegen das nichtjüdische Umfeld (negatives Konstrukt der Deutschen) oder die Abwertung anderer Religionsgemeinschaften haben in diesem Unterricht keinen Platz, auch wenn die Jugendlichen manchmal dazu tendieren.

Beispiel Gemeinde 7, Gruppe 2

Identifikationen mit dem Judentum äußern sich auf Schülerseite gelegentlich als Distanzierungen, in wenigen Fällen als Abwertungen anderer Gruppen.

Betrachtet man das heutige religionspädagogische Anliegen, sich im konfessionellen Religionsunterricht mit anderen Religionsgemeinschaften auf einer interreligiösen Ebene zu beschäftigen, dann stellt sich die Frage, wie abwertenden Positionen in der Interaktion des Religionsunterrichts zu begegnen ist. Die Lehrerin der Gemeinde 7 geht in so einem Fall entschieden gegen den Schülertenor an. Sie bemüht sich um Offenheit, Toleranz und Akzeptanz, indem sie Stereotypen hinterfragt und Diskriminierung unterbindet. Das heißt aber nicht, dass die Lehrerin die Augen vor der Geschichte verschließt.

Als man in der 1. Hospitation die jüdische Zeitrechnung und die 6 Tage der Schöpfung bespricht, erkundigt sich Fedor: „Glauben andere Religionen das auch?“ Die Mitschülerin Sonja stellt darauf eine Frage, deren herabsetzender Tonfall unüberhörbar ist: „Auch die Christen?“ Den Unterton hat die Lehrerin bemerkt: „Wir reden nicht abfällig über andere Religionen. Beurteilungen stehen

uns nicht zu, auch wenn die christliche Religion uns viel Leid bedeutete und die Schmiede und Wurzel des Antisemitismus ist.“ Die Lehrerin sucht die Haltung der Schüler in eine kritische Reflektion zu überführen. Die Schüler bleiben an dieser Stelle allerdings hartnäckig und weiten das Thema aus. Fedor geht zu einem schwierigen Kapitel des Christentums über, die Kreuzzüge, um Sonjas Vorstoß zu untermauern: „Aber die Kreuzritter waren böse. Die haben den Glauben aufgezwungen.“¹⁶³⁰ Die Reaktion der Lehrerin lautet: „Wir waren gerade im *gaonischen* Zeitalter, wir wollten ins Europa des Mittelalters gehen. Das kannst du so nicht gleichsetzen, Obacht.“ Sie warnt davor, zu pauschalisieren und Christen zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten in ihren Intentionen gleichzusetzen. Gemäß ihren ethischen Maximen will die Lehrerin auf ein respektvolles Auskommen verschiedener Religionen hinarbeiten. Nina lässt in diesem Zusammenhang ihrer Meinung freien Lauf. „Christentum ist langweilig.“ Wie soll eine Lehrerin mit solch einem Standpunkt umgehen? Jüdische Identität soll gestärkt werden, aber nicht auf Kosten anderer oder kann Desinteresse neutral bewertet werden? „Das ist nicht tolerant“, erklärt die Lehrerin ruhig und macht eindeutig klar, was sie von solchen Bemerkungen hält: „Du wirst natürlich auch Menschen hören, die alles gut finden. Wir kommen darauf zurück, wollen aber nicht nur verurteilen.“ Nina lässt sich nicht so leicht abhandeln und nimmt Bezug auf Fedor: „Was sagt denn ein Christ, was er über Kreuzritter denkt?“ Die Lehrerin sucht zu beschwichtigen: „Ich meine heute, wer sich nur am Christentum orientiert, sieht auch Vor- und Nachteile.“ Den Schülern wird vermittelt, dass im Christentum ebenso wie im Judentum eine Vielfalt von Positionen existieren, die auch Konträres ausdrücken können. In einem anderen Zusammenhang äußert sich die Lehrerin kritisch zur Missionstätigkeit des Christentums. Aber auch esoterisch anmutende jüdische Positionen werden rational diskutiert. Schließlich versucht die Lehrerin, die Schüler zur Frage nach dem Wahrheitsanspruch der Religionen im Allgemeinen und des Judentums im Besonderen zu lenken. Dabei spielt die Fixierung der Normen ebenso eine Rolle wie ihre Auslegung. Festgefahrener wird relativiert, um auch anderen Interpretationen ihre Berechtigung zuzuweisen: „Wir sind die, die es richtig auslegen? Was ist z.B. mit den Karäern, den Christen? Schaut, die Christen glauben auch an die Tora und an weitere Schriften dazu. Das heißt, wir gehen bis zu bestimmten Punkten zusammen.“

Im Kontext der *noachidischen* Gesetze kommt die Lehrerin auf die Themen Abgötter und Marienkult des Katholizismus zu sprechen: „Wo beginnt aber die Götzenanbetung? Wieso wird im Katholizismus Maria angebetet?“ Die Schüler haben dazu ihre Theorien. Jana meint. „Das ist eine Sage.“ Die Idee des Kults wird somit als tradierte Geschichte gedeutet, die einen wahren Kern haben kann, der ausgeschmückt wurde. Wenn Katholiken Maria anbeten, so liegt für die Schüler die Frage nahe, wieso nicht zumindest der wichtigste aller *Propheten*, Moses, diese Ehrung erfahren hat: „Wieso beten wir Mose nicht an?“ Die Lehrerin begründet dies u.a. durch den Umstand, dass man nicht wisse, wo Moses Grab sei. Die Anbetung richtet sich allein auf Gott. Die Schüler wenden sich wieder dem Christentum zu.¹⁶³¹ Asja will wissen, wie es zu sehen ist, wenn ein streng religiöser Mensch sagt, dass Jesus ihm helfen soll.¹⁶³² Auch die Bitte um Hilfe im jüdischen Kontext orientiert sich nur an Gott. Die Lehrerin ist durch die Frage herausgefordert, ein Erklärungsmuster zu finden, das den Unterschied zwischen Jesus im Christentum und Götzendienst in anderen Kulturen verdeutlicht: „Bei Christen ist Jesus Gott in ihrer Wahrnehmung ...“

Zusammenfassend betrachtet sieht es die Lehrerin als ihre Aufgabe an, die Schüler von respektlosen Äußerungen zu kritisch argumentativen Positionen zu leiten. Eine solche kritisch rationale Argumentationsweise findet die Lehrerin vorbildhaft in *RaMBaM*, der mehr als einmal im Unterricht hervorgehoben wird. Seine Argumentationsweise lässt die Lehrerin auch zu dem Schluss kommen, dass das im Unterricht behandelte Buch des Autors Avichail nicht ihrem Vermittlungsauftrag gerecht würde. Sie beurteilt dessen Ansichten als sehr absolut und erklärt: „Nun, es gibt keine absoluten Wahrheiten. Glaubst nicht alles, was in diesem Buch steht oder generell, wo Judentum draufsteht.“

→ Identifikatorische Lernprozesse bedürfen einer Vielzahl von Konstituenten: Die mögliche Identifikation mit dem Lehrer, der religiöse Vorgaben nicht zu einer unüberwindlichen Pflichtkür werden lässt, sondern jüdische Werte plausibel und nachvollziehbar vermittelt (Authentizität), eine angenehme Gruppenatmosphäre (Zuwendung) und Nischen, die den Jugendlichen unter Gleichaltrigen Austauschmöglichkeiten hinsichtlich aktueller Probleme bieten.

4.1.7 Der Religionsunterricht und die jüdische Identität seiner Schüler

Auf Basis der Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Interviews wird folgend versucht, erste verallgemeinernde Aussagen hinsichtlich des identitätsstiftenden Potentials des jüdischen Religionsunterrichts zu treffen. Die Schülerinterviews wurden deshalb in Bezug zu den Beobachtungen des jeweiligen Gemeindeunterrichts gesetzt, in dem die befragten Schüler lernen. Dadurch können Interpendenzen zwischen Identitätskonstruktionen und Unterricht ggf. festgestellt werden. Das heißt, erst die Zusammenschau dieser beiden Komponenten (Positionen zum und Interaktionen im Unterricht) lässt eine mögliche Wirkung offen legen. Die gefolgerten Annahmen tragen gleichwohl einen hypothetischen Charakter und bedürfen weiterer wissenschaftlicher Absicherung.

Die Schüler Daniel und Lea aus Gemeinde 2 gehören zu den regelmäßigen Teilnehmern des Religionsunterrichts und haben im Kontrast zur Mehrheit der jüdischen Religionsschüler ihrer Umgebung Vorerfahrungen. Der Religionsunterricht stößt auf ihr Interesse, weniger durch die Lehrerpersönlichkeit als durch das gemeinschaftliche Lernen in der jüdischen Jugendgruppe. Man hat Spaß und fühlt sich weder allein noch ausgegrenzt. Während Daniel auch einen rituellen Bezug zum Judentum (Gottesdienst) besitzt, steht Lea dazu zwar nicht in Distanz, doch folgt sie hinsichtlich des Gebets einem individuellen Konzept (privates Gebet), ein Weg, den auch Daniel hinsichtlich der Kaschrutvorgaben wählt. Ist für Daniel der Hebräischunterricht als Teil des Religionsunterrichts eher lästig, da er zum 3. Mal einen Anfängerkurs absolvieren muss, könnte die Einführung für Lea eine Hilfe bedeuten, um ihre Distanz zum Gottesdienst zu überwinden, da ihr die dort gesprochene Sprache unverständlich ist. Neben dem Gemeinschaftsaspekt bildet für beide die Wissensvermittlung zum Judentum die wesentliche Aufgabe des Unterrichts. Jüdisches Wissen wird dabei zu einem Gut, das das jüdische Selbstbewusstsein stabilisiert und den Kultus nahe bringt. Für Daniel ist vor allem das Begreifen der Riten und Gesetze wichtig, um den ihm z.T. schon bekannten *Ritus* sinnvoll zu machen. Für Lea, die rituell weniger Erfahrungen besitzt, bildet es ggf. ein Manko, dass ihr kaum Kultus performativ nahegebracht wird. Insgesamt ist zu vermuten, dass beide Schüler durch ihre interessierte Grundhaltung von dem Unterricht profitieren, um ihre jüdische Identität entfalten zu können.

Die bisherige jüdische Sozialisation der befragten Schülerinnen Irina, Marina, Rifka und Rahel in Gemeinde 3, verlief höchst verschieden, weshalb sie unterschiedliche Ansprüche an den Religionsunterricht stellen. Während Irina relativ spät mit jüdischem

Lernen in Kontakt kam, hatten die anderen Mädchen seit ihrer Kindheit Erfahrungen mit jüdischer Erziehung (Kindergarten, jüdische Schule, *Bat Mizwa*) gesammelt und sind z.T. in jüdischen Organisationen engagiert. Marina, die ihre Kenntnisse zum Judentum im Kontrast zu der familiär jüdisch sozialisierten Rahel erst im Religionsunterricht gewonnenen hat, kann ihr Wissen im atheistischen Elternhaus z.T. erfolgreich implementieren. Den Besuch des Unterrichts schätzen die Schülerinnen sehr, gleichwohl sie in der Großgemeinde einige Alternativen haben, um jüdisches Leben zu verwirklichen. Allerdings erfahren die zugewanderten Schülerinnen (Irina, Rifka) bei diesen Alternativen (Jugendgruppen) Einschränkungen. So kann Irina aufgrund ihres Alters kaum Angebote vorfinden und Rifka fühlt sich von den Alteingesessenen als Zuwanderin ausgegrenzt. Auf diesem Hintergrund erfüllt der jüdische Religionsunterricht eine wichtige zusammenführende Funktion. Weiterhin ist der Wissenstransport auch für die Schülerinnen dieser Gemeinde sehr wichtig.

Kritik am Religionsunterricht wird lediglich durch Rahel geäußert. Sie vermisst in ihm einerseits Gespräche über andere Kulturen und andererseits (alljährliche Israelbesuche) die sprachliche Unterweisung. Im Hinblick auf Israel kommt ihr die Lehrerin jedoch entgegen, wenn das Land regelmäßig aus aktueller Perspektive thematisiert wird. Der Unterricht mit seinen religiösen Schwerpunkten bietet insbesondere den Schülerinnen, denen es an häuslicher Tradition fehlt, eine Erfahrung, die sie regelmäßig mit religiösem jüdischen Leben verbindet. Was den Gottesdienst und Gottesbezug betrifft, darauf scheint der Religionsunterricht nur einen minimalen Einfluss zu haben.

Zwar gehen die befragten Schülerinnen der Gemeinde 3 regelmäßig in die *Synagoge*, doch weniger aus spirituellen als aus gesellschaftlichen Ambitionen (Irina, Rifka und Marina). Anders bei Rahel, sie kann im Unterricht erworbenes religiöses Wissen für sich im kontemplativen Sinne nutzen. Hinsichtlich des Gottesbezuges erklären Rahel und auch Irina, Zweifel in ihrer Glaubensintensität erlebt zu haben, wodurch aber ihre jüdische Identität nicht tangiert wurde. Die Tradition spielt zwar bei allen Schülerinnen, ob mit hoher oder geringer Glaubensintensität, eine wichtige Rolle, doch wird sie nur kompromisshaft eingehalten und sozusagen der säkularen Umwelt angepasst. Daran ändert auch die regelmäßige Wiederholung des Festkalenders im Religionsunterricht nichts. Jüdisches Lernen ist den Beteiligten dennoch wichtig, denn sie wollen dem zukünftig weiter nachgehen und auch den Religionsunterricht als Abiturfach wählen, nicht nur der Note wegen. Der Religionsunterricht als Schutz- und Gesprächszone, um

mit antisemitischen Anfeindungen besser umgehen zu können, spielt für die Schülerinnen hier wie in Gemeinde 7 eine wichtige Rolle.

Alina aus Gemeinde 4 gehört zu den älteren Schülern der beobachteten Lerngruppe. Nicht nur altersmäßig, auch intellektuell ist sie den Mitschülern zum Teil voraus. Ihre geringen Deutschkenntnisse aufgrund des erst kurzen Aufenthalts in Deutschland erschweren aber die Unterrichtsbeteiligung. Alina wurde zwar auf eine jüdische Schule im Herkunftsland geschickt, doch ist die Familie säkular geprägt und hat aufgrund der anstehenden Fortbildungsmaßnahmen kaum Zeit für Gemeindeaktivitäten. Der Religionsunterricht stellt somit die Verbindung zur Gemeinde her. Der Unterricht gefällt Alina, da der Lehrer den Stoff für sie verstehbar vermittelt. Obwohl nicht immer ihr intellektueller Anspruch getroffen wird, hat sie hier in der Phase des Leistungsdrucks sicherlich ein Refugium des Entspannens gefunden (friedvolle Atmosphäre, Mitgefühl), wo auch Sorgen und Gefühle geteilt werden können (Schutzzone). Der religiöse Schwerpunkt des Religionsunterrichts (Festkalender, Gebete) scheint für Alina jedoch zu begrenzt, denn sie möchte ebenso wie Rahel aus Gemeinde 3 Informationen über andere Religionen und Kulturen erhalten. Überhaupt stehen für sie neue Erkenntnisse zum Judentum, weniger der Kultus, im Zentrum des Interesses. Religion und Ethik als gekoppelte Thematik, so wie sie der Lehrer in Gemeinde 4 verfißt, scheinen einen Bereich zu berühren, der für Alina relevant ist. Auch was den Blick auf das Ultimate betrifft, kann sich Alina mit dem, was der Lehrer über die Gott-Mensch Beziehung vermittelt (Vertrauen als bindendes Element zwischen Mensch und Gott) offensichtlich identifizieren.

Die 12.-Klässlerin Lisa aus der Gemeinde 5 besucht trotz längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland erst seit 2 Jahren den Religionsunterricht, wo sie bereits viel gelernt hat, obwohl auch Wissenslücken nicht zu verleugnen sind. Wurde Lisa als Kleinkind mit jüdischen Traditionen der Großmutter konfrontiert, so fiel dieser Hintergrund mit der Migration fort und wurde erst in der Adoleszenz im Unterricht aktualisiert. Jüdischkeit konstituierte sich bis dahin durch äußere antisemitische Anfeindungen, entbehrte aber auch vor dem Religionsunterricht nicht eines gewissen Stolzes. Ein Gottesbezug wurde offensichtlich erst durch ihren Lehrer initiiert, sodass sie sich durch ihn motiviert sieht, die *Synagoge* zu besuchen. Zwar stellt der Bezug zu Gott, den der Lehrer als Gottvertrauen immer wieder hervorhebt, einen wichtigen Faktor ihres jüdischen Bewusstseins dar, doch haben sich in letzter Zeit Glaubenszweifel gebildet (siehe Irina), die den Synagogenbesuch einschränken lassen. Gleichzeitig hat sich die Beziehung zum

Rabbiner verändert, vermutlich dadurch bedingt, dass Lisa einen nichtjüdischen Freund gewählt hat. Da der Lehrer gegenüber Lisas Beziehung offenbar nicht positiv eingestellt ist, bleibt ihr in Bezug auf den Freund ggf. nichts anderes übrig, als sich phasenweise dem Lehrereinfluss zu entziehen. Hinsichtlich der Gebote, deren Weitergabe dem *Rabbiner* intensiv am Herzen liegt, scheint Lisa auch eine andere Position zu vertreten. Sie hält diese Gebote im alltäglichen Leben nicht für einlösbar. Sie sieht Gebote mehr im Geist und kann eine Missachtung nicht als Sünde verstehen, die eine göttliche Strafe folgen ließe. Wie viele andere modifiziert sie Regeln (*Schabbat*), die sie im Unterricht kennen gelernt hat nach ihrer Façon. Trotz verschiedener Ambivalenzen, die Lisa in und um den Religionsunterricht erlebt, besucht sie ihn gerne. Sie hat hier Freunde gefunden, und auch wenn die Beziehung zum Lehrer getrübt ist, sucht sie in ihm phasenweise weiter einen Gesprächspartner. Ist Lisas jüdisches Wissen auch noch nicht profund, so sieht sie den Erwerb von jüdischen Kenntnissen als wesentlichen Faktor des Religionsunterrichts an. Schließlich hat sie aufgrund dessen schon Anerkennung im schulischen Umfeld gewonnen. Die hohe Relevanz des jüdischen Wissens wird auch in ihrem Wunsch dokumentiert, dasselbe an die eigenen Kinder weitergeben zu wollen.

Für Olga aus Gemeinde 6, die erst vor kurzem aus der ehemaligen UdSSR gekommen ist und keinerlei jüdische Sozialisation genossen hat, fungiert der Religionsunterricht, als positiver Initiationsträger des Judentums, das sie vor der Migration lediglich über Ausgrenzung erfahren hatte. Trotz eines bislang nicht jüdisch geprägten Lebens vertieft sich die Identifikation mit dem Judentum über Freund und Religionsunterricht zunehmend. Diese Auseinandersetzung führt sie nicht nur zu einem besonderen Interesse am jüdischen Volk, sondern auch am Staat Israel und seiner Geschichte.

Religiöse Inhalte, die ihr im Unterricht als Gesetz entgentreten, und den Kultus bzw. die Feiertage berühren, werden zunehmend relevanter. Das noch begrenzte Wissen wird durch ihren Lehrer erweitert, weil er klare Strukturen und Orientierungen anbietet, die sie als „Einsteiger“ nicht verwirren. Obwohl sie in der ehemaligen UdSSR aufgewachsen ist und man einen atheistischen Hintergrund vermuten möchte, glaubt Olga - sie ist griechisch-orthodoxe Christin - an Gott, ihrem Verständnis nach, an einen universalen Gott. Vermutlich liegt hierin auch der Grund, weshalb sie den Weg in die *Synagoge* gefunden hat. Zwar schockieren sie die ersten Schritte im Gottesdienst (Generationenunterschied, Geschlechtertrennung), doch das hält sie nicht davon ab, mit der Familie neue Anläufe zu wagen. Schließlich muss betont werden, dass Olga in ihrem Resümee dem Religionsunterricht nicht nur Spannung und Interessantheit

zuschreibt, sondern weitaus tiefergehender einen Perspektivenwechsel zuordnet (revidierte Opferrolle der Juden). Olga scheint jüdisches Wissen und jüdische Vorstellungen in ihre Identität stückweise zu integrieren.

Anders als in anderen Gemeinden gehört keiner der in Gemeinde 7 befragten Schüler (Sara, Jakov, Jeremy und Genia) zu der Gruppe der russischen Zuwanderer. Eine kontinuierliche jüdische Sozialisation wurde zumeist als selbstverständlich erfahren: In der Familie, im Religionsunterricht oder im Jugendzentrum (Sara, zeitweise Jakov und Jeremy), durch die *Bar/ Bat Mizwa* (Jeremy und Genia) und bei *Machanot* (Jakov, Genia). Saras jüdische Sozialisation ist zwar auch durch Religionsunterricht und Jugendzentrum institutionell geprägt, doch bleibt ihr jüdischer Status verschwommen, da sie halachisch gesehen nicht jüdisch ist (vgl. Olga).

Religionsunterricht und Lehrerin stoßen auf hohe positive Resonanz der Schüler. Ihre Lehrerin ist um Integration und Differenzierung bemüht und bindet ihre Schüler in die Gesprächsführung als Partner ein. Für Jeremy spielt das ernst genommen werden eine entscheidende Rolle, da er in der etwas jüngeren Lerngruppe in seinen Gedanken oftmals vorgeht, die z.T. nur von der Lehrerin angemessen beantwortet werden können. Der zuweilen etwas vorlauten Sara begegnet die Lehrerin gleichfalls in offener und vorbehaltloser Form. Diese Zuwendung erscheint gerade dann wichtig, wenn die Lerngruppe versucht, Sara gelegentlich auszugrenzen. Selbst der eher ruhige Jakov kann sich durch die Lehrerin motiviert einbringen und die 15-jährige Genia wird schließlich durch das hohe Unterrichtsniveau in Gruppe 2 herausgefordert. Dass im Unterricht über religiöse Momente (Feiertage, *Schma Israel*) hinaus auch ethisch-philosophische und historische Aspekte prononciert werden, lässt diese Schüler, die über ein fundiertes Basiswissen verfügen und eine selbstbewusste Diskussionskultur entwickelt haben, das Judentum mehrperspektivisch kennenlernen und in ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln. Inwieweit Wissen und Kenntnisse Einfluss auf den Gottesdienstbesuch haben könnten, ist auch hier schwer erkennbar. Alle 4 Schüler scheinen nicht sehr häufig zur *Synagoge* zu gehen, auch wenn sie es gerne tun (Genia). Jüdische Identität der befragten Jugendlichen in Gemeinde 7 wird als gemeinsamer Nenner, insbesondere bei Jakov, Sara und Genia, durch die Religion (Tradition, *Schabbat*, Feste, *Kaschrut*) bestimmt. Die Schüler glauben an Gott, aber nur Genia kann ihr im Religionsunterricht erworbenes Wissen für den Gottesdienst als Stütze heranziehen (vgl. Rahel), um sich in den biblischen Erzählungen (*Parascha*, Gebet) zu orientieren. Bei Jeremy fußt das Identitätskonzept über den Gottesbezug hinaus vor

allem auf gesellschaftlichen Zusammenkünften und den damit gebotenen Möglichkeiten, sich definieren und begreifen zu können. Er findet sein Verständnis von jüdischer Identität durch die Vielzahl von Diskursen im Religionsunterricht verwirklicht, die er z.T. mit initiiert. Für Sara, die zunächst keinerlei Bezugspunkte zu Israel hatte, ist feststellbar, dass sie im historischen Diskurs neue Perspektiven gewonnen hat (z.B. zu Israel). Der Religionsunterricht wird nicht nur durch die Lehrerin und das niveauvolle Angebot so essentiell wichtig, sondern auch, weil es in der Gemeinde kein äquivalentes Forum für diese jüdischen Jugendlichen gibt.

Insgesamt ließ sich aus den Befragungen und Beobachtung erkennen, dass das jüdische Wissen als wesentlicher Faktor des Religionsunterrichts durch die Interviewten gesehen und angenommen wird. Wissen steht nicht nur für sich, sondern lässt Judentum begreifen bzw. Riten und Kultus sinnvoll werden. Jüdische Kenntnisse werden durch den Unterricht erweitert, man erfährt über Ursachen und Prozesse, die reflektiert werden können. Es wird ein Orientierungswissen gegeben, das hilft, sich tiefgründiger mit jüdischen Schriften auseinander zu setzen, mit biblischen Figuren zu identifizieren, komplexe Strukturen bzw. religiöse Narrative zu deuten und Transfers zu ziehen.

Auf dieser Grundlage kann auch der Gottesdienst neu erfahren werden, d.h., dass das Wissen zum eigenen religiösen Kontext in Bezug gesetzt werden kann und hilft, sich zu verorten. Möglicherweise initiiert der Unterricht überhaupt den Glauben. Im Religionsunterricht erworbenes Wissen schafft weiterhin Sicherheit und Souveränität im Umgang mit jüdischen Themen, nicht nur im Kultus, auch im Alltag. In diesem Sinne wird die jüdische Identität gestärkt bzw. das jüdische Selbstbewusstsein gestützt.

Darüber hinaus sind die Schüler motiviert, weiterzulernen. Das zeigt sich nicht nur darin, dass sie den Unterricht weiter besuchen wollen, sondern auch in dem Wunsch, sich in diesem Fach im Abitur prüfen zu lassen. Nach Außen gesehen kann gewonnenes jüdisches Wissen auch Anerkennung im nichtjüdischen Umfeld nach sich ziehen, so etwa in der Schule.

Die hier abgeleiteten Wirkungen scheinen ihrer vielfältig und hängen von den individuellen Bedürfnissen der Schüler ab. Am eindruckvollsten machen sich Entwicklungen aus, die zu Sichtwechseln und Neuorientierungen führten. Es scheint, als ob nach klassischem kognitionstheoretischem Modell alte Schemata aufgebrochen und refugiert werden, um neue Wissensstrukturen in bisherige Konzepte zu integrieren, die die Identifikation mit dem Judentum intensivieren.

→ Die Schüler nehmen für sich mehrheitlich eine Stärkung des jüdischen Selbstverständnisses aus dem Religionsunterricht mit, sei es das Wissen über religiöse Regeln, über Feiertage, jüdische Geschichte oder die Möglichkeit, sich intern über Anfeindungen auszutauschen. Insgesamt zeigen sich demnach positive Wirkungen auf ihre jüdische Identität, wobei aber noch nichts über die tatsächliche Unterrichtsqualität ausgesagt ist.

4.2 Ausgewählte Unterrichtsprofile des jüdischen Religionsunterrichts

Die folgenden Beispiele beziehen sich auf den Religionsunterricht der Gemeinde 2, der Gemeinde 5 und der Gemeinde 7, Gruppe 1. Die Darstellung der Unterrichtsprofile baut sich auf wie folgt:

Nach einer kurzen Darstellung der Gemeindestruktur werden äußere Bedingungen des Religionsunterrichts skizziert, auf die eine Analyse und Bewertung des Lehrplans folgt. Kurze Bemerkungen zum Unterrichtskonzept leiten zur Materialfrage (Bücher und Texte) über. Daran schließt sich eine dichte Beschreibung des Unterrichts in 5 Dimensionen an, die Inhalt und Methodik, die Vermittlung religiöser (z.B. Gebete) und nichtreligiöser Aspekte (z.B. Zeitgeschichte) und eine Identifikationsebene betreffen.

Im Anschluss an die Unterrichtsdimensionen wird danach gefragt, wie die Personen des Geschehens, Lehrer und Schüler bzw. ihre Dispositionen und Interessen den Unterrichtsprozess und die Aneignung jüdischer Identität fördern bzw. hemmen können. In Hinsicht auf die Lehrer wird deren Selbstverständnis als jüdischer Religionslehrer und das beobachtete Unterrichtsverhalten analysiert. Beide Komponenten werden dann kontrastiv gegenübergestellt.

Bezüglich der Schüler wird auf Basis der Fragebögen die religiöse Praxis, der Wissensstand zum Judentum und der religiöse Hintergrund beschrieben. Daran schließen sich die von den Schülern geäußerten religiösen Argumentationsstrukturen (religiöses Urteil) und Einstellungen zum Religionsunterricht an. Die aus den Unterrichtsbeobachtungen filterten Gesichtspunkte¹⁶³³, die auf Interessen und Initiativen der jeweiligen Unterrichtsgruppe hinweisen, runden das jeweilige Profil ab.

4.2.1 Profil des Religionsunterrichts der Gemeinde 2

Grundwissen auf Russisch

Gemeinde 2 ist eine Kleingemeinde in Ostdeutschland und stellt die einzige der besuchten Gemeinden dar, die in einem der neuen Bundesländer liegt.¹⁶³⁴ Nach Absprache fanden 4 Hospitationen im November und Dezember 2001 statt.

4.2.1.1 Struktur der Gemeinde¹⁶³⁵

Die damalige Situation der Gemeinde kennzeichnet sich durch 2 wesentliche Probleme, die auch als typisch für die Gemeinden der alten Bundesländer anzusehen sind: Russisch wurde zur vorherrschenden Sprache und es bestehen wenig Kenntnisse der

Mitglieder über das Judentum. Nach Ansicht des Vorstandes zählen deshalb Deutsch- und Religionskurse zu den dringendsten Aufgaben. Im Jahr 2002, also 1 Jahr nach der Hospitation, umfasst die Gemeinde etwa 500 Personen. Dazu gehören ca. 70 Jugendliche zwischen 12 und 21 Jahren, die somit rund 12 % der Gesamtmitgliederzahl stellen.¹⁶³⁶

Der Bedarf, den der Zustrom der Zuwanderer mit sich brachte, war und ist nicht durch eine Gemeinde alleine zu bewältigen. Mitte der 90er Jahre wurde zwischen der jüdischen Landesgemeinde und dem Bundesland ein Staatsvertrag geschlossen. Die Unterstützungen durch das Land können jedoch nicht alle Unkosten decken, sodass permanent Möglichkeiten gesucht werden, die Gemeinde finanziell abzusichern.¹⁶³⁷

Der für alle Mitglieder, Alteingesessene und Neueinwanderer, notwendige Bezug zum Judentum und zur jüdischen Gemeinschaft konkretisiert sich in den Gottesdiensten, die in der schon zur DDR Zeiten gebauten *Synagoge* stattfinden. Die Gottesdienste seien in der „traditionell-liberal“ ausgerichteten Gemeinde gut besucht, so der Vorstand. Sie finden regelmäßig zu *Kabbalat Schabbat* und zu Festtagen statt.

Da die Räumlichkeiten für die anwachsende Gemeinde zu klein wurden, entschloss man sich neben dem Gemeindehaus, das u.a. die *Synagoge* und Büros beinhaltet, ein neues Gemeindezentrum zu erbauen, das im September 2001 fertig gestellt wurde. Der Flur dieses Zentrums lädt zum Sitzen ein. In einer kleinen Küche können Erfrischungen zubereitet werden. Mitarbeiter der Landesgemeinde sorgen dafür, dass Veranstaltungen (u.a. Deutschkurse) durchgeführt werden. Mit Stolz stellen Gemeindemitarbeiter und Jugendliche den Fremden das Zentrum vor. Das entwickelte Selbstbewusstsein ist verständlich, denn man kann einen Treffpunkt vorweisen, der zeitgemäß wirkt und dem Wohlfühlen dient.

Das Heranführen der überwiegend nicht jüdisch sozialisierten russischen Zuwanderer zur aktiven Gemeindeteilnahme schafft gelegentlich innere Diskrepanzen. Ein unbeschwertes Wohlbefinden wird aber auch durch äußere Bedrohungen erschwert. Die Situation der jüdischen Gemeinden in der ehemaligen DDR zeigt sich im Hinblick auf den flächendeckenden Rechtsradikalismus als problematisch. Nicht zuletzt kam die angespannte Situation im Jahr 2000 zu Bewusstsein, als ein Brandanschlag auf die *Synagoge* ausgeübt wurde.¹⁶³⁸

Die Jugendarbeit

Die Jugendarbeit zur Hospitationszeit kann als Versuch der Anbindung zwischen Pflicht und Motivation gesehen werden. Vor der Eröffnung des neuen Gemeindezentrums konzentrierte sie sich überwiegend auf jüdische Feiern.¹⁶³⁹

Die Gemeinde steht nicht nur vor dem Problem, die finanzielle Basis der Gemeinde zu sichern, sondern auch vor der Schwierigkeit, Jugendliche zu gewinnen und dabei erfolgreich mit säkularen Angeboten zu konkurrieren.

Unterricht zu besuchen und Gemeindeveranstaltungen wahrzunehmen sind deshalb nicht nur freiwilliger Natur, sondern werden erwartet und gefordert. Zur Anbindung der Jugendlichen sind verschiedene Vorgehensweisen und Strategien wahrnehmbar:

a) Teilnahme einfordern durch Anwesenheitspflicht

Fehlenden und im Unterricht zu spät kommenden Schülern drohen Konsequenzen, die eine beschränkte Nutzung der Gemeindeangebote in Aussicht stellt. Diese Maßnahmen sollen laut Vorsitzenden die Jugendlichen nicht einschüchtern, sondern dem Gemeindeerhalt dienen. Die Gemeinde sei daran interessiert, dass sich die nachfolgende Generation im Judentum auskenne und es weiterführe.

b) Finanzielle Sicherung

Um attraktive Angebote und Aktivitäten möglich werden zu lassen, werden zusätzliche Gemeindegelder erhoben. Wie sich in der Praxis zeigte, erlischt das Interesse der zugewanderten Mitglieder, wenn sich diese im Zuwanderungsland erst etabliert haben. Dieses Phänomen deutet auf die Ausnutzung des Gemeindeangebots, mit dessen Folgen die Gemeinden lernen müssen umzugehen. So begründet auch der Vorsitzende sein Vorgehen damit, dass viele Gemeindemitglieder und Angehörige bis zur *Bar/ Bat Mizwa* ihrer Kinder die Gemeinde kommen. Wer seine Kinder auf Machane senden wolle, müsse zahlen.

c) Attraktion Jugendclub und ZJD

Diesen Teilnahme- und Finanzobliegenheiten stehen die Attraktionen des Gemeindeangebotes gegenüber. Der engagierte Vorsitzende schreibt Familien an, um sie für das Gemeindeleben zu erreichen. Um gegen säkulare Freizeitaktivitäten Alternativen zu bieten, werden im Jugendzentrum Sport, Spiel und Musik bereitgestellt. Einen weiteren Anreiz bilden die regelmäßig stattfindende Gruppe der ZJD und die Ankündigung eines Madrich, der zukünftig die Jugendarbeit leiten soll.

4.2.1.2 Der Religionsunterricht

Ein Religionsunterricht fand bis zum Herbst 2001 nur für 3 Schüler statt, die durch einen älteren *Rabbiner* unterwiesen wurden, und sollte mit dem Jugendzentrum und einem neuen *Rabbiner* auf einen regulären Unterricht mit allen schulfähigen Kindern und Jugendlichen ausgeweitet werden.

4.2.1.2.1 Äußere Modalitäten

Die ursprüngliche Schülerklientel konnte mit dem neuen Lehrer auf 17 Schüler erweitert werden. Unkonventionell erscheint die Zusammenfassung der Klassenstufen. Während in den meisten Gemeinden zwei oder höchstens 4 Stufen gebündelt wurden, erstreckt sich hier der Zusammenschluss auf 8 (Klasse 5-12) Stufen, sodass die Kluft unterschiedlicher Altersgruppen der Schüler ins Auge fällt. Ungewöhnlich erscheint auch die Unterrichtszeit des Religionsunterrichts, sonntags um 12 Uhr, die allerdings als sogenannte Sonntagsschule, in den USA als Sunday School bekannt, auf eine lange Tradition stößt. Grundsätzlich bietet die vorgegebene Unterrichtszeit, die an Werktagen nicht so früh möglich wäre und erst im Anschluss an einen langen Unterrichtstag stattfinden könnte, den Vorteil einer höheren Konzentrationsfähigkeit der Schüler. Andererseits heißt das für die Jugendlichen auch, einen zusätzlichen Termin an einem freien Tag wahrnehmen zu müssen.

Das Ambiente des Unterrichtsorts trägt jedoch positiv dazu bei, sich mit anderen Jugendlichen der Gemeinde außerhalb der Familie treffen zu wollen. Der Unterrichtsraum ist geräumig, wirkt jedoch etwas steril und weist Ähnlichkeiten zu einem normalen Klassenzimmer in einer Schule auf.

Der Religionsunterricht stellt für den neuen *Rabbiner* und die Mehrzahl der Jugendlichen Neuland dar. Die Tatsache der großen Altersspannbreite ließe erwarten, dass der Lehrer in der Unterrichtsgruppe mit verschiedenen Angeboten differenzieren würde, um unterschiedlichen Lernbedürfnissen, entwicklungspsychologisch bedingten Abstraktionsgraden und Interessen entgegenzukommen. Da jedoch für die Lehrer-, wie für die Schülerseite kein großer Erfahrungswert in Sicht auf den jüdischen Religionsunterricht in Deutschland vorausgesetzt werden kann, müssen inhaltlich zwangsläufig Abstriche jeder Art gemacht werden, um den beobachteten Unterricht würdigen zu können.

Charakteristikum der Gemeinde ist zum damaligen Zeitpunkt eine Umbruchsituation, die sich auf dreierlei Veränderungen bezieht: Auf das neugebaute Zentrum, auf die Neueinstellung des Rabbiners und auf den für alle Jugendlichen eingerichteten Religionsunterricht. Die Neuerungen betreffen damit äußere und innere Strukturen, die vermutlich auch durch Unsicherheiten begleitet sind, die die Gemeinde als Ganzes zu bewältigen hat.

4.2.1.2.2 Gesetzliche Basis und Lehrplan

Zwar gilt jüdische Religionslehre gemäß § 46 des Schulgesetzes im Freistaat Thüringen als ordentliches Schulfach¹⁶⁴⁰, doch kann zum Zeitpunkt der Hospitation noch nicht von einem Schulunterricht gesprochen werden, der auf Notengebung beruht. Die Gemeinde muss einen Antrag stellen, damit die Bedingungen geprüft werden, die den Unterricht als Schulfach zulassen. Der Staatsvertrag zwischen der jüdischen Landesgemeinde und dem Freistaat enthält keine besonderen Regelungen hinsichtlich des Unterrichtsfachs, es existiert aber ein vorläufiger Lehrplan, der nach Auskunft des Thüringer Kultusministeriums in Absprache mit der jüdischen Landesgemeinde erarbeitet wurde.¹⁶⁴¹ Die noch kurze Aufenthaltszeit des Lehrers in Deutschland und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler schienen den Einsatz eines Lehrplans für die 1-stündige wöchentliche Unterweisung nicht möglich zu machen. Der Lehrplan soll dennoch betrachtet werden, da sich in ihm maßgebliche Vorstellungen der Gemeinde über einen zukünftigen Religionsunterricht spiegeln.

Struktur, Methodik und Inhalte

Im Lehrplan wird auf eine längere Einleitung verzichtet und lediglich auf verwendete Quellen verwiesen.¹⁶⁴² Es werden keine expliziten Angaben zur entwicklungspsychologischen Typologie der Schüler, zur Didaktik oder zu differenzierten Lernzielen gemacht. Schlussfolgerungen dazu sind nur indirekt über die Inhalte und methodische Kurzhinweise möglich. Der Lehrplan unterteilt die Klassenstufen 1-12, denen Themenbereiche zugeordnet sind¹⁶⁴³:

Die Sekundarstufe I konzentriert sich auf die Bereiche Tora, Hebräisch und Feiertage und bezieht Gebete, Sitten, Gebräuche, Gesetze und Gebote ein. Später kommen *Tenach* (Klasse 7) und jüdische Geschichte (Klasse 9) dazu.¹⁶⁴⁴

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 „Ehe und Familie, *Kaschrut*, Tod und Trauer“. Jeder Schwerpunkt differenziert sich in weitere Unterthemen. Inhaltlich geht es um vornehmlich religiöse Aspekte der jüdischen Lebensführung. Geschichte und Philosophie werden in der Oberstufe offenbar nur in Zusammenhang mit den genannten Themenkomplexen behandelt. Die Materialempfehlungen der Oberstufe deuten auf einen fortgesetzten Hebräischunterricht, auf die Einführung in *Talmud* und *Midrasch* und die Behandlung der *Paraschat HaSchawua*. Ein Kompendium und ein Lehrheft decken den Bedarf für den allgemeinen religiösen Überblick ab.

Der Lehrplan ist zum Teil als Spiralcurriculum aufzufassen, denn einige Themen sind in verschiedenen Klassenstufen wiederzufinden, so die Themen Tora, *Tenach*, Feiertage, *Kaschrut* (z.B. Klasse 5, 6 und 12) und *Schabbat* (Klasse 1-4, 5-6 und 11).

Methodische Hinweise sind nicht für alle Klassenstufen angegeben. Für die 5.-8. Klasse wird das Lesen im *Siddur* und die Hinführung zur selbständigen Erarbeitung des *Machsor* in Auswahl prononciert. Für die Oberstufe fehlen solche Anweisungen. Es ist jedoch anzunehmen, dass Erörterung und Diskussion bezogen auf *Talmud*, *Midrasch* und die *Paraschat HaSchawua* betont werden sollen.

Für die Feiertage, die immer eine kognitive oder auch praktische Auseinandersetzung mit dem *Ritus* im Unterricht bedeuten können, ist festzustellen, dass sie stets als Gesamtkorpus genannt werden. Einzeln aufgeführt sind nur der *Schabbat*, die historischen Hintergründe von *Chanukka* und *Purim* und der neuzeitliche Feiertag *Jom HaAzmaut*. Gebete und *Brachot*, die zu lernen sind, werden direkt benannt, so das *Birkat HaMason* (Klasse 1-4), das *Schma Israel* oder das Morgengebet (Klasse 5-6). Indirekt wird auf Gebete verwiesen, wenn die Lesung in *Machsor* und *Siddur* (Klasse 7-10) empfohlen oder der *Schabbat* (Klasse 11.2) behandelt werden soll.

Kritische Würdigung

Der Lehrplan bezieht sich vornehmlich auf Wissensstrukturen, die das Judentum im Hinblick auf jüdische Lebensführung erhellen und auch den Blick auf religiös-rituelle Aspekte des Judentums lenken, ohne aber ihre praktische Vermittlung anzusprechen. Hebräisch wird zu einer wichtigen Komponente des Lehrplans bis in die Oberstufe, um jüdische Identität zu stiften. Im Bezug auf Geschichte, Politik und Philosophie überzeugt der Lehrplan nicht. Das Judentum als Schicksalsgemeinschaft bzw. als eine

ethnische Vergemeinschaftung ist zwar in Bezug auf die biblische und außerbiblische Geschichte bis zum Mittelalter akzentuiert, es werden aber keine wesentlichen Eckpunkte der neuzeitlichen Entwicklungen erfasst (z.B. Aufklärung, Emanzipation, Zionismus, Schoa). Die Verbindung zum Staat Israel andererseits wird mit dem Thema *Jom HaAzmaut* in der Sekundarstufe I hergestellt.

Der religiöse Bezug des Lehrplans erscheint im Gemeindekontext sinnvoll, insofern die oftmals säkular sozialisierten Zugewanderten kaum religiöse Hintergründe vorweisen können. Dennoch werden historische, kulturelle und philosophische Bereiche, um wesentliche weitere Facetten des Judentums einzubeziehen, zu sehr vernachlässigt. Es konnte nicht ermittelt werden, ob der Lehrplan durch den früheren Lehrer der Gemeinde benutzt wurde.

4.2.1.2.3 Die Konzeption des Unterrichts

Unterrichtsvorbereitungen

Der Plan des beobachteten Unterrichts beruht auf dem individuellen Konzept des neuen Rabbiners. Dessen noch währende Konsolidierungsphase verpflichtet ihn zu intensiver Zusammenarbeit und Absprache über pädagogisch relevante Aspekte mit dem Vorstand. Weiterhin interessieren sich auch die Eltern für den Unterricht. Vorbereitung, Realisierung und Bewertung der Unterweisung liegen aber allein in den Händen des Rabbiners.

Dadurch gewinnt man den Eindruck seiner fachlichen Kompetenz. Eine wissenschaftliche Unterstützung für den Unterrichtsrahmen stehe ihm nicht zur Verfügung, erklärt der *Rabbiner*. Das sei aber unproblematisch, da er den Stoff souverän beherrscht. Inwieweit der Lehrer vertraut ist, mit pädagogisch wissenschaftlichen Quellen zu arbeiten, bleibt offen. Der *Rabbiner* fühlt sich jedenfalls im Stoff und in seiner Lehrtätigkeit sicher und benötigt laut eigenen Angaben keine Hilfe, an der er sich orientieren müsste. Alle Vorbereitungen, die er auf die Arbeit mit den *Siddurim* stützt, beschreibt er in ihrer Entstehung als intuitiv. Indem er seine Vorbereitung bzw. Planung als Intuition erklärt, wird dieselbe jedoch kaum nachprüfbar. Das intuitive Moment wird erneut betont, wenn er sich ablehnend einem Curriculum gegenüber sieht, da es Druck erzeugen könne. Außerdem existiere ihm kein bekanntes Konzept, das Religion nach seinen Vorstellungen integriere. Offensichtlich möchte der *Rabbiner* nicht den vorliegenden Lehrplan nutzen, da möglicherweise die

Ausrichtung der Vorgabe nicht seiner orthodoxen Tradition entspricht. Die Erarbeitung wird auch dadurch erschwert, weil er kein Deutsch beherrscht.

Die Umsetzung seiner Vorstellungen hält der *Rabbiner* für gut und meint auch, das Verhältnis der Schüler zum Unterricht sei positiv. Da er diese Aussage vor dem Beginn seiner Unterrichtstätigkeit in Gemeinde 2 äußert, beziehen sich seine Erfahrungen vermutlich auf eine Unterrichtstätigkeit in der ehemaligen UdSSR, die er vor seinem Umzug nach Deutschland ausübte.

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 je ca. 30 Minuten unterrichtet. Dabei kann es passieren, dass anstelle des Religionsunterrichts nur Iwrit (3. Besuch) oder anstelle des Sprachunterrichts nur Religion (2. Besuch) vermittelt wird.

Eine neue Unterrichtsstruktur kündigt sich zur letzten Hospitation an: War der Unterricht bisher nicht schulisch anrechnungsfähig, soll sich dies zukünftig ändern. Auch die Unterrichtszeit wird aus diesem Grund der Schule angepasst und auf einen Werktag gelegt: „Wer in der Schule jüdischen Religionsunterricht haben möchte“, erklärt der *Rabbiner*, „kann Mittwoch nachmittags 2 Stunden in die Gemeinde kommen.“ Der Sonntagsunterricht bleibe aber weiter bestehen. Aus diesen Hinweisen kann geschlossen werden, dass der schulisch anerkannte Unterricht keine Verpflichtung für alle Schüler darstellt. Mit dem Erhalt des sonntäglichen Angebots möchte die Gemeinde sicherlich diejenigen, die schulisch kein Fach Religion wählen, weiter erreichen.

Als ordentliches Fach würde der zukünftige Religionsunterricht den Bedingungen des Kultusministeriums unterliegen, das hieße, er muss mindestens 8 Schüler vorweisen und auf 2 Stunden aufgestockt werden, da der Stundenpool für Religionsunterricht in Thüringen von Klasse 5 bis 12 zwei Wochenstunden vorsieht.¹⁶⁴⁵ 2-stündiger Unterricht an einem Werktag kommt einem ordentlichen Schulfach schon näher und lässt eine Verbindlichkeit des zukünftigen Unterrichts zum Ausdruck zu bringen. Dieses Ansinnen erscheint wichtig, wenn man die unterschiedlichen Schülerzahlen in den 4 Hospitationen betrachtet. War die Schülerzahl in der 3. Hospitation auf 17 Schüler angewachsen, ging sie zur 4. Besuchsstunde auf 10 Schüler zurück.

Verkehrssprache Russisch: Brücke oder Hindernis

Alle Schüler gehören zu den aus der ehemaligen UdSSR emigrierten Zuwanderern. Dieser Tatbestand dokumentierte sich in den Fragebögen, die 8 Jugendliche dieser Gemeinde ausfüllten, wurde aber auch in informellen Gesprächen mit den anderen Schülern deutlich.

Die Fragebogenschüler, ausschließlich Gymnasiasten, stammen zumeist aus einer gehobenen Bildungsschicht.¹⁶⁴⁶ Gehobene Bildungsschicht ist aber nicht gleichbedeutend mit zügiger sprachlicher Integration im Aufnahmeland.

Einen Problempunkt der Jugendlichen stellen sicherlich die Sprachkenntnisse dar, die noch nicht bei allen auf ein gefestigtes Deutsch schließen lassen. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn sie untereinander vor dem Unterricht Russisch kommunizieren. Die Forscherin wird jedoch auf Deutsch angesprochen und erhält Übersetzungshilfen. Da auch die Eltern der Jugendlichen überwiegend über geringe Deutschkenntnisse verfügen, bleibt Russisch Alltags-, Umgangs- und Verkehrssprache der Schüler zu Hause und in der Gemeinde.¹⁶⁴⁷

Es stellt sich jedoch die Frage, ob der Weg sprachlicher Eingliederung nicht untergraben wird, wenn in einer Gemeinde Russisch auch außerhalb des Privatgesprächs beibehalten und als Unterrichtssprache festgelegt wird. Weil der neue *Rabbiner* und seine Frau kein Deutsch reden, schien offenbar keine andere Möglichkeit zu bestehen. Auch kann der Lehrer auf Russisch zu den Mitgliedern gute Kontakte aufbauen und für alle Russischsprachigen Ansprechpartner sein. Die Zuwanderer können in der Gemeinde über die sprachliche Verbindung die gemeinsame Herkunft betonen und sprechend aufrechterhalten. Andererseits ist zu vermuten, dass sich alle Mitglieder, die nicht Russisch sprechen, ausgegrenzt fühlen müssen. Welchen überzeugenden Vorteil kann diese Entscheidung dennoch haben? Lehrer und Schüler sind des Russischen mächtig und der *Rabbiner* hat als Lehrer in der ehemaligen UdSSR gearbeitet. Unterricht in der Muttersprache wird den Schülern helfen, die völlig neuen Inhalte des Religionsunterrichts leichter aufnehmen und diskutieren zu können.

Generell sind es die Jugendlichen aber aus der Schule gewohnt, sich neue Inhalte in der Sprache des Aufnahmelandes anzueignen. Im Hinblick auf ein Integrationsziel, das die Gemeinde auch öffentlich proklamiert, scheint die Entscheidung für Russisch als Unterrichtssprache kaum dienlich, weil die sprachliche Progression im Einwanderungsland nachteilig nicht gefördert wird.

4.2.1.2.4 Materialien

Als Materialien werden für den Hebräischunterricht ausschließlich Kopien verwendet, obwohl der *Rabbiner* explizit auf die Benutzung der „ausreichend vorhandenen“ *Siddurim* hinweist, die in der *Synagoge* oder im Klassenraum aufbewahrt würden.¹⁶⁴⁸ Vielleicht will der Lehrer auch erst Basiskenntnisse vertiefen, um eine Grundlage des Wissens für die Arbeit mit den Gebetbüchern herzustellen.

4.2.1.3 Unterrichtsdimensionen

4.2.1.3.1 Inhalte

Der Unterricht wird bestimmt durch einen sprachlichen Anfangsunterricht Hebräisch (Einführung der Buchstaben *Gimel*, *Dalet*, *He*, *Waw*, Leseübungen und Wortschatzarbeit) und die Zugrundelegung eines religiösen Basiswissens in Hinsicht auf Lebensphasen, Symbole, Gebete und Feiern.

4.2.1.3.2 Methodik

Merkmale eines qualitativ guten Unterrichts bilden einerseits Neueinführungen und andererseits Übungen bzw. Wiederholungen des Gelernten. Beide Vermittlungselemente sind auch im Religionsunterricht der Gemeinde anzutreffen. Sie sind notwendig, da das Vorwissen der Schüler zur Sprache und religiösen Inhalten als minimal einzuschätzen ist. Wiederholungen und Neueinführungen zeigen sich in langen Phasen des Sprach- und Religionsunterrichts jedoch als relativ schwerfällig.

Lehrer und Lehrerin, der *Rabbiner* und seine Frau (*Rebbezin*), bestimmen den Stundenablauf, der als lehrerzentriert bezeichnet werden kann. Der Modus der Lehrerzentrierung zeigt sich nicht nur in den zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben, sondern auch in den Sozialformen. Die Jugendlichen setzen sich paarweise hintereinander, während der *Rabbiner* und seine Frau am vordersten Pult, der Klasse zugewandt, nebeneinander Platz nehmen. Diese Organisationsform ändert sich in den Hospitationen kaum, obwohl der *Rabbiner* im Interview anmerkt, dass Rollen- und freies Spiel methodisch dienlich wären.

Der Beginn des Unterrichts wird gewöhnlich durch eine russische und hebräische Begrüßung eingeleitet. Danach erst setzt der Sprachunterricht ein, zumeist verzögert durch organisatorische Belange, die bis zu einer halben Stunde dauern können. Da den

Lehrern für Religion und Hebräisch insgesamt nur 1 Stunde zur Verfügung steht, haben sie offenbar keine andere Ausweichmöglichkeit. Das lange Verweilen in der Organisation könnte auch auf eine gewisse Unprofessionalität des Lehrerehepaars deuten. Vielleicht versuchen sie auch nur den Beginn aufzulockern, bevor man das eigentliche Unterrichtszeremoniell eröffnet. Der durch die Lehrer bestimmte Unterrichtsbeginn jedenfalls wirkt nicht verbindlich. Unterbrechungen erfährt der Unterricht weiterhin durch zu spät Kommende, die einzeln (3. Besuch), paarweise (1. Besuch) oder in Grüppchen (2. Besuch) nachströmen.

Auffällig sind in diesem Unterricht vor allem fehlende Struktur- bzw. Übersichtshilfen und die wenigen Veranschaulichungen, um z.B. einen Kultusgegenstand den Schülern näher zu bringen. In den 4 Besuchen werden lediglich *Zizit* und ihre Funktion durch den *Rabbiner* erklärt (1. Besuch) sowie *Tefillin* und ihr korrektes Binden durch die Rebbezin demonstriert (2. Besuch). Die Schüler zeigen daran besonderes Interesse, doch bleibt eine Demonstration auf diese beiden Male beschränkt

4.2.1.3.3 Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Hebräisch

Der Hebräischunterricht kann in mehrerer Hinsicht als elementarer Bestandteil der Religionsunterweisung betrachtet werden, insofern die Sprache zur Voraussetzung wird, um das Gebetbuch zu lesen, dem Gottesdienst zu folgen und sich in Begrifflichkeiten des Judentums zurechtzufinden. Die Schüler haben mehrheitlich bisher kaum einen Kontakt zur hebräischen Sprache gehabt, weder im Gottesdienst, noch als Kommunikationssprache. Um sich der Gottesdienstsprache anzunähern, ist durch den Vorstand entschieden worden, einen Sprachanfangsunterricht durchzuführen, der sich zunächst auf das Erlernen der neuen Schrift konzentrieren soll. Für die Zuwanderer nicht unproblematisch, da viele von ihnen gerade vom kyrillischen zum lateinischen Alphabet wechseln mussten. Bis zur Hospitation waren die Schüler bereits 3 Stunden im Hebräischen unterwiesen worden. Dabei hatten sie sich mit den ersten beiden Buchstaben des hebräischen Alphabets und mit der *Punktuation* zum erleichterten Lesen der Konsonantenschrift befasst, die als Hausaufgabe gelernt werden sollte.¹⁶⁴⁹

Einführungen

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 Illustrationen verteilt. Im Fall des Graphems *Gimel* erkennt man z.B. auf dem zugehörigen Arbeitsblatt das Bild eines Daches, das mit dem Schriftbild Gag in Beziehung gesetzt wird. Buchstabeneinführung gelingt somit über Wort-Bild-Kombinationen. Das Initial des hebräischen Wortes auf dem Bild soll die Schüler an das Wort erinnern.

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. Zu bekannten und neuen Buchstaben werden allmählich auch Besonderheiten einzelner Buchstaben vorgestellt. Der Buchstabe *Bet* zählt zu einer Buchstabenreihe, die je nach Standort im Wort weich als w oder hart als b ausgesprochen werden kann. Die Rebbezin erklärt, unter welchen Bedingungen das *Bet* zum *Wet* wird.¹⁶⁵⁰ Der Buchstabe *Waw* stellt weitere Anforderungen an die Schüler, da er schon eine gesicherte Verwendung der *Punktuation* verlangt. Zunächst wird *Waw* rein konsonantisch, dann vokalisch betrachtet. Situativ wird im Zusammenhang mit dem *Waw* der bestimmte Artikel Ha (HaDow, der Bär), den die Schüler selbstständig erschließen und die Konjunktion we (David weHaDow, David und der Bär) eingeführt. Die einsetzenden Übungsreihen erscheinen nicht sehr aufregend, gleichen einem mechanischen Lesetraining und erinnern damit an einen behavioristisch orientierten Sprachunterricht: „U bu wu gu du hu wu“ und „O bo wo go do ho wo“, sowie „he ha ho ho“, und „we wa wo wo“.

Wiederholungen

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 turnusmäßig nacheinander, der Sitzordnung entsprechend, an die Reihe. Die kopierten Arbeitsblätter, die an die Schüler verteilt werden, deuten ihrem Charakter nach auf Grundschulmaterial. Zum Buchstaben *He* wird ein Arbeitsblatt verteilt¹⁶⁵¹, 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 aber zu vermuten, dass sie Hebräisch im Rahmen des Unterrichtsstils und der Kopien als etwas wahrnehmen, dass sie als Kinderkram abtun.

Die Form der Lese- und Übersetzungsübungen wird in den beobachteten Stunden wenig verändert. So ist es nicht erstaunlich, wenn sich unweigerlich Konzentrationsverlust einstellt. Die Jugendlichen beginnen sich gegenseitig abzulenken. Dadurch wirkt die Atmosphäre zeitweilig angespannt. Manche Schüler kommen durcheinander und, obwohl eine Wortreihe mehrfach vorgelesen wurde, stolpern die Schüler nur so über die Buchstaben. Der Lehrer muss häufig korrigieren. Zu denjenigen, die Probleme beim Lesen haben, gehören insbesondere Jungen, während die Mädchen besser zurechtzukommen scheinen.¹⁶⁵²

Trotz der Probleme sind auch Fortschritte bemerkbar. Beim vierten Besuch zeigen die Schüler im Vorlesen verschiedener Wortreihen z. B. „Dow, Duba, Beged, Gag, Gad und ba“ (Bär, Name, Kleid, Dach, Rad, in), dass sie die *masoretischen* Zeichen zunehmend besser beherrschen.

In der wiederholenden Wortschatzarbeit nennt der *Rabbiner* hebräische Wörter, die die Schüler übersetzen sollen. Obwohl die Vokabeln als Hausaufgabe zu lernen waren oder ein Wort kurz zuvor genannt wurde, trifft der Lehrer wiederholt auf Unwissende. Wieso vergessen die Schüler ständig die wenigen Vokabeln? Vielleicht hören sie nicht zu, weil ihnen der Unterricht zu abwechslungslos ist oder sie sind mit den Gedanken woanders, weil sie sich ggf. mit den Beziehungskonstellationen innerhalb der Lerngruppe beschäftigen. Es ist zu vermuten, dass beide Ursachenerklärungen ineinander greifen. Abwechslungslos kann der Unterricht sein, wenn der Lehrstil, das Niveau allgemein oder das Material nicht schülergemäß bedacht sind. Eventuell stößt auch der Gegenstand des Unterrichts auf kein Interesse. Dann muss man sich fragen, wieso Hebräisch nicht als bedeutsam aufgefasst wird? Als Sprache der 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, die einen starken Bezug zum Staat Israel und im weitesten Sinne auch zur Amtssprache dort herstellt.

Für die zwei oder drei Schüler, die schon vorher Hebräisch lernen konnten, ergibt sich in dem kaum differenzierenden Anfangssprachunterricht das Problem, dass sie mittlerweile ein 3. Mal, die „Sprache beginnen“ müssen und keine Fortschritte machen können.

4.2.1.3.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Gebete und Feiern

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 wisse aber, dass sie den Schülern kaum bekannt sind.

Einführungen

Dieser vermittelte Grundstock steht im Unterricht der Gemeinde 2 in Zusammenhang zu a) Lebensphasen und -weisen: z. B. *Bar/ Bat Mizwa* und *Kaschrut*, zu b) Zeichen und Symbolen, z.B. *Tefillin* und *Zizit*, und zu c) Gebeten, z.B. *Tefilla*, *Siddur*, *Minjan*, *Kaddisch*, das *Schemone Essre* und *Schabbat*. In den meisten Fällen erfolgt eine eilige Erklärung durch den *Rabbiner* oder die Rebbezin. Eine längere Erläuterung wird dem Zentralgebet des Judentums, dem *Schma Israel*, gewidmet, das dem Lehrplan nach in Klasse 6 und 9 aufgegriffen werden soll. Für das *Schma Israel* gibt der *Rabbiner* eine strukturierte Erklärung vor: „Dies ist das Gebet, das jeder Jude kennt. Woher stammt es? Vom >Höre Israel, Gott ist der Einzige< in der Tora. Es wird zu *Schacharit* und *Maariv* von Männern und Frauen gebetet.“ Der Lehrer verweist auf die Gebetszeiten und den Ursprung des Gebets. Er stellt seinen Aufbau dar¹⁶⁵³, indem er die 3 Gebetsabschnitte nennt, die mit einem abschließenden Segensspruch, der „Erlösung“, enden. Wie weit die Schüler mit dem religiösen Konzept der Erlösung vertraut sind, ist aus ihren Reaktionen schwer erkenntlich.

Eine solch detaillierte Darstellung findet sich nicht häufig im Unterricht, u.a. bedingt durch den schon benannten Zeitmangel. An die Ausführungen des Rabbiners knüpft die Rebbezin geschickt an. Sie nimmt die von ihm auf Hebräisch genannten Tagesgebete im Kontext einer Erklärung zu *Kabbalat Schabbat* auf und wiederholt sie auf Hebräisch und Russisch. Denn auch auf die Tagesgebete wolle man etwas mehr Zeit verwenden, erklärt die Rebbezin der Forscherin. Oftmals machen die Schüler ratlose Gesichter und demonstrieren mimisch ihre Unkenntnis, kaum dass ein Schüler vor der Lehrererklärung Auskunft zu geben weiß.

Eine weitere gründliche Darstellung zeigt ein Lehrernarrativ zum Thema *Chanukka* (4. Besuch). Das Narrativ als methodische Form findet sich im Lehrplan im Rahmen der Grundschule wieder. *Chanukka* wird im Lehrplan unter dem Thema Feiertage aufgeführt und soll im Hinblick auf historische Hintergründe in Klasse 6 vertieft

werden.¹⁶⁵⁴ Wer wisse denn schon etwas über dieses Fest, so wendet sich der *Rabbiner* an die Schüler. Man könnte annehmen, dass sich die Schüler schon mit *Chanukka* auskennen, da sie im Vorjahr eine Aufführung einstudiert hatten. Offenbar gab es keine Hinweise zum Hintergrund des Festes und die Jugendlichen hatten sich nicht selbständig damit befasst. Zwei Schüler erinnern sich noch an markante Merkmale, die 8-tägige Feier und die 8 Lichter.¹⁶⁵⁵ Mit dem Impuls „Erinnert ihr euch an den Krieg zwischen Juden und Griechen?“¹⁶⁵⁶ lenkt der *Rabbiner* die Schülersaufmerksamkeit auf die kämpferischen Auseinandersetzungen, die die Erinnerungen an *Chanukka* begleiten. Als er erkennt, dass die Schüler auch dazu wenig Kenntnisse vorzuweisen haben, entschließt er sich zur Erzählung. Das Vorgehen lässt keine weiteren Fragen zu und die Schüler nehmen Gesagtes passiv auf. Der *Rabbiner* berichtet über die Griechen, die den Tempel besetzten und entweihten. Er erzählt von den tapferen Juden, den *Makkabäern*, die gegen die Griechen kämpften, den Tempel zurückeroberten und schließlich das koschere Öl fanden. Er entwirft die Erzählung trotz seines flotten Tempos anschaulich und interessant, sodass die Schüler schließlich aufmerksam bei der Sache sind. Diese Aufmerksamkeit wird u.a. bei Jana deutlich, die im Anschluss wissen will, wer das koschere Öl fand. Der *Rabbiner* beantwortet die Schülerfrage klar, aber kurz mit dem Begriff *HaSchmonaim*, den die Schüler vermutlich nicht mit den *Makkabäern*, über die sie gerade hörten, in Verbindung setzen können. Am Ende der Stunde sollen die Schüler die Geschichte wiedergeben. Es gibt weder Texte noch erfolgt ein Gespräch. Dennoch meldet sich ein Schüler und berichtet bravourös, was er soeben erfahren hat.

Ein Nachfragen im Religionsunterricht findet gelegentlich statt, doch seltener als im Hebräischunterricht. Dazu gehört z.B. die Rückfrage einer älteren Schülerin zum Themenfeld *Bar/ Bat Mizwa*. *Bar/ Bat Mizwa* impliziert die Anerkennung des Jugendlichen als vollwertiges Gemeindemitglied. Das Interesse der Schüler überrascht nicht, da kaum jemand, wie aus den Fragebogen zu ersehen ist, den Initiationsritus durchgeführt hat. Nur 2 von 8 Schülern wurden auf diese Weise in die Gemeinde eingeführt. Wenn man mit 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. Denkbar erscheint es auch, dass den Schülern die Bedeutung des Festes durch das Beispiel von Verwandten oder Freunden bekannt ist. Darauf verweist auch die Äußerung des Vorsitzenden zum Verhalten der Familien (s.o.), die bis zur *Bar/ Bat Mizwa* in die Gemeinde kommen, dann nicht mehr. Offensichtlich lassen viele Familien dieser Feier einen hohen

Stellenwert zukommen, doch sehen sie nach der Feier unter dem Motto „getane Pflicht“ keine Notwendigkeit mehr, die Gemeinde zu besuchen.

Wiederholungen

Die Wiederholung des Gelernten im Religionsunterricht erscheint für die Schüler ähnlich unvergnüglich wie im Sprachunterricht zu sein. Beim 2. Besuch werden alle Begriffe der vorhergehenden Hospitation abgefragt, aber größtenteils wissen die Schüler nicht mehr, worum es sich handelt. Offenbar hat sich niemand Notizen gemacht. Auch die Lehrer sahen keine Notwendigkeit, ein Tafelbild, obwohl eine Tafel vorhanden ist, oder ein Übersichtsblatt herzustellen. Das Frage-Antwort-Ritual bestimmt fast die gesamte Religionsphase. Die Lehrer greifen zwar Besprochenes auf und knüpfen damit an Vorwissen an, setzen aber wenig Impulse, um die Schüler zu einem Sachverhalt hinzuführen. Zum Abschluss der 2. Hospitation fordert der *Rabbiner* auf, alle wichtigen dargelegten Begriffe nochmals Revue passieren zu lassen und ggf. Verständnisfragen zu stellen. Diesem Angebot stellen sich die Schüler nicht.¹⁶⁵⁷

Kognition vor Ritus

Der Unterricht im Überblick prononciert die kognitive Aneignung des Stoffes, während die rituelle Praxis peripher 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 der Veranschaulichung von Kultusgegenständen, sondern auch in der Zielrichtung ihrer Fragen (s.u.). Kultus außerhalb des Unterrichts muss damit zu Hause, im Gottesdienst oder bei einer Feier verortet sein und auffordern, mitzutun. Wenn aber zu Hause kein *Ritus* gepflegt wird, kaum jemand in die *Synagoge* geht oder ein *Machane* besucht, bei dem ggf. rituelle Elemente in den Tagesablauf eingebunden sind, ist der religionspraktische Bezug bei den Jugendlichen vermutlich nur auf wenige Feiern beschränkt.

4.2.1.3.5 Identifikationsebenen

In und außerhalb des Unterrichts ergeben sich Situationen, die der Monotonie entgegenwirken, Lernanstrengung abbauen und Interesse entwickeln lassen.

Motivationsnischen 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. Humor wird über Sprachspiele und -verwirrung erzeugt, die auch den älteren Schülern offensichtlich Freude bereiten. Dies zeigt sich z.B. bei der Einführung des *Dalet* in der ersten Hospitation. Auf einem ausgeteilten Arbeitsblatt erkennt man einen Fisch, der auf Hebräisch *Dag* heißt. Es entsteht darauf eine kleine Begriffsverwirrung, denn *Dag* bedeutet auf Russisch *Riba*. Das gleichklingende Wort *Riba* meint auf Hebräisch jedoch Marmelade. Es wird mit den Worten gespielt und gescherzt. Die Wortirritation wird im Laufe der Hospitation mehrmals wieder aufgegriffen und entspannt die Lesephase. Funktional lockern Wortirritationen also auf, weil ein Kanal gefunden ist, in den Frustration und Langweile auf natürliche Weise und ohne Streit abgeleitet werden können.

Motivationsphasen im Religionsunterricht liegen dort vor, wo die Schüler eigenständig Fragen zum Wissensangebot stellen. Das regelmäßige Frage -und Antwortspiel wird dann aufgebrochen und zum eigenen Sachverhalt gemacht. 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.

Motivationsnischen außerhalb des Kernunterrichts

Vor und nach dem Unterricht stehen oder sitzen die Jugendlichen in kleinen Gruppen zusammen und plaudern, sodass man den Eindruck einer entspannten Atmosphäre gewinnt. Hier können sie frei und zwanglos miteinander sprechen. Bemerkenswert ist das Engagement der Jugendlichen in der zionistischen Jugendgruppe, der ZJD¹⁶⁵⁸, die seit kurzem besteht. Alle Jugendlichen bleiben nach dem Unterricht zum Treffen und man hat fast den Eindruck, dass sie nur deshalb gekommen sind. Ein Grund dafür bildet bestimmt das gemütliche Arrangement. Die Schüler setzen sich kreisförmig und alle können zueinander Augenkontakt aufnehmen. Eine weitere Ursache 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: „Jeder von uns soll ein Referat halten“, erklärt eine Schülerin. Ein Referat

zeugt von einem anderen Anspruch als eine reizlose Leseübung. Die Mischung von Freiwilligkeit und Verpflichtung scheint die Schüler anzusprechen.

Ein Referat in der 2. Hospitation dokumentiert die große Mühe, die der referierende Schüler bei seiner Recherche investiert hat.¹⁶⁵⁹ Seine Arbeit macht den Kontrast zur Arbeitshaltung in Hebräisch und Religion sichtbar, wo kaum Vokabeln gelernt oder Hausaufgaben erledigt werden. Die anderen Jugendlichen hören dem Referenten aufmerksam zu, stellen aber während des Vortrags nur wenige Zwischenfragen. Vielleicht sind ihnen schon einige gesellschaftspolitisch-historische Fakten bekannt, vielleicht möchten sie ihre Unkenntnis nicht preisgeben oder sie wollen den Referenten nicht aus dem Konzept bringen. Der Mimik nach ist anzunehmen, dass die Informationsform und -menge ihrer Aufnahmekapazität entgegenkommt. Interesse und Anteilnahme am israelischen Staat scheinen im Hinblick auf diese Beobachtung einen hohen Faktor der sich anbahnenden jüdischen Identität auszumachen, auch wenn das Interesse an der hebräischen Sprache oder an einer *Alija* geringfügig ist. Sicherlich wird aber die emotionale Bindung zum Staat Israel durch das positive Zusammensein, das die ZJD Gruppe bietet, gestärkt. Dafür sind die Schüler auch bereit, geografische und politische Strukturen des jungen Staates kennenzulernen. Neben Referat und Gemütlichkeit lassen sich weitere Umstände finden, die die positive Akzeptanz der ZJD herausstellen. Schülerorientierte Themeninhalte, die vor allem in Diskussionen überleiten, entsprechen dem Alter der Jugendlichen und ihren Erwartungen. Sie werden in die Gestaltung einbezogen. Neue methodische Wege, wie z.B. ein Brainstorming zu Plakatimpulsen der israelischen Geschichte in der 3. und 4. Hospitation, fesseln die Schüler. Die Rebbezin breitet diverse Plakate auf dem Tisch aus, auf denen Fotos, Symbole und Begriffe oder Namen zu erkennen sind. Mittels der Vorlagen können die Jugendlichen Assoziationen entwickeln. Die Schüler brauchen sich nicht eingeengt zu fühlen, denn Assoziationen beruhen nicht auf reinem Wissen. Ein jeweiliger Beitrag kann dem subjektiven Empfinden geschuldet sein, das zwar faktisch falsch aber authentisch artikuliert sein mag. So liefern die Schüler engagiert Beiträge, bestimmen das Tempo des Vorgehens und halten dort inne, wo sie etwas nicht verstehen oder mehr wissen wollen. Die Interaktion wirkt lebhaft. Geschickt hat die Rebbezin Themen gewählt, die an Bekanntes aus dem Referat anknüpfen (Herzl), auf neue Probleme neugierig machen (Wasserknappheit in Israel) oder auf Protagonisten aus dem *Tenach* hinweisen.

In der Gegenüberstellung von Religionsunterricht und ZJD Treffen scheinen klassische Unterscheidungsmerkmale zum Zuge zu kommen, die generell 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. Er ist zwar zum gegebenen Zeitpunkt nicht staatlich reglementiert, spricht kein altershomogenes Klientel an oder kann auf eine Selektionsfunktion verweisen, doch stellt er die Wissensvermittlung in den Vordergrund, operiert mit kontrollierenden Aufgaben und zeugt in dieser Weise von einer situationsspezifischen asymmetrischen Rollenverteilung,¹⁶⁶⁰ die sich durch die Initiierungen des Lehrers und gelegentlichen Erwidern der Schüler bestimmt. Die ZJD lässt sich als außerschulische Jugendarbeit verstehen, da sie auf dem Prinzip der Freiwilligkeit in Teilnahme und Wahrnehmung bestimmter Angebote beruht.¹⁶⁶¹

4.2.1.4 Lehrer und Schüler

4.2.1.4.1 Der Lehrer

Situation und Person

Der Lehrer ist in Israel geboren und befindet sich mit seiner Frau und 3 Kindern zum Interviewzeitpunkt seit 1 Woche und zur Zeit der Hospitationen seit ungefähr 3 Monaten in Deutschland. Er betreut 2 Gemeinden und fungiert gleichzeitig als Lehrer, *Rabbiner* und Kantor. Seine Ausbildung erfolgte an einer orthodoxen *Jeschiwa* in Jerusalem, an der er auch ordiniert wurde. Näheres zu Ausbildung und Werdegang des Rabbiners konnte nicht ermittelt werden. Vermutlich hat er selbst als Schüler eine orthodoxe, nichtstaatliche Schule besucht, sodass man davon ausgehen kann, dass ihm das staatliche Schulsystem generell und das deutsche Bildungssystem im Besonderen fremd ist. Dass er eine pädagogische Anleitung an der *Jeschiwa* erhalten hat, bleibt undeutlich, doch unterstreicht der *Rabbiner* wiederholt seine praktischen Erfahrungen als Lehrer in Russland, die ihn seiner Ansicht nach auf die jetzige Tätigkeit vorbereitet haben. Zu seiner vorherigen Lehrtätigkeit ergaben sich viele Fragen, die nicht beantwortet wurden. Handelte es sich um einen Religionsunterricht innerhalb einer kleineren oder größeren Gemeinde? War der Unterricht auf wenige Stunden begrenzt? Unterrichtete er Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene? Doch auch Unerwidertes gibt Auskunft und der Eindruck wurde erhärtet, dass der *Rabbiner* sich erst in das

System eines anerkannten jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland einarbeiten muss, um die hiesigen Prinzipien und Probleme zu verstehen.

Interessen und Selbsteinschätzung des Lehrers

Die didaktische Zielsetzung, die der Lehrer verfolgt, soll eine positive Einstellung zum Judentum anbahnen und dadurch Religionswissen attraktiv machen. Dieses Anliegen erscheint als wichtige Grundlage, um die kaum mit dem Judentum in Berührung gekommen 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. Weiterhin gibt der Lehrer an, dass er über die Einschätzung der jugendlichen Bedürfnisse die Religiosität der Kinder und Jugendliche abstimmen könne, um sein Vorgehen danach entsprechend zu planen. Aus welchen Bedürfnissen der junge *Rabbiner* auf die Religiositätsstufen der Jugendlichen schließt, bleibt verborgen. Meint er die religiöse Richtung, ob atheistisch, liberal oder orthodox? Meint er damit die entwicklungspsychologische Auffassungsgabe eines Kindes gegenüber einem Jugendlichen?

Andererseits formuliert der *Rabbiner* klare Ziele, indem er betont, am Vorwissen der Schüler anknüpfen und eine innere Differenzierung forcieren zu wollen, die die Selbststeuerung des Lernprozesses unterstützen könne. Weiterhin 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 in seiner Funktion als *Rabbiner* und nicht nur als Lehrer, so wie es ihnen aus der Schule bekannt ist, wahrnehmen. Unterricht könne sich im Verständnis des Lehrers schließlich nur über die Schüler und ihre Mitbeteiligung vollziehen. So erachtet er auch die gemeinsame Arbeit zwischen Schülern und Lehrer als bedeutsam, denn bloß so könne Unterricht inspirierend sein und die Schüleranliegen aufdecken. Von Seiten des Lehrers werden unbestritten ehrenhafte Wünsche und Ziele formuliert, die jedoch mit der Realsituation des Unterrichts kollidieren, sodass die Selbstbeschreibung des Lehrers Anlass zu Irritationen gibt.

Wie zeigen sich die Lehreraussagen im Spiegel seiner Handlungen?

Die Einstellung des Lehrers zu Schülerbedürfnissen und zum offenen Umgang mit Konflikten scheint zunächst durch die Frontalmethode und das Listenzeremoniell, die

den Unterricht hierarchisch strukturieren und genau anzeigen, wer die Lehrer- und Machtrolle innehat, widerspruchsvoll. Die Anwesenheitsliste und ihr Einsatz wirken in einem Unterricht, der kein regulärer Schulunterricht ist, relativ strikt, um zu spät Kommende und Fehlende auf ihre Unzuverlässigkeit hinzuweisen (1. Besuch).¹⁶⁶² Allerdings scheint die Liste durch den Vorstand bestimmt worden zu sein. Die Planungs- und Lehrkompetenz, die der *Rabbiner* selbst positiv bewertet, lässt angesichts der Monotonie der Übungen auf eine gewisse Selbstüberschätzung schließen.

Der Lehrer bestreitet den Unterricht gemeinsam mit seiner Frau. Sie arbeiten als Team und wechseln sich auch innerhalb kürzerer Sequenzen ab.¹⁶⁶³ Während der Hebräischunterricht mehr in seiner Verantwortung ruht, steuert die Rebbezin stärker den Religionsbereich. Sie wirkt insgesamt geduldiger und kann behutsam das Interesse aufbauen, indem sie das Verständnis der Schüler erfragt und ggf. nochmals erklärt.

Während in der ersten Hospitation häufiges Lob und der Einsatz einer sokratischen Gesprächsführung seitens des Rabbiners wahrzunehmen sind, die die Schüler auf den richtigen Erkenntnisweg führen soll, verzichtet er in den Folgestunden zunehmend auf diese Techniken. Vielleicht äußert sich in seinem Verhalten auch die Besonderheit seiner Profilierungssituation, die er als neuer Lehrer der Gemeinde bewältigen muss. Charakteristisch scheint auch, dass der Lehrer häufig Fragen stellt und ohne Schülerreaktionen abzuwarten, eigene Antworten vorlegt. Er springt von einem Begriff zum nächsten (2. Besuch) und kann dabei natürlich wenig auf die Schüler eingehen. Doch betont er im Interview, den Unterricht in Kooperation mit den Schülern zum Erfolg führen zu wollen.

Wenn der Lehrer die Schülerbedürfnisse wirklich respektiert, stellt sich die Frage, wieso er nicht anders reagiert, wenn er sieht, dass die Schüler erschöpft und unkonzentriert sind. Sein Anliegen, Differenzierungen anzubieten, wird auch kaum erfüllt, wenn man Daniel betrachtet, der mehrmals Hebräischlernen für Anfänger erdulden musste.

Die Aufnahme neuer Stoffinhalte wird für Schüler durch die Fragetechnik zusätzlich erschwert, z.B. beim 2. Besuch: „Woher stammen die Gebete im *Machsor* und weshalb werden sie aufgeführt?“ Wenn schon die Schüler nicht in der Begriffswelt des Judentums zu Hause sind, erscheinen Doppelfragen besonders deplaziert, da sie verwirren könnten. Pinkas antwortet z.T. richtig auf die zweite Frage: „Aus Gewohnheit.“ Das Gewohnheitsprinzip, genannt *Minchag*, hat eine entscheidende Bedeutung in der Entwicklung des jüdischen Lebens und speziell der Liturgie. Der *Rabbiner* reagiert auf Pinkas Antwort mit einem unverständlichen Murmeln. Vielleicht

handelt es sich um eine Zustimmung. Vielleicht hat der Lehrer auch die erste Frage beantwortet. Weder Pinkas noch die Mitschüler können nun sichergehen, was richtig ist. Von großer Wichtigkeit mag es sein, danach zu schauen, wie das Lehrerehepaar mit Erkenntnisfragen der Schüler umgeht. Fragen, die die Schüler selbst entwickeln, werden sehr kurz behandelt. Dadurch lässt sich der Faktor Schülermitbeteiligung nur eingeschränkt beobachten. Inwieweit auf dieser Basis das Vertrauensverhältnis gestärkt und Inspirationen gefördert werden können, soll durch den Blick auf die Schüler beantwortet werden.

4.2.1.4.2 Die Schüler

Interviews und Fragebogen

In der Gemeinde 2 konnten 2 Interviews durchgeführt werden. Als Interviewpartner stellten sich ein Mädchen und ein Junge zur Verfügung.

Weitere Hinweise zu den Schülern ergeben sich aus den Beobachtungen, bei denen zwischen 10 und 17 Schüler (3. Besuch) anwesend waren, aus informellen Gesprächen und den Fragebogen, die acht Schüler bereit waren, auszufüllen. Ein repräsentatives Ergebnis der Schüleraussagen zur Lerngruppe ist somit denkbar.

Nach Aussagen des Lehrers und des Vorstandes liegt das Alter der Religionsschüler zwischen 12 und 20 Jahren. Die Fragebogenschüler stammen fast ausnahmslos aus der ehemaligen UdSSR, aus der Ukraine (5 Schüler), Lettland (2 Schüler) und Moldawien (1 Schüler). Vier Schüler machen Angaben zu ihrer Aufenthaltsdauer, die 1 Jahr (2 Schüler), 4 und 8 Jahre beträgt, sodass von unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen ausgegangen werden muss. Das schulische Niveau ist als hoch einzustufen, da alle Schüler ein Gymnasium besuchen. Dadurch ist erkennbar, dass in den Familien Bildung und berufliche Lebensplanung einen entscheidenden Wert erfahren.¹⁶⁶⁴

Hinsichtlich eines Landes, in dem die Befragten wohnen möchten, wird Deutschland in 2 Fällen bevorzugt, in einem Fall als Lebensort abgelehnt. Israel wird nicht genannt. An der Spitze einer Wahlheimat steht Nordamerika. Dadurch kann nicht gleich auf eine unzureichende Integration im Aufnahmeland geschlossen werden, aber das Interesse an den USA oder Kanada ist ablesbar. Das Freizeitverhalten erscheint nicht anders als das anderer Jugendlicher: Sportaktivitäten stehen im Vordergrund, die Hälfte der Jugendlichen ist in einem Verein Mitglied, es werden Instrumente gespielt, es wird gelesen, Musik gehört, am PC gearbeitet oder es werden Hausaufgaben gemacht. Die

Gemeinde reagiert auf die Bedürfnisse entsprechend, wenn sie Tischtennis, PCs und Musik im Jugendzentrum anbietet.

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 wenig intensiv verlaufen ist, da weder *Brit Mila* noch *Bar Mizwa* außer bei einem 14-jährigen Schüler und *Bat Mizwa* außer bei einer 18-jährigen Schülerin, durchgeführt wurden.

Auch die gegenwärtige religiöse Praxis spielt weniger eine Rolle im Leben der Jugendlichen. Lediglich ein Schüler geht oft in die *Synagoge* und betet auch dort (14-jähriger Schüler). 3 Schüler geben an, sie würden selten oder nie den Gottesdienst besuchen. Weitere vier Schüler äußern sich gar nicht zu dieser Frage. Man kann damit erkennen, dass das jüdische Leben kaum in der *Synagoge* stattfindet. Entsprechendes zeichnet sich beim Gottesdienstbesuch der Eltern ab. 2 Schüler erklären, dass die Eltern oft den Besuch durchführen (zwei 14-jährige Schüler)¹⁶⁶⁵, 3 Schüler stufen den Synagogenbesuch der Eltern als selten ein. Gleiches gilt für das Beachten der *Kaschrut*, die nur in einem der Haushalte (20-jährige Schülerin) eingehalten wird. Der Kontakt zu anderen Juden der Gemeinde muss als intensiv beschrieben werden, da alle 8 Schüler vornehmlich jüdischen Besuch zu Hause empfangen.

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. *Rosch HaSchana* ist 7 Schülern bekannt. Alle Antwortenden wissen über *Jom Kippur*, *Sukkot*, *Chanukka*, *Purim* oder *Pessach* offenbar Bescheid. Auch *Schawuot* kennen 6 Schüler, weniger geläufig ist das Fasten am 9. Aw (5 Schüler), *Jom HaSchoa* (3 Schüler) oder *Jom Jeruschalajim* (2 Schüler). Die Schüler kennen die wichtigsten Feiertage namentlich. Welche inhaltlichen Verbindungen bestehen, wenn keine rituellen Erfahrungen daran geknüpft sind, bleibt offen. Aus dem Unterricht ist zu vermuten, dass diese eher oberflächlich sind und bestenfalls einem Grundwissen der Primarstufe entsprechen dürften.

Als liebste Feiertage werden *Chanukka* (3 Schüler), *Purim* (2 Schüler); *Schabbat* und *Pessach* genannt. *Chanukka* wird wegen „Geld und Geschenke“, *Purim*, „weil es lustig ist“ favorisiert. Diese Begründungen spiegeln unmittelbare Erfahrungen der Jugendlichen wider. Das Interesse an *Pessach* jedoch wird auf einen abstrakten Grund

zurückgeführt, weil das Fest „ein Symbol der Unabhängigkeit“ sei. Die Hohen Feiertage oder die anderen *Wallfahrtsfeste* werden nicht erwähnt. Vermutlich haben die Schüler kaum Erfahrungen mit diesen Festen gesammelt und kennen ihre Bedeutung nicht.

Schülerdispositionen

Einstellungen zum Unterricht liefern das tatsächliche Geschehen und die Reaktionen der Schüler in den Unterrichtsstunden, aber auch die Antworten auf konkrete Fragen im Bogen. Die Antworten sind durchmischt. Im Fragebogen betonen 5 der 8 Schüler, dass sie den Unterricht sehr oft bzw. oft besuchen. Wie die Realität zeigt, lässt die schwankende Schülerzahl im Religionsunterricht und das Zuspätkommen auf eine geringe Bereitschaft schließen, kontinuierlich teilzunehmen.

Begründungen für den Unterrichtsbesuch liegen zum einen in einer allgemeinen Neugier (12-, 14- und 20-jährige Schülerinnen; 14-jähriger Schüler) und zum anderen in der Verpflichtung, als Jude zu lernen (12- und 20-jährige Schülerinnen; 14-jähriger Schüler). Die Neugier kann sich natürlich daran anbinden, dass der Religionsunterricht ein Novum darstellt und man erkunden will, was das ist, wer hinter der Lehrperson steckt und wie sie unterrichtet. Es kann auch bedeuten, dass man sich als Schüler über das Wissen seinen Wurzeln nähern möchte. Der Glaube an Gott spielt lediglich bei 2 Schülern eine Rolle (12-jährige Schülerin; 14-jähriger Schüler). Nur ein Schüler gibt an, dass Religionsunterricht in der Gemeinde sich vom Unterricht in der Schule unterscheidet. Die Mehrzahl der Schüler kann offensichtlich keinen großen Unterschied zum Schulunterricht erkennen.

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 14-jährige Schülerin, die erst 1 Jahr in Deutschland lebt, hatte eine jüdische Schule in Riga besucht. Trotz verschiedener Probleme, die sich in den Beobachtungen zeigen (s.o.), wollen die Jugendlichen nicht darauf verzichten, weiterhin zum Religionsunterricht zu gehen. Das kann heißen, dass sich ein wachsendes Interesse an religiöser Vergemeinschaftung entwickelt hat. Eventuell ist den Jugendlichen bewusst geworden, dass sie andernorts kaum die Möglichkeit haben werden, zum Judentum zu lernen.

Alternative Angebote zum Religionsunterricht nehmen 6 Schüler mit dem Fach Ethik wahr, das sie in der Schule wählten (12-, 14- und 18-jährige Schülerinnen, 14-jähriger Schüler). Begründungen für den Ethikbesuch geben sie nicht an. Lediglich Daniel, der

eine katholische Privatschule besucht, muss dort am christlichen Religionsunterricht verpflichtend teilnehmen.

Eine Komponente, die den jüdischen Religionsunterricht sozial und methodisch attraktiv macht, bezieht sich auf die Zusammenarbeit, die fast von allen als angenehm betrachtet wird. Demnach ist das soziale Klima unter den Schülern erfreulich, sodass es viele Schüler zum Kommen motiviert. Bezüglich der Mitbeteiligung, die sich auf mögliche Entscheidungen im Religionsunterricht und die Artikulation eigener Ideen bezieht, erklärt die Hälfte der Schüler, in dieser Hinsicht berücksichtigt zu werden. Die Antworten lassen sich bestimmt in der ZJD-Veranstaltung, jedoch weniger im Unterricht nachweisen. Interessant ist die Einschätzung der eigenen Konzentration. 2 Mädchen und 2 Jungen meinen, dass sie stets aufmerksam seien, die anderen vier Schüler enthalten sich einer Antwort. Im Religionsunterricht ist auffällig, wie insbesondere die Jungen Schwierigkeiten beim Aufpassen haben.

Der Religionsunterricht gefällt vier der Schüler ausdrücklich (14- und 20-jährige Schülerinnen, 14-jähriger Schüler), zwei weitere 14-jährige Schüler äußern sich ablehnend. Man kann also sagen, dass der Religionsunterricht ambivalent betrachtet wird. Der Interessantheitsgrad wird hingegen von 5 Schülern als hoch eingestuft. Daran scheint auch der problematische Hebräischunterricht nichts zu ändern.

Das religiöse Urteil

Das religiöse Urteil wurde in der Gemeinde 2 über einen Fragebogen und in einem Gruppengespräch ermittelt.¹⁶⁶⁶ Von den 8 Schülern, die den Fragebogen nach der 2. Hospitation bearbeitet hatten, nahmen 5 Stellung zur Schimongeschichte, davon 3 Jungen (13- und 14-jährig) und 2 Mädchen (14- und 18-jährig). Das Gruppengespräch wurde in der 4. Hospitation mit 10 Schülern im Alter von 12 bis 20 Jahren durchgeführt. Die große Altersspannbreite im Gespräch und die kleine Gruppe der Antwortenden innerhalb der Großgruppe, die überwiegend zu den Älteren zu zählen ist, begrenzt die Repräsentativität der Aussagen für den gesamten Schülercorpus.

Unklar bleibt, ob sich die zurückhaltenden Mitschüler der Meinungsgruppe argumentativ anschließen, weil sie davon überzeugt sind oder sich zurückhalten, weil sie sich nicht trauen, ihre Position zu vertreten. Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass sich die jüngeren Schüler (13- und 14-Jährige) deutlich von den Positionen der 18-jährigen Schülerin im Fragebogen einerseits und denen der Gesprächsgruppe

andererseits unterscheiden. Man kann deshalb vermuten, dass sich die Jüngeren im Gespräch den Älteren anpassen.

Zunächst ging es darum, in welchem Verhältnis der Mensch zu Gott steht und welche Verpflichtungen ihm dadurch erwachsen, d.h., ob der Mensch an ein Versprechen an Gott gebunden ist und ob er allgemein gegenüber Gott etwas tun muss. Im Fragebogen äußerten sich die Schüler, bis auf die 18-jährige Schülerin, zum Problempunkt überwiegend dahingehend, dass Schimon an ein Versprechen gebunden sei, „weil Gott ihm das nächste Mal nicht hilft“ (Schüler und Schülerin, 14 Jahre), „da er auch nur durch seine Hilfe überlebt hat“ (14-jähriger Schüler) und ähnlich (ebenso 14-jähriger Schüler) „weil Gott ihn gerettet hat“. Die 18-Jährige unterstreicht ihre atheistische Auffassung und erklärt: „Nein, weil es keinen Gott gibt“. Auch im allgemeinen Sinne plädieren 2 Schüler im Fragebogen dafür, dass ein Mensch ein Versprechen an Gott einhalten müsse (14-jähriger Schüler und 14-jährige Schülerin), denn „Gott hilft uns und wir müssen dafür auch etwas tun“ (14-jähriger Schüler).

Die Jugendlichen geben entweder Statements oder suchen kausale Beziehungen, die sich dem Verhältnis zwischen Subjekt und dem Ultimativen nähern. In der Gesprächsgruppe zeigt sich als Grundtendenz einer Antwort, dass Gläubige ein Versprechen an Gott halten müssten. Das Begründungskonzept dieser Ansicht beruht darauf, dass menschliche Handlungen und ihre Folgen auf einem freien Willen beruhen, der nicht durch Gott bestimmt wäre. „Wenn jemand aber gläubig ist“, erklärt eine ältere Schülerin, „hat er ein Versprechen an Gott auch ernst zu nehmen, denn jeder Mensch hat die Wahl und entscheidet für sich frei“. Aus der Aussage könnte man folgern, dass die freie Entscheidung bei gläubigen Menschen als eingeschränkt beurteilt wird. Während im Fragebogen die überwiegend 14-Jährigen die Verpflichtung auf alle Menschen beziehen, wird der Kreis der an das Versprechen Gebundenen in der Gesprächsgruppe auf religiöse Menschen begrenzt. Die Ansicht, dass eine Verpflichtung durch ein Versprechen an Gott nur von gläubigen Menschen ausgehen könne, ist logisch, denn das Versprechen eines Ungläubigen an Gott wäre ein Paradox. Die Schüler der Großgruppe differenzieren also zwischen religiösen und nichtreligiösen Grundeinstellungen, die sie in ihrer Aussage tolerieren, aber nicht teilen müssen.

Auch die Frage, ob der Mensch allgemein gegenüber Gott etwas tun müsse, wird schriftlich und mündlich unterschiedlich beantwortet. Vier der Fragebogenschüler sind der Ansicht, dass der Mensch den Gesetzen der Religion folgen müsse (13-jähriger und zwei 14-jährige Schüler, 14-jährige Schülerin), „denn sonst wären wir nichts“ (14-

jähriger Schüler). Die 18-jährige Schülerin verneint auch hier, dass der Mensch dazu verpflichtet sei, gegenüber Gott etwas tun zu müssen, da Gott nicht existiere.

Die Gesprächsgruppe negiert die Frage wie die ältere Schülerin: „Jeder hat die Wahl und entscheidet für sich.“ Man könnte sagen, dass die Gruppe diese Frage im Blick auf Freiheit bzw. Autonomie interpretiert und die Eigenentscheidung bzw. den freien Willen des Menschen betont. Damit werden die Bereiche Mensch und Ultimates aus ihrer Perspektive als getrennt angesehen. Die Frage, ob es Gottes Wille sei, dass Schimon in die dritte Welt geht, wird nur von 2 Schülern der Fragebogengruppe bejaht. Der 13-jährige Schüler, ein 14-jährige Schüler und die 18-jährige Schülerin lehnen diese These ab. Während der 14-jährige Schüler erklärt, dass Schimon sich diesen Weg „selbst ausgesucht“ hat, argumentiert die 18-jährige wie die Gesprächsgruppe später, dass das Schicksal für diesen Weg bestimmend sei. Was unter Schicksal zu verstehen ist, bleibt offen. Während der 14-jährige Schüler ein immanentes Erklärungsmuster bevorzugt, orientieren sich die Jugendlichen im Gespräch an einem metaphysischen Gesichtspunkt, der außerhalb von Gott platziert wird.

Die Diskussion in der Gesprächsgruppe veranlasst einen Schüler dazu, sich vor der Gruppe plötzlich und demonstrativ als Atheist zu erklären. Was kann dahinterstecken? Vielleicht möchte er noch im Hinblick auf die These bezüglich der eingeschränkten Entscheidungsfreiheit eines Gläubigen klarstellen, wie unabhängig er als Atheist ist. Nach dem Statement des Atheisten erfolgt die Gegenreaktion einer Schülerin, die bekennt, an Gott zu glauben.

Das Gespräch entfaltet sich mit einer besonderen Dynamik des Outings, wodurch sich offenbar atheistische freie Entscheidungsträger und entscheidungsgebundene Gläubige gegenüber stehen. Wie ist die Gegenreaktion des an Gott glaubenden Mädchens zu bewerten? Es ist zu vermuten, dass sie durch ihre Eröffnung unausgesprochen darauf aufmerksam machen will, dass sie als eine an Gott glaubende Person genauso Entscheidungskompetenzen und Autonomie besitzt wie andere auch. In diesem Sinne wird deutlich, dass Gespräche über religiöse Themen sich besonders dazu eignen, Leerstellen und nicht explizit Benanntes zwischen den Zeilen zu suchen, um Beziehungsgefüge aufdecken zu können. Auf diesem Hintergrund scheint die Konstruktion zweier Gruppen, die der gläubigen und die der nichtgläubigen Menschen, mit bestimmten Eigenschaften vorzuliegen, die je nach Zuordnung positiv oder negativ konnotiert werden kann.

Im folgenden Komplex, der das Verhältnis zwischen Heiligem und profaner Welt betrifft und danach fragt, ob Partner und Beruf oder Gott und ein Versprechen wichtiger wären, antworten nicht nur die Fragebogenschüler dahingehend, dass Gott und das Versprechen an ihn wichtiger seien. Auch die Gesprächsgruppe sieht überraschenderweise Gott als wichtigere Größe an.

Auf die Frage nach dem Verhältnis dieser Größen zueinander und ob Gott oder Mensch für die Welt relevanter sei, tendiert die Fragebogenruppe, bis auf die 18-Jährige, dazu, Gott als wichtigere Größe zu benennen: „Ich denke, die Freundin sollte das verstehen.“ (14-jähriger Schüler) Oder man erklärt Gott und Freundin als gleichwichtig: „Beide, denn Gott hat den Menschen geschaffen, aber der Mensch kann ohne den Menschen nicht leben.“ (ebenso 14-jähriger Schüler).

Hier schlagen die Schüler der Gesprächsgruppe eine andere Richtung ein und erklären unmissverständlich, dass der Mensch relevanter für die Welt sei. Einige meinen, der geliebte Mensch und die wirtschaftliche Sicherheit wären am bedeutungsvollsten. Diese Aussage wird mit Schimons Situation erklärt, denn er liebe seine Freundin. Nach der Wertepriorität der Jugendlichen wird die Liebe zu einem Menschen an oberste Stelle gesetzt. Die Begründung, die wirtschaftliche Sicherheit vor ein Versprechen an Gott zu stellen, wird durch die Jugendlichen damit belegt, dass der Mensch sich erst absichern müsse. Dann erst könne er auf dieser Basis einem Versprechen an Gott nachkommen. Ökonomische Anliegen stehen somit vor religiösen Belangen. Die Schüler denken vermutlich aus ihrer Perspektive als Migranten, denn auch in der Situation des Migrationsprozesses sind zunächst wirtschaftliche Absicherung und Akklimatisierung relevant. Dennoch wird die religiöse Komponente, d.h., das Versprechen an Gott nicht ad acta gelegt, sondern als spätere Realisierungsmöglichkeit aufrechterhalten. Die Berücksichtigung beider Komponenten gleichzeitig scheint der Gruppe eher nicht vorstellbar.

Wenn die Rolle der Eltern und der religiösen Gemeinschaft in Bezug auf das eigene religiöse Leben angeschnitten wird, betont die Gesprächsgruppe das autonom bestimmte Leben, unbeeinflusst durch Eltern oder Gemeinde. Im Hinblick auf eine elterliche Anweisung zeigen sich die Jugendlichen sehr selbstbewusst und meinen, nicht immer den Anweisungen der Eltern folgen zu müssen: „Schimon ist kein Kind mehr.“ Die Fragebogenruppe hingegen spricht sich mehrheitlich dafür aus, dass Schimon sich den Eltern anschließen solle und sein Leben ändern müsse, „da er auch nur durch seine (Gottes) Hilfe überlebt hat“. Einer der 14-jährigen Schüler zieht als Konsequenz aus der

elterlichen Anordnung, dass Schimon seine Freundin aufzugeben habe. Die Antwort der 18-jährigen Schülerin deckt sich erneut mit der Antworttendenz der Gesprächsgruppe, insofern sie schreibt: „Er muss machen, was er will.“

Reglementierungen und Anpassungsforderungen innerhalb einer Gemeinschaft bzw. Gemeinde werden nahezu durch alle Schüler abgelehnt. Lediglich 2 Schüler halten ihre Richtung offen: „Wenn er glaubt, dass es richtig ist“ und „Kommt auf die Gemeinde und den Menschen an“ (14-jähriger Schüler) oder „Kommt auf die Situation an“ (ebenso 14-jähriger Schüler). Die 18-Jährige spricht sich dagegen aus, einer Gemeinde folgen zu müssen, „weil jeder Mensch ein Individuum ist“. Ähnlich bewertet die Gesprächsgruppe die Lage, denn „Schimon hat seine eigene Meinung“. Diese Einstellung erscheint für die wortführenden älteren Jugendlichen und ihrem Streben, den Erwachsenenstatus zu erreichen, nur natürlich. Das hat aber weitreichende Konsequenzen in Sicht auf ein funktionierendes Gemeindeleben, das auf Engagement des Einzelnen, aber auch auf Anpassungsformen innerhalb der Gruppe beruht. In einem Gruppengeflecht muss das Individuum zuweilen eigene Vorstellungen zugunsten der Gemeinschaft fallen lassen oder modifizieren und kann nicht nur individualistische Prinzipien und materielle Orientierungen hervorheben. Die Jugendlichen der Gesprächsgruppe machen jedoch angesichts der eigenen Freiheit eine Beschränkung geltend. Ausgehend davon, dass der Mensch Achtung gegenüber dem Mitmenschen zeigen müsse, erfährt dieser Respekt einen besonderen Stellenwert gegenüber den Freunden, die man auch bei allgemeinen Lebensfragen anhören sollte. Damit tritt nochmals das Freiheitsmotiv des ersten Fragekomplexes in den Vordergrund. Nur bei Freunden wäre es möglich, Konzessionen einzugehen, die die Freiheit beschneiden.

Beschäftigten sich die ersten Fragen mit dem Verhalten des Menschen, rücken die letzten Fragen Gottes Reaktion ins Blickfeld, z.B., ob Gott einen Menschen mit einem Unfall straft, wenn dieser Mensch sein Versprechen an Gott nicht einhält. Drei der Fragebogenschüler halten die These für möglich. Die 18-jährige Schülerin und ein 14-jähriger Schüler wie auch die Gesprächsgruppe tendieren zur Ablehnung dieses Gedankens. Ob Gott generell in die Welt eingreife, wird durch die Gesprächsgruppe verneint, während 2 Fragebogenschüler sich unbestimmt äußern „Ich kann es nicht genau beurteilen“ und „Vielleicht durch ein Wunder“ (14-jähriger Schüler).

Interessant erscheint, dass sich in der Gesprächsgruppe der atheistisch eingestellte Schüler abermals zu Wort meldet und kehrtwendend erklärt, dass Gott sich in der Welt zeige. Er kommt in diesem Zusammenhang nochmals auf den Gesprächspunkt Eltern

zurück. Wenn er gegenüber seiner Mutter z.B. keinen Respekt zeige, werde er bestraft, nicht von der Mutter, aber es passiere etwas. Offensichtlich ist der Schüler irritiert. Man könnte annehmen, dass er seine Haltung zunächst atheistisch darlegte, um lässig zu wirken und im Verlauf des Gesprächs erkennt, dass einige Mitschüler relativ zwanglos mit dem Thema Religiosität umgehen. Darauf traut er sich zum Diskussionsende hin zu bekunden, dass er eine Form der Transzendenz nicht völlig ausschließt.

Als Grundtendenz der Gesprächsgruppe scheint sich eine ambivalente religiöse Struktur zu offenbaren, die geprägt sein kann durch atheistisch- säkulare und/ oder adoleszent bedingte Dispositionen.

Der Zentralgedanke des Judentums

Zu dieser Frage äußern sich 4 Schüler, die die Religion (2 Schüler), den *Glauben* (2 Schüler) und den Zusammenhalt (1 Schüler) prononcieren. Lediglich eine 14-jährige Schülerin nennt eine Kombination der Faktoren Religion und *Glauben*.¹⁶⁶⁷ Damit orientieren sich 3 Schüler eher am religiösen Gehalt des Judentums und ein Schüler am Prinzip der ethnischen bzw. schicksalhaften Verbundenheit. Die 18-Jährige, die im Fragebogen mehrmals darauf verweist, nicht an Gott zu *glauben*, erklärt hier überraschend die Religion als entscheidenden Faktor des Judentums.¹⁶⁶⁸

Schülerverhalten

Das Schülerverhalten im Unterricht wird einerseits durch eine bescheidene Teilnahme geprägt, z.T. reproduzierte Erklärungen aus der Vorstunde und andererseits durch versuchte Initiativen, die Wissensbestände einfordern. Weiterhin offenbaren sich Strategien der Gegenwehr, mit denen sich die Schüler den Unterricht erleichtern.¹⁶⁶⁹ Hier sollen abschließend die Initiativen der Schüler aufgegriffen werden. Schülerinteresse im Unterricht, so ist zu vermuten, geht auf solche Themen zurück, die als Teil der jüdischen Identität der Schüler zu verstehen sind. Die eigenständigen Schülerfragen gehen überwiegend von Lehrerimpulsen aus. Neben generellen Fragen zum *Machsor* und zur Funktion der *Synagoge* (2. Besuch) geht es den Jugendlichen um historische Prozesse, um die Rolle der Frau im Gottesdienst und um Gebetstypen - bzw. -riten. Das historische Interesse konkretisiert sich in der Erinnerung an den Gedenktag zum 9. November. Eingeleitet durch das Stichwort *Synagoge* erinnern sich die Schüler an die „Reichspogromnacht“ und versuchen den Lehrer zu bewegen, mehr darüber hören zu können. Aber der *Rabbiner* will nicht bei dieser Thematik verweilen und

wendet sich etwas abrupt einem anderen Thema zu. An anderer Stelle wird eine Frage zwar nicht ganz übergangen, doch nur kurz aufgegriffen. Jana möchte wissen, was passiere, wenn man ein verpflichtendes Gebet vergessen habe. Die Lehrerin erklärt, dass man es nachholen könne und auch sie lenkt die Aufmerksamkeit sogleich zu etwas Neuem.

Eine Frage zur Stellung der Frau im Judentum wird mehr oder weniger abgefertigt. Als der Begriff *Minjan* fällt, erkundigt sich abermals Jana: „Sind dabei nur Männer angesprochen?“ Für sie, wie für die anderen Mädchen, ist die Rolle der Frau, so wie sie die Rebbezin vorführt, vermutlich ungewohnt. Die Rebbezin antwortet: „Einen Frauen *Minjan* gibt es, aber nicht überall.“ Hier liegt der Gedanke nahe, dass dieses Thema seitens der Lehrer nicht ausgeführt wird, um den Kontrast zwischen der Ausrichtung des Lehrerehepaares und der Prägung der Gemeinde nicht hervorzuheben.

Bezogen auf Gebetstypen und -formen ist die *Hawdala* für die Schüler interessant. Mischa will wissen, ob das auch ein Gebet sei. Es sei die Trennung zwischen *Schabbat* und Wochentag, wie eine Verabschiedung vom *Schabbat*, erläutert wiederum die Rebbezin. Sie gibt aber keine Antwort auf Mischas Frage. Sie spricht die Trennung zwischen Heiligem und Profanem an. Der Schüler erhält zwar einen wichtigen funktionalen Hinweis, kann am Ende aber nicht wissen, ob es sich um ein Gebet handelt.

Wenn die Schüler des Weiteren Gebetsriten ansprechen, zeigen sie eine ganz praktische Wissbegierde. Rimon will erfahren, wann man das im Unterricht erwähnte *Kaddisch* spricht. Die durch den Lehrer gegebene Antwort „Das *Kaddisch* wird immer gesprochen“ ist relativ undeutlich beantwortet. Heißt das täglich, stündlich, zu jeder Gelegenheit in und außerhalb der *Synagoge*? Vielleicht wäre ein Hinweis darauf, dass das *Kaddisch* im *Siddur* z.B. Gebetsphasen trennt, nützlich gewesen. „Immer“ kann für den Fragesteller wenig Hilfe bedeuten. Es könnte aber sein, dass der Lehrer damit intendiert, dass die Schüler selber Begriffe nachforschen sollen. Dennoch wirkt der Fragesteller mit der Antwort zufrieden und versucht sich mit einer neuen Frage, die die Dauer des täglichen Gebets betrifft. Der *Rabbiner* nimmt sogleich Stellung: „Das Gebet dauert mindestens eine halbe Stunde.“ Der Schüler erklärt, dass das sehr lange wäre. Die Reaktion des Rabbiners darauf wirkt harsch und er konfrontiert den Schüler mit einer Alltagstätigkeit, die sicherlich längere Zeit in Anspruch nimmt: „Überlege, wie lange du am Telefon sitzt!“ Der Eindruck des Schülers, dass das Gebet sehr lange währt, beruht sicherlich auf seiner bisherigen Erfahrung und beinhaltet wohl mehr ein

Erstaunen als eine negative Bewertung. Der *Rabbiner* aber scheint die Schüleraussage mehr als Herabsetzung aufzufassen, im Sinne von >Das Gebet hat nicht diesen wichtigen Stellenwert, dass ich ihm so viel Zeit einräumen will<. An und für sich kann die tägliche Gebetsdauer auch unterschiedlich ausfallen, abhängig davon, welcher Denomination eine Person angehört, ob sie im Gebet geübt ist und sich ihm ggf. zweisprachig zuwendet. Insgesamt zeigen die selbständig entwickelten Fragen an, dass sich die Schüler bereits ein minimales Wissen angeeignet haben, dass ihnen ermöglicht, zur Sache selbst Stellung zu nehmen. Das Ziel der Initiativen deutet darauf, dass die Schüler jüdische Identität in einem religiösen Kontext wahrnehmen und sich diesen intellektuell erschließen wollen. Dazu müssen sie über Strukturen und Kategorien Kenntnis haben, um die Begriffe in die eigene Begriffswelt einordnen zu können. Hilfreich sind dazu natürlich auch Oppositionspaare, so wie sie die Rebbezin vorgibt, indem sie den Schabbatempfang der *Hawdala* entgegensetzt. Ob die Schüler tatsächlich dem *Ritus* eines Tages praktisch folgen, ist eine andere Frage, die sie für sich selbst klären müssen. Ein Grundinteresse mag jedoch angebahnt sein.

4.2.2 Profil des Religionsunterrichts der Gemeinde 5

Katastrophenszenarien

Die Gemeinde 5, die im Westen Deutschlands liegt, kann mit ca. 1700 Mitgliedern als größere Mittelmengengemeinde bezeichnet werden.¹⁶⁷⁰ Nach ersten Unterrichtsbesuchen im Grundschulbereich¹⁶⁷¹ wurde eine Oberstufengruppe (Klasse 12) einmal im November 2001 und 2-mal im Februar 2002 besucht.

4.2.2.1 Struktur der Gemeinde¹⁶⁷²

Durch den Zusammenbruch der Sowjetunion kamen seit Anfang der 90er Jahre bis zum Jahr 1999 rund 1200 jüdische Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion. Darunter befinden sich nach Statistiken der ZWST im Jahr 2000 ca. 200 Jugendliche bzw. Adoleszente zwischen 12 und 21 Jahren.¹⁶⁷³

Es steht eine kleine *Synagoge* (Betsaal) zur Verfügung, in der jeden Freitag und seit Mitte der 90er Jahre auch einen Samstag im Monat Gottesdienste abgehalten werden. Seit 1994 besitzt die Gemeinde einen eigenen *Rabbiner*, der auch als Vorbeter und Lehrer tätig ist. Die *Synagoge* wird zu diesem Zeitpunkt schon als Übergang betrachtet, da mit der Grundsteinlegung 1998 ein Synagogenneubau begonnen wurde.¹⁶⁷⁴ Zur

Hospitationszeit finden verschiedene Veranstaltungen in einem Gemeindesaal statt.¹⁶⁷⁵ Rabbinat und Religionsunterricht sind in einer Mietwohnung lokalisiert. Auch in dieser Gemeinde wird durch die Zuwanderung nicht nur der Platzmangel zum Problem. Es sind auch intensive Integrationsmaßnahmen notwendig.

Die Jugendarbeit

In Gemeinde 5 existiert ein Jugendzentrum für verschiedene Altersgruppen, zu dessen Besuch der *Rabbiner* u.a. im Religionsunterricht der jüngeren Lerngruppe aufruft. Das Angebot des Jugendzentrums umfasst einen Kinderchor und eine Musikgruppe.

4.2.2.2 Der Religionsunterricht

4.2.2.2.1 Äußere Modalitäten

Welche Formen und Angebote der Religionsunterricht dieser Gemeinde nach der Schoa beinhaltete, konnte nicht ermittelt werden.¹⁶⁷⁶ Nach Aussage des Rabbiners gab es in Gemeinde 5 seit ihrer Neugründung Religionsunterricht. Anzunehmen ist, dass erst mit der Einstellung des Rabbiners 1994 eine kontinuierliche Unterweisung der gewachsenen Schülerzahl begonnen hat.

Zur Hospitationszeit befindet sich der Klassenraum nicht in einem Gemeindezentrum. Für den Unterricht wird eine 2-Zimmer-Mietwohnung, die sich u.a. als Rabbinerbüro herausstellt, in einem älteren Gebäude genutzt. Das Haus lässt kaum erahnen, dass sich dort eine Dependence der Gemeinde befindet. Es gibt kein Hinweisschild noch etwa eine gesonderte Kontrolle der Polizei, die den Ort beobachtet. Vermutlich hängt das eine mit dem anderen zusammen, denn wenn kein Indiz von Außen diesen Ort als jüdisch kenntlich macht, bedarf es auch keiner strengen Sicherheitsvorkehrung. Das größere der beiden Zimmer der Mietwohnung dient als Schulzimmer und enthält eine Anzahl von Tischen und Stühlen, die im Raumzentrum zusammengeschoben wurden. Der Raum ist nicht unbedingt als optimale Lösung für ein Unterrichtssetting anzusehen, denn er ist dunkel und wirkt überfüllt, doch strahlt er eine gewisse Gemütlichkeit aus. Bilder, Kultusgegenstände, Literatur und auch Plakate erzeugen ein jüdisches Ambiente. Der Religionsunterricht ist durch ein angenehmes und persönliches Klima bestimmt. Vor dem Religionsunterricht reden die Schüler zwanglos miteinander Russisch. Mit dem *Rabbiner*, den sie vereinzelt im Büro hinter einer Schiebetüre aufsuchen, plaudern

die Lernenden auf Deutsch. Die Offenheit wird persönlich und architektonisch hergestellt, denn die unmittelbare Enge schafft auch Nähe.

Die aufgelockerte Atmosphäre vor Unterrichtsbeginn setzt sich im Unterricht fort, der werktags, am Nachmittag und Abend 2-stündig, in unterschiedlichen Gruppen stattfindet.

Die Schüler helfen sich untereinander. Ein russischer Schüler erhält z.B. während des gesamten Religionsunterrichts Übersetzungshilfen. Sicherlich eine anstrengende Aufgabe für den Übersetzer, der ja auch nebenbei die neuen Informationen aufnehmen muss. Auch die Sitzordnung trägt zur besonderen Atmosphäre bei. Schüler und Lehrer sitzen sich an einem großen Tisch wie an einer langen Tafel gegenüber und können Blickkontakt miteinander halten. Dadurch wird ein pädagogischer Rahmen geschaffen, der auf Aushandlung gerichtet ist.

Nach Angaben des Rabbiners werden in der Gemeinde 5 insgesamt 50 Schüler, die aus der Stadt und der unmittelbaren Umgebung kommen, in 5 Gruppen durch ihn unterrichtet. Diese 5 Gruppen untergliedern sich in eine Vorschulgruppe ab 5 Jahren, 2 Grundschul-, eine Mittelstufen- und eine Oberstufengruppe.¹⁶⁷⁷

Die Unterrichtserfahrungen des Rabbiners gehen auf seine Zeit in Israel zurück, wo er als Rabbinerassistent pädagogische Aufgaben wahrgenommen habe. Mit der Einstellung als *Rabbiner* in Gemeinde 5 könne er auf eine 5-jährige Unterrichtstätigkeit in Deutschland verweisen, berichtet er. Neben der Stammgemeinde betreut er 1-mal wöchentlich die Nachbargemeinde mit einer Kleingruppe jüngerer Schüler. Die Vorerfahrungen der Schüler i.H. auf den Religionsunterricht bleiben im Dunkeln.¹⁶⁷⁸

4.2.2.2.2 Gesetzliche Basis und Lehrplan

In Nordrhein-Westfalen, wo etwa 800 jüdische Schüler nach Angaben des Kultusministeriums jüdischen Religionsunterricht besuchen, gilt nach schriftlichen Auskünften des Kultusministeriums jüdische Religionslehre als ordentliches Schulfach.¹⁶⁷⁹ Das Fach basiert auf dem Bildungsplan und den gesetzlichen Vorlagen der Landesverfassung¹⁶⁸⁰ die für christlichen und nichtchristlichen Religionsunterricht gelten und keinen Unterschied machen, denn der Staat sei weltanschaulich neutral.¹⁶⁸¹

Der Religionsunterricht einer Gemeinde, so wurde in einem Telefonat durch das Kultusministerium mitgeteilt, wird dann als benotetes Schulfach anerkannt, wenn eine Gemeinde bei der obersten Schulbehörde, dem Ministerium, einen Antrag stellt und dieser geprüft wird. Der jüdische Religionsunterricht findet zur Hospitationszeit an den

Schulen des Landes nach vorläufigen Lehrplänen für die Klassen 5 bis 13 statt, die noch nicht veröffentlicht seien. Deshalb wäre es nicht möglich, den Plan zu erhalten.

Es können zwar Hinweise zu den allgemeinen Schülerzahlen (s.o.) gemacht werden, nicht aber zur Zahl der unterrichtenden Lehrer. Anzunehmen sei jedoch, dass den Gemeinden 1 bis 2 Lehrer zur Verfügung stehen. Da nur in der Landeshauptstadt zur Hospitationszeit eine jüdische Schule existiert (Grundschule), ist in jedem Falle von einem schulübergreifenden Unterricht auszugehen. Bei kleineren Gemeinden würden laut Aussage des Kultusministeriums aufgrund weniger Schüler vermutlich auch Klassenstufen zusammengefasst werden.

Die einzigen curricularen Vorgaben zum jüdischen Religionsunterricht waren nach der Hospitation zunächst über Hinweise zur zentralen Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe, die für das Jahr 2007 geplant wurde, im Internet erhältlich. Der Religionsunterricht war durch diese Vorgaben im Jahr 2001 nicht berührt, doch ließen die inhaltlichen Abituranforderungen Rückschlüsse auf Inhalte der Klasse 12 zu.¹⁶⁸²

Im Jahr 2005 wird ein offizieller Lehrplan für die Sekundarstufe II veröffentlicht¹⁶⁸³, in den die Forscherin jedoch erst 2 Jahre später Einblick erhält. Auf inoffiziellem Wege wurde weiterhin im Sommer des Jahres 2006 eine Einsicht in den vorherigen Lehrplan der Sekundarstufe II von 1990¹⁶⁸⁴ und den noch gültigen provisorischen Lehrplan der Sekundarstufe I von 1999 möglich.

Struktur, Ziele und Inhalte der Lehrpläne

Der Mittelstufenlehrplan zielt auf die Überlieferung und die hebräische Sprache, um die jüdische Identität zu entwickeln. Dabei wird ausdrücklich berücksichtigt, dass die Schülerklientel aus unterschiedlichen Traditionen stammt und damit diverse Voraussetzungen (Religion, Sprache) mitbringt. Der Lehrplan der Oberstufe von 1990 wird sehr allgemein eingeleitet und betont die Wissenschaftspropädeutik, Persönlichkeitsentfaltung und soziale Verantwortung als allgemeine Lernziele, die zwar auch im neuen Lehrplan zum Tragen kommen, dort allerdings wesentlich stärker auf die jüdische Tradition bezogen sind.¹⁶⁸⁵ Die Lebenswelt des Schülers wird über emotionale, kognitive, handlungsorientierte und spirituelle Zugänge mit der Tora, ihrer Auslegung und Gott verbunden.¹⁶⁸⁶ Hinweise zur traditionellen oder zur modernen Typologie religiöser Entwicklung geben die beiden älteren Lehrpläne kaum¹⁶⁸⁷, auf Literatur- und Materialhinweise wird allerdings in keinem der Lehrpläne verzichtet.¹⁶⁸⁸

Während die didaktische Konzeption der Mittelstufe Schlüsselbegriffe jüdischen Lebens, die hebräische Sprache sowie die mündliche und schriftliche Tora, als Weisung verstanden, zum Ausgangspunkt des Lernens macht¹⁶⁸⁹, systematisiert der Oberstufenplan von 1990 sprachliche, historische und ethische Schwerpunkte in den jeweiligen Oberthemen der 6 Kurshalbjahre.

Der Lehrplan von 2005 verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der sich auf die 4 Welten (Ich-, Gruppen-, Kultur- und Gottesbezug) über verschiedene Zugangsweisen bezieht, die beim Lernen verbunden werden sollen. Dazu gehört: Assija als Welt des Ich (Handeln in der konkreten Lebenswelt), Jesira als Welt der sozialen Gruppe (Bewerten und orientieren, identifizieren und zuordnen über das Gefühl), Brija als Welt der Kultur (Tieferes Verstehen religiöser und wissenschaftlicher Denkformen) und Azilut als Welt des Universellen (Verbundenheit mit dem Letztgültigen).¹⁶⁹⁰

Die Lehrpläne sind insgesamt als Spiralcurriculum aufzufassen, wobei aufeinander aufbauend in der Sekundarstufe die Hebräischkenntnisse erweitert und die Feiertage um neue Inhalte ergänzt werden. In der Oberstufe wird vom Prinzip der Sequentialität gesprochen, in dem die einzelnen Kurse verzahnt sind. Die 11. Klasse wird insbesondere im Lehrplan 1990 als Grundlagenkurs gedacht. Methodische Hinweise der Mittelstufe betonen die Förderung der Handlungs-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten, um eine religiös-moralische Kompetenz pädagogisch sachgemäß, situations- und altersangemessen zu vermitteln.

Die Lehrerrolle wird speziell im Mittelstufenplan genau definiert, als dass der Lehrer auf Differenzierung, Freiarbeit, Hausaufgaben, erfahrungsoffene, -fördernde Lernwege, handlungs- und projektorientierte Methoden zu achten habe.¹⁶⁹¹ Dazu gehören diverse Sozialformen, die Gedächtniskultur des Judentums (Auswendiglernen und Memorieren) und neuere Medien.¹⁶⁹² Für die Oberstufe werden im Lehrplan 1990 Analyseverfahren (Vergleiche von *Mischna*, *Gemara*, Textstudium) und Diskussionen prononciert. Der neue Lehrplan greift dabei stärker auf jüdische Lernverfahren zurück z.B. annäherndes Übersetzen, kommentieren sowie paarweises, kontextuelles, dialogisches und narratives Lernen, um die identitätsstiftende Kraft der Schriften zu erfahren und emotionale als auch kognitive Zugänge zu ihnen zu finden. Neue Texterschließungsformen sollen ebenso aufgegriffen werden.¹⁶⁹³

Feiertage und Gebete lassen sich vornehmlich im Lehrplan der Sekundarstufe I erkennen, doch wird im Oberstufenlehrplan von 1990 (11.2) ein Semester den Hohen Feiertagen unter dem Bereich „gelebter Glaube“ gewidmet. Der Gottesbezug steht im

Lehrplan der Sekundarstufe I in engem Zusammenhang zu den Feiertagen und *Paraschot*, die von der 5.-9. Klasse durchgängig besprochen werden sollen, bis alle Wochenabschnitte einmal behandelt wurden. Die in der Didaktik erwähnten Schlüsselbegriffe leisten Querbezüge zu Themen wie Heiligkeit und Heiligung, Gesetzerfüllung, Unterscheidung von Bösem und Gutem, Barmherzigkeit oder Erwählung.¹⁶⁹⁴ Der neue Lehrplan ordnet dem Gott-Mensch Bezug (s.o.) ein eigenes Themenfeld zu (12.2). Geschichte, Politik und Philosophie bilden weitere Schwerpunkte des Oberstufenunterrichts. Der neue Lehrplan, der mit wichtigen Themen in Klasse 12 (Umgang mit Fremden, die eigene Diasporasituation: Gebote, Trennung von Christentum und Judentum, Aufnahme nichtjüdischer Elemente in Spanien, Berlin zur Zeit der *Haskala*,) ergänzt wurde, wirkt umfassender und tiefgehender als der Lehrplan von 1990.

Hebräisch erfährt in allen drei Lehrplänen besondere Betonung. Für die Sekundarstufe I werden Kenntnisse der Grammatik und ein Grundvokabular von 100 Wortstämmen verlangt. Im Lehrplan der Oberstufe von 1990 soll der sprachliche Ausdruck in Tora, *Mischna* oder *Gemara* betrachtet werden. Demgegenüber scheint es sinnvoll, wie im neuen Lehrplan, für die Klasse 11 zunächst Grundwissen zu wiederholen und zu erweitern, um dann in Anforderungen zwischen Grund- und Leistungskurs differenzieren zu können.¹⁶⁹⁵ Während der Israelbezug in der Sekundarstufe I weniger betont wird (*Jom Jeruschalajim*, *Jom HaAzmaut*), ist diesem Bezug in den Lehrplänen der Oberstufe ein ganzes Semester gewidmet, so die Beziehung der Juden in der Diaspora zu Israel im Lehrplan 1990¹⁶⁹⁶ bzw. das Land Israel und sein Stellenwert im jüdischen *Glauben* in Klasse 13.2 im neuen Lehrplan.

Kritische Würdigung

Insgesamt kann gesagt werden, dass der religiöse Bezug in allen drei Lehrplänen im Vordergrund steht. Es werden Wissensstrukturen gegenüber rituellen Aspekten fokussiert, insofern die Darstellungen zur Leistungsbewertung erheblichen Raum einnehmen; auf handlungs- bzw. projektorientierte Verfahren wird ebenfalls nicht verzichtet. Im Blick darauf, welche identitätsstiftenden Möglichkeiten die Lehrpläne in sich tragen, kann für die Mittelstufe positiv hervorgehoben werden, dass die gesamte Lebenswelt des Schülers, seine Voraussetzungen, das Elternhaus und die Gemeinde als auch das nichtjüdische Umfeld berücksichtigt werden. Darüber hinaus soll zum weiterführenden Lernen motiviert werden. Dem Lehrplan der Oberstufe von 1990

scheint es im Kontrast zum neuen Lehrplan noch eines grundlegenden Profils zu mangeln. Der Lehrplan von 2005 überzeugt durch die ineinandergreifenden Konzeptionen jüdisch traditioneller und neuer Lernwege, die sich in handelnden, kognitiven, emotionalen und spirituellen Lernverfahren in den genannten Themenbereichen (z.B. Gott-Mensch) und in den 4 Welten (z.B. Azilut) konkretisieren.

4.2.2.2.3 Die Konzeption des Unterrichts

Der in Gemeinde 5 stattfindende Religionsunterricht wäre durch die Schulbehörden anerkannt und damit seien auch die Noten in die staatlichen Zeugnisse einsetzbar¹⁶⁹⁷, behauptet der zur Zeit der Hospitation tätige Lehrer. Der vorläufige Lehrplan, den der Lehrer ebenso wenig wie das Kultusministerium zur Einsicht vorlegen konnte, eigne sich jedoch kaum für eine Altersdifferenzierung. Deshalb bevorzugt der *Rabbiner* eine eigene Ausarbeitung, die auf Grundlagen basiert, die der Unterrichtende in Israel gelernt habe. Der Lehrer beachte zwar auch Unterrichtseinheiten und vorgeschlagene Literatur des Lehrplanes, doch benütze er vorwiegend eigene Bücher. Die Ausarbeitungen zu den Stunden würden selten schriftlich erfolgen. Besprechungen oder Konferenzen zum Religionsunterricht gebe es nicht, hier wäre der Lehrer und *Rabbiner* als einziger Lehrer in der Gemeinde auf sich selbst angewiesen. Auch die Unterrichtsevaluation läge allein in Rabbinerhand. Der Vorstand hingegen bestimme Raumfragen und die Ausstattung. Gemeinsam mit dem Vorstand würde die Beschaffung und Auswahl von fehlenden Materialien beschlossen.

Seine bisherige Weiterbildung fasst der Lehrer unter dem Begriff Toralernen zusammen: Offenbar handelt es sich um ein Selbststudium, kein Fortbildungsangebot. Generell würden auch kaum Weiterbildungsmöglichkeiten für *Rabbiner* existieren, so der Unterrichtende, deshalb plane er auch weiter nichts. Gelegentlich nutze er aber pädagogische oder psychologische Zeitschriften, deren Hinweise zur Entwicklungspsychologie er mit den Kindern zuweilen erprobe. Inhalte des Unterrichts als Teamteaching zu erarbeiten lehnt der *Rabbiner* nicht grundsätzlich ab. Er setzt aber voraus, dass Nähe und gegenseitiges Vertrauen bestehen müssen. Dennoch könnte sich der Lehrer Unterstützung vorstellen, wenn es um die Auswahl der Unterrichtsziele, -materialien und -organisation geht. Eltern würden auch in seine Unterrichtskonzeptionen einbezogen. Dies geschähe jedoch mehr in der Grundschule. Das Planungs- bzw. Realisierungsproblem beurteilt er als sehr positiv, denn die Schüler

seien immer sehr interessiert und würden gute Ergebnisse im Abitur vorweisen.¹⁶⁹⁸ Zu Noten und Hausaufgaben äußert er sich nicht.

4.2.2.2.4 Materialien

Der Lehrer erklärt, dass als Materialien überwiegend Ursprungstexte des *Tenach* genutzt werden, den die Gemeinde 5 in mehreren Ausgaben angeschafft habe. Alle Lehrmittel für den Unterricht wie Bücher, Plakate, Kultusgegenstände und auch ein Kopierer befinden sich im Gemeindebüro. Ein Video würde zeitweise verwendet, um Filme mit biblischen Themen den Grundschulern darzubieten.

Die Texte der beobachteten Stunden schließen einen Text aus den *Newiim* (Ezechiel 38), einen Toratext (2 Mose 12, *Paraschat Bo*) und ein durch den *Rabbiner* zusammengestelltes Skript zu *Pessach* ein.¹⁶⁹⁹

In der ersten Hospitation wird aus den *Newiim* das Kapitel 38 des *Propheten* Ezechiel ausgewählt, das zugleich eine *Haftara* zu *Sukkot* bildet. Dieses Kapitel, das ein Untergangsszenarium vorstellt, behandelt man vollständig. Der Text wird nicht gesondert eingeführt, lediglich der Krieg von Gog und *Magog* am letzten Sukkottag wird durch den *Rabbiner* erwähnt.¹⁷⁰⁰ Ezechiel, einer der drei großen *Propheten* neben Jeremia und Jesaja, der im fünften Jahr von Jehoachins Exil in Babylonien mit seinen Prophezeiungen begonnen haben soll, beschreibt einen Kampf am Ende der Zeit vor der Ankunft des *Messias*. Feindliche Armeen greifen das jüdische Volk an, ein Angriff der durch Gott jedoch vereitelt wird.¹⁷⁰¹ Dieser göttliche Eingriff findet sich in verschiedenen apokalyptischen Vorstellungen. Naturmächte walten unter Gottes Hand und lassen ein Chaos über die Feinde Israels hereinbrechen. Der Tradition nach soll dieser Krieg auf *Sukkot* fallen, daher seine Auswahl als *Haftara*. Das Sukkotfest betont analog zum Ezechieltext die Einzigartigkeit des universalen Gottes in der Welt.¹⁷⁰²

In der zweiten Hospitation wird anlässlich des Pessachfestes ein passender Abschnitt aus der Tora gelesen, der zum Exodus berichtet. Der Text aus dem 2. Buch Mose 12¹⁷⁰³ wird üblicherweise in der *Paraschat Bo* im Gottesdienst vorgetragen. Das Kapitel wird in der Hospitation nicht vollständig erarbeitet, lediglich einige Auszüge. Der Abschnitt beginnt mit der Festlegung des Monats, des Kalendariums in Vers 1 und 2.¹⁷⁰⁴ Darauf werden 10 Verse still gelesen und schließlich die Verse 13 bis 15 aufgegriffen¹⁷⁰⁵, die mehrmals zitiert werden. Diese Verse beschäftigen sich mit dem Blut des Opferlammes und der Aufforderung, *Pessach* zu erinnern und *Mazzot* zu essen

In der dritten Hospitation kommt das Skript zum Zuge, das Informationen zu *Pessach* enthält¹⁷⁰⁷, die noch nicht dem Wissensstand der Oberstufenschüler entsprachen.¹⁷⁰⁸

4.2.2.3 Unterrichtsdimensionen

4.2.2.3.1 Inhalte

Die erste der 3 beobachteten Hospitationen orientierte sich vornehmlich an den Ereignissen des 11. Septembers in New York, ein weltumfassendes katastrophales Geschehen, das auch nach einigen Wochen noch einen Rückbezug im Religionsunterricht erforderlich zu machen schien. Auf diesem Hintergrund werden die *Propheten*¹⁷⁰⁹ allgemein und der *Prophet* Ezechiel im Besonderen angesprochen. Dieser textuelle Zusammenhang dient einerseits dazu, die *Existenz Gottes* zu thematisieren und andererseits die Rolle Israels in der Welt und in Krisensituationen zu hinterfragen.

In der zweiten Hospitation wird zu *Pessach* im Rahmen des gelesenen Tora-Abschnitts aus 2 Mose 12 (s.o.) die letzte und 10. Plage vor dem Exodus zum Hauptgesprächspunkt, das Sterben der ägyptischen Erstgeborenen. In diesem Kontext bespricht man die Bedeutung des Lammlutes, das den Israeliten aufgetragen wird, an ihre Türpfosten zu streichen. Mehr als Begleitthemen fungieren hier die Gesichtspunkte Beschneidung und *Chamez*.

Doch gewinnt das *Chamez* in der 3. Hospitation an Relevanz. Neben den Festnamen und der Bedeutung des Monats *Nissan*¹⁷¹⁰ werden die vorbereitenden Pflichten (Chamezsuche, -verbrennen, -verkauf), und der *Pessach* vorausgehende *Schabbat* und die ihm zugehörige *Haftara* (Maleachi) thematisiert. Schließlich tritt auch der häusliche *Pessach*brauch in den Mittelpunkt, zu dem die Schüler erzählen.¹⁷¹¹

4.2.2.3.2 Methodik

Um die Schüler an ein Thema heranzuführen, stehen in diesem Unterricht Gespräch und Text im Vordergrund. Selbst als kein Text eingeplant war, so wie in der 3. Hospitation, muss zwangsläufig eine schriftliche Grundlage bereitgestellt werden, um die auftretenden Wissenslücken adäquat auszugleichen. Auf die Anweisung, die Festnamen zu *Pessach* zu nennen, geraten die Schüler ins Stocken. Auch in einem zweiten Anlauf kommt außer einem kläglichen „*Chag*“ durch Lisa keine rechte Antwort zustande.

Die Wissenslücke erscheint dem Lehrer wohl so eklatant, dass er spontan Skripte, die für Grundschüler gedacht waren, kopiert und die Schüler durch den Text führt. Das Material dient weitgehend dazu, der Lerngruppe eine entsprechende strukturierte Vorbereitungshilfe für zu Hause mitzugeben.

Neben direkten Aufforderungen, Kenntnisse wiederzugeben, erkundet der Lehrer Wissensbestände über Fragen, die gleichsam ein Gespräch steuern oder auch einleiten können, z.B.: „Was wisst ihr über die *Propheten*?“ (1. Hospitation) oder „Was haben wir über *Pessach* besprochen?“ (3. Hospitation)

Selten sind im Unterricht längere Monologe zu hören, weder von der Lehrer- noch durch die Schülerseite. Wesentlich ist für das Gespräch sicherlich die unkomplizierte, aufgelockerte Atmosphäre zu sein, die falsche Antworten nicht blamabel erscheinen lässt, aber doch Richtigstellungen erlaubt. Ein Beispiel für einen kleineren monologischen Exkurs ergibt sich jedoch Ende der dritten Hospitation. Nachdem verschiedene Aspekte des *Chamez* beleuchtet wurden, holt der Lehrer in den letzten Minuten etwas aus: „*Chamez* verkaufen wir an Nichtjuden ... Man kann auch alles koschern, ein Glas ist z.B. gut zu koschern. Manchmal ist es schwer, Nichtjuden etwas zu verkaufen, was ja so üblich ist ... Aber man kann gelegentlich auch im Keller etwas einschließen. Da ist es zwar weiter in unserem Besitz, aber man kann das tun. Wenn wir das *Chamez* nicht vor uns haben, werden auch wir nicht verführt, es zu essen ... In jeder Ecke kann ein Krümel liegen. Man geht also von Ecke zu Ecke mit einem Licht, Taschenlampe und tut *Chamez* symbolisch verbrennen.“ Der Lehrer fühlt sich offensichtlich gedrängt, einige wichtige bisher unerwähnte Komponenten der Pessachverpflichtungen zu ergänzen. Zu diesen Komponenten gehören u.a. der Verkauf, das Aufspeichern, der Aspekt des >Nicht Gesehen Werdens<, das Nachsuchen und Verbrennen. Der Lehrer hatte vor diesem kleinen Exkurs zwar darauf hingewiesen, welche Arbeit die Chamezsuche und die damit einhergehenden Regeln machen, ohne sich jedoch zu vergewissern, welche Normen den Schülern tatsächlich bewusst sind.

Nachdem die Schüler jedoch weder zu den Festnamen noch zur Sederzeremonie Kenntnisse darbieten konnten, erwartet er wohl einen ähnlichen Wissenstand für die Chamezsuche. Anzunehmen ist, dass sich der *Rabbiner* als orthodoxer Jude, wie er sich selbst charakterisiert, in seinem Exkurs auf den *Schulchan Aruch* stützt¹⁷¹², aber in Hinsicht auf die Schüler einen komprimierten Pflichtenkatalog gewählt hat, der auf das Notwendigste reduziert ist.¹⁷¹³ Dass eine Taschenlampe für die Chamezsuche benutzt wird, stellt allerdings eine Neuerung dar, die kaum als orthodox zu bezeichnen ist.

Der Lehrer versucht dabei stets, einen persönlichen Bezug der Schüler zu ermöglichen und appelliert dazu, auf die verpflichtenden Handlungen acht zu geben: „*Pessach* muss sein. Das ist nicht nur *Mazza*.“ Gerechtfertigt wird der Aufruf durch die in der Tora begründete Gebotspflicht, die für jeden Juden gilt: „Die Tora ist klar und deutlich, sie braucht nicht doppelt bestätigt sein. Wir wollen Juden sein; und Juden passen auf.“

Doch bleibt die Vermittlung jüdischen Denkens und Handelns nicht nur auf einer pflichtgemäßen Ebene stehen. Der Lehrer bemüht sich um eine Vielfalt der Bezüge, wenn er halachische und aggadische Darlegungen lebhaft verknüpft, sodass Themen in einen spannenden Kontext gestellt werden, der den Schülern das Nachvollziehen erleichtert. Gespräche in der Oberstufengruppe der Gemeinde 5 lassen sich gelegentlich als ein Frage-Antwort-Ergänzungsschema oder als ein Diskurs klassifizieren. Zuweilen sind die Übergänge fließend. Vielleicht wäre für ein schematisches Gespräch folgendes beispielhaft: „Und warum hatte Gott sein *Herz (Pharaos)* erhärtet, wie wir lasen?“ fragt der Lehrer „*Pharao* hatte keinen Respekt“, antwortet darauf die angesprochene Schülerin. Der Lehrer ergänzt dazu: „Mose ging zu *Pharao* und sagte: >Gib uns frei!< Und weil er nicht frei kam, deshalb kamen die 10 *Plagen*.“ Da die Aussage der Schülerin als richtig durch den Lehrer interpretiert wird, fügt er eine Ergänzung hinzu. Ein Diskurs mag ggf. dort vorliegen, wo religiöse Haltungen diskutiert werden, z.B. im Hinblick auf atheistische Positionen (s.u.).

Die textuelle Arbeit in dieser Gruppe, die sich a) auf die *Newiim*, b) auf den o.g. Toraabschnitt und c) auf die Sekundärliteratur konzentriert, wird ebenso mit Informationen durchsetzt. Gerade der Ezechieltext bedarf weiterer Erklärungen, da die Schüler vermutlich auf sprachliche Probleme und gedankliche Schwierigkeiten ohne Anleitung stoßen würden. Der didaktisch aufbereitete Text in der 3. Hospitation stellt zwar keinen sehr hohen Anspruch, bietet den Oberstufenschülern aber Grundlagenkenntnisse, die durch die erkennbaren Wissensdefizite notwendig werden.

Eine begleitende Komponente des Unterrichts zeigt sich im Humor, die den Religionsunterricht vielfach auflockert, Freiräume anbietet und zur positiven Atmosphäre beiträgt. Einige Mädchen geben zwischenzeitlich kleine Kommentare, die für Heiterkeit sorgen. Die Scherze erfolgen als situativer Kommentar durch Lehrer oder Schüler, z.B. wenn jemand schwatzt oder wenn ein Thema die Schüler verunsichert. Dergleichen wird beim Thema Beschneidung offensichtlich. Der *Rabbiner* erklärt plötzlich, und es scheint fast in keinem Zusammenhang zum gerade besprochenen Pessachfest zu stehen: „Der Mensch muss beschnitten werden.“ Doch hat dieser

Einschub eine wichtige Bedeutung hinsichtlich des Festes. Denn das Blut, das Zeichen an den Türen, bezieht sich auf das Blut des Opfertieres und im übertragenen Sinne auf das Blut des Bundes, eben die Beschneidung.¹⁷¹⁴ Dazu nimmt auch der im Unterricht gelesene Toratext Stellung. Der Doppelbezug nimmt sich darin aus, dass nur Beschnittene das Überschreitungsopfer zu sich nehmen dürfen. Die Zugehörigkeit zum Volk bildet die Voraussetzung der Teilnahme. Das bedeutet für alle Fremde, die Willens sind, das Opfer darzubringen und davon zu essen, sich beschneiden zu lassen: „... so werde bei ihm alles Männliche beschnitten, dann mag er hintreten und es darbringen, dann ist er dem Einheimischen des Landes gleich ...“.¹⁷¹⁵ Allerdings macht der Lehrer den Schülern diesen Zusammenhang nicht gleich verständlich. Er versucht die Schüler durch Humor zu erreichen, zumal das Thema offenbar durch irriige Vorstellung von der Schülerseite aus begleitet ist. Auf das Stichwort Beschneidung erklärt Lisa: „Da fehlt ihm was.“ Der Lehrer reagiert mit einem Gegenscherz: „Gibt es Kinder, die beschnitten zur Welt kommen?“ Daraus erwächst eine Verwirrung. Einige Schüler scheinen die ironische Richtung verstanden zu haben und informieren die Mitschüler: „Das ist ein Scherz!“ Der Lehrer sucht schließlich richtig zu stellen: „Was fehlt ihm? Es fehlt ihm nichts ... Die Vorhaut wird zurückgezogen.“

An anderer Stelle erfolgt ein Witz zur Familie und Pessachpflichten: „Eine Frau, die mit einem Nichtjuden verheiratet ist, fragt, ob sie das *Chamez* nicht an den Ehemann verkaufen kann, aber das geht nicht.“ Der Witz soll die halachische Forderung, das *Chamez* zu entfernen bzw. zu verkaufen, veranschaulichen, aber auch die Grenzen des Erlaubten deutlich machen. Für den orthodoxen Lehrer stellt eine interkonnessionelle Ehe für sich vermutlich einen Tabubruch dar. Die zweite Regelverletzung betrifft die Unmöglichkeit, innerhalb der Familie das *Chamez* zu verkaufen, da ja alle Mitglieder jüdisch sein sollen. Für die Schüler, in deren Familien sicherlich Nichtjuden zu vermuten sind, stellt die Veranschaulichung ggf. gar keinen Witz dar, doch wird ihnen so die orthodoxe Sichtweise des Rabbiners offensichtlich. Ist damit wirklich die beabsichtigte Intention, die Chamez-Verpflichtung zu erklären, gelungen oder wurde vielmehr die Ablehnung einer interkonnessionellen Ehe herausgestellt?

Die Methodik ist noch nicht in Gespräch, Text und Witz erschöpft. Interessensaufbau und inhaltliche Vertiefung erreicht der Lehrende weiter über Analogien und Narrative. Doch wirken verwendete Analogien zuweilen problematisch. Um Gottes Wirken, Wunder und Zeichen zu illustrieren¹⁷¹⁶, erklärt der Lehrer: „Ein Zauberer hat Tricks, der die Zuschauer erstaunt. Der Zauberer kennt seine Tricks und ist nicht über sich erstaunt.“

Das entspricht (dem), was Gott machte.“ (2. Hospitation). Es wird vermittelt, dass Gott als Allmächtiger über die Welt und sein Wirken weiß, genauso wie Er weiß, dass Er für den Menschen nicht durchschaubar ist. In jüdischer Tradition wird dieser Aspekt häufig betont, sodass die Annäherung an Gottes Ebenbild nur im begrenzten Verständnis der Menschen nachvollziehbar wird. Andererseits ist die Analogie zur Zauberei, die in der jüdischen Tradition nicht positiv konnotiert und mit Magie in Zusammenhang gebracht wird, eher ungünstig. Anzunehmen ist, dass der Lehrer ein Beispiel auswählte, von dem er vermutet, dass es für die Schüler aus ihrem Erfahrungsbereich am ehesten nachzuvollziehen ist. So setzt er nach der Analogie fort: „Gott tut für uns Wunder, dass wir gerettet waren. Aber wir selbst bekamen das Zeichen, das sich heute in der *Mesusa* zeigt.“ Er versucht damit herauszustellen, dass Gott Wunder vollbringt, die sich eben von einem Trick unterscheiden. Doch ist nicht auszuschließen, dass selbst Oberstufenschüler die zuvor gegebene Analogie missverstehen.¹⁷¹⁷

Hinsichtlich der Narrative wird ein Beispiel aus dem *Midrasch* gewählt, eine Erzählung zu einem König in Polen, der einen *Rabbiner* um Rat fragte. Diese Erzählung soll klären, wie das zahlenmäßig kleine Volk Israel seine Feinde überlebte. Ein weiteres Narrativ soll den Schülern vermitteln, wie mutig und couragiert Juden im Geschichtsverlauf handelten, ob beim Auszug aus Ägypten oder in nachbiblischer Zeit. Auch in Situationen der Verfolgung verzichteten Juden nicht auf die identitätsstiftende Erinnerung an den Exodus. „Ein *Rabbiner* in Russland hatte Angst, bittere Kräuter zu kaufen und so ggf. zu verraten, dass er *Pessach* feiert. Er ging zum Markt, da kaufte ein Offizier der Armee bittere Kräuter. Der *Rabbiner* sah das, folgte ihm und fragte: >Kann ich bei dir *Pessach* feiern?< >Wieso weißt du das?< fragte der Offizier. >Weil du bittere Kräuter gekauft hast< antwortete er.“¹⁷¹⁸

Das Narrativ wird an dieser Stelle nicht weiter besprochen, regt aber doch zum Nachdenken an.

4.2.2.3.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse

Katastrophen und Rettungsszenarien

Ausgangspunkt der 1. Hospitation des Religionsunterrichts stellen Untergangsvisionen, Rettungsszenarien und Voraussagen dar, die das jüdische Volk und seine Feinde betreffen. Begründet durch einen äußeren tief eingreifenden aktuellen Anlass, den 11. September 2001, der zum Unterrichtszeitpunkt nur wenige Wochen zurückliegt, wird

eine Katastrophe zum Hauptthema. Im ausgewählten Tenachkapitel Ezechiel 38¹⁷¹⁹ wird einerseits von Gottes Zürnen gesprochen, das sich gegen die feindlichen Völker unter Leitung von Gog richtet, andererseits steht dem Zorn die Güte und Barmherzigkeit Gottes seinem auserwählten Volk Israel gegenüber.

Die 2. Hospitation ist sowohl durch ein Desaster bestimmt (das Sterben der Erstgeborenen in Ägypten) wie auch durch einen fröhlichen Anlass (die Verschonung der israelitischen Erstgeborenen, die Befreiung des jüdischen Volkes bis hin zu ihrer materiellen Ausstattung durch die Ägypter). Es handelt sich also um zwei Ereignisse, durch die der *Glauben* an die Wunder Gottes bei den Israeliten gestützt wird. Zorn und Güte Gottes gehören in diesem Sinne als ambivalente Erfahrungen zusammen, wenn Israel unter Gottes Schutz gerettet wird. Die Schüler müssen beim Studium des *Tenach* diese ambivalenten biblischen Erfahrungen aushalten und Wege finden, damit umzugehen. Während das Unheil bei Ezechiel 38 auf Gottes Zorn zurückzuführen ist (z.B. Sintflut, Vernichtung der Israel angreifenden Völker), ist die besprochene Katastrophe der Gegenwart (der 11. September) menschenbegründet.

Der Lehrer liest den angekündigten Abschnitt vor. Die Schüler haben ihn nicht vor Augen, sondern sollen ihn hörend aufnehmen. Wieso der *Rabbiner* hier keine Kopie zur Verfügung stellt oder etwa einen *Tenach* aushändigt, wird nicht deutlich. Zunächst werden die ersten 4 Sätze des Kapitels 38 vorgetragen.¹⁷²⁰ Hier richtet sich Gott direkt an den *Propheten*, der Gog und seinen Verbündeten vorauszusagen hat, sich für einen Kampf zu rüsten: „1. Und es erging das Wort des Ewigen an mich also 2. Menschensohn, richte dein Angesicht gegen Gog, aus dem Lande *Magog*¹⁷²¹, Fürsten von Rosch, *Meschech* und *Tubal* und weissage über ihn. 3. Und sprich: So spricht Gott der Herr: Siehe, ich will an dich, Fürst von Rosch, *Meschech* und *Tubal*. 4. Und mache dich wahnsinnig und lege Haken durch deine Kinnbacken und führe dich heraus und dein ganzes Heer, Rosse und Reisige gekleidet alle in Purpur, eine große Schar mit Tartsche und Schild, alle das Schwert führend.“

Der Lehrer vergewissert sich nach diesen 4 Versen der Konzentration der Schüler, die aufmerksam und leise sind, aber keine Fragen stellen. Das erscheint ungewöhnlich, denn es ist weder anzunehmen, dass sie die genannten Namen, z.B. *Tubal*, kennen noch alle Begriffe, z.B. Tartsche oder Langschild, verstehen. Das mag speziell für diejenigen gelten, die des Deutschen noch nicht so mächtig sind. Hier dürften bereits Ross, Reisige (Reiter) oder Purpur Probleme bereiten. Ein Schüler ist etwas abgelenkt. Die Störung könnte ein Indiz dafür sein, dass er durch die Informationen überfordert ist. Dadurch

fühlt sich der Lehrer wohl aufgefordert, eine Erklärung einzuschieben: „Joel und andere *Propheten* werden verkünden¹⁷²², wer am Leben bleibt. *Magog*, das ist das heutige Europa, auch Deutschland, dem wird ein mächtiger Mann vorstehen.“ Weitere Erklärungen folgen nicht, offenbar sollen die Schüler Weiteres dem Kontext entnehmen. Der Lehrer lässt offen, wen Joel als Überlebenden benennt. Doch das Prophetenkapitel wird später eröffnen, dass Israel gemeint ist. Klar dürfte den Schülern jedenfalls werden, dass sich ein übermächtiges Heer zusammenstellt. Auch das spätere Narrativ des Lehrers (s.u.) betont das Überleben des jüdischen Volkes nach einem Gemetzel.

In der obigen Lehreraussage erscheint der Hinweis auf *Magog*, dem Gegner Israels interessant, weil die Schüler über die geographische Festlegung, Europa und Deutschland, sicherlich Assoziationen zu historischen Ereignissen entwickeln. Diese Assoziationen werden später durch den Lehrer mit der Nennung weiterer Untergangsszenarien (Russland s.u.) erneut forciert. Wenn Deutschland und „ein mächtiger Mann“ genannt werden, ist es naheliegend, dass die Schüler Hitler und den Nationalsozialismus mit dem Text in Verbindung bringen. Doch das Thema Schoa wird hier nicht weiter einbezogen und taucht erst wieder in der 3. Hospitation auf.

In den nächsten Versen Ezechiels, die bis zu einer kleinen Pause gelesen werden, fallen wiederum mehrere biblische Namen, die nicht erklärt werden, so z.B. *Paras, Kusch, Put, Gomer, Togarma, Scheba, Dedan* etc.¹⁷²³

Den Schülern wird trotz der vielen unbekanntem Völker zumindest ein Einblick in das militärische Aufgebot gegeben, das nach Zerstörung und Beute trachtet: „... Beute zu machen und zu rauben, deine Hand zu schwingen über bewohnte Trümmer und über ein Volk, das gesammelt worden aus den Nationen.“ Die Ausführungen deuten darauf, dass das Volk Israel ohne wundersame Rettung keine Überlebenschance hat, da es, wie es im Text heißt, ein Land darstellt, das „... sich vom Schwerte erholt, das gesammelt worden aus vielen Völkern auf die Berge Jisrael's und nun ruhig ...“¹⁷²⁴ wohnt, ja sorglos ist, denn „... alle wohnen sie ohne Mauern, und haben keine Riegel und keine Türen ...“.¹⁷²⁵ Schließlich ist der Angriff gegen Israel nur als Angriff gegen Gott zu verstehen, der „... Grimm auflodern ...“¹⁷²⁶ lässt, sodass die Völker Ihn „erkennen“, wenn Er durch Israel „geheiligt werde“.¹⁷²⁷

Ausführlich wird das Untergangsszenario im Ezechieltext dargestellt. Das noch gegenwärtige aktuelle Ereignis, der 11. September, tritt zwar dagegen zurück, wird aber immer wieder aufgegriffen. Dabei stellt sich die Frage, ob es überhaupt angemessen ist, zu diesem prophetischen Text Parallelen zum 11. September herzustellen? Dergleichen

unternimmt der Lehrer bereits, wenn er ein jüdisches Datum für das aktuelle Ereignis nennt: „Ich will zu Ezechiel kommen“, erklärt er zu Stundenanfang und bringt den aktuellen Hintergrund der apokalyptischen Textauswahl in Erinnerung: „Warum stürzten am 23. Elul die Gebäude ein?“ Über das jüdische Datum, auch wenn in aller Munde der 11. September auf den Terrorakt verweist, wird vermutlich eine erste Beziehung zwischen Aktualität und biblischen *Visionen* hergestellt. Inwiefern eine tatsächliche Kohärenz besteht, lässt der Lehrer vorerst unbestimmt.

Der biblische Text berichtet zwar auch über menschliche Motive, wenn als Ziel der angreifenden Völker das Beutemachen genannt ist, doch schließlich wird das Kriegsgeschehen in der Bibel durch das Ultimate gelenkt. Gottes Zorn, der sich gegen die Angreifer richtet und sie vernichtet, kündigt sich zuerst durch die von Gott in Bewegung gesetzten Naturkräfte (Erdbeben, Hagel und Pech) an. Interessanterweise gibt der Lehrer an der Stelle, als sich Gottes Vernichtung der Feinde ankündigt, den *Tenach* an eine Schülerin weiter. Weshalb? Das Übereignen des Buches findet jedenfalls erst dann statt, als positive Identifikationen (Vernichtung der Feinde und Schutz Israels) über den Text möglich werden. Inwieweit der Lehrer diesen Schritt beabsichtigt hat, ist kaum zu erkennen, ggf. handelt es sich auch nur um einen kleinen unbedeutenden Methodenwechsel: „19. Und in meinem Eifer, im Feuer meiner Entrüstung, habe ich geredet, daß am selbigen Tage ein großes Erdbeben sein soll auf dem Boden Jisrael's. 20. Und es werden vor mir beben die Fische des Meeres und die Vögel des Himmels und das Gefieder des Feldes und alles Gewürm, das sich regt auf Erden, und alle Menschen, die auf der Fläche des Erdbodens sind; und es werden Berge niedergerissen und einstürzen Höhen, und jegliche Mauer fällt zu Boden. 21. Und ich rufe gegen ihn herbei auf allen meinen Bergen das Schwert, so ist der Spruch Gottes des Herrn, das Schwert des einen sei wider den anderen. 22. Und ich richte ihn mit Pest und durch Blut und überschwemmenden Regen und Hagelsteinen, Feuer und Schwefel lasse ich auf euch regnen und auf seinen Anhang, und die vielen Völker, die mit ihm sind ...“. Die Invasion von Gog und sein Niedergang finden hier anschaulich ihren Ausdruck. Angelockt von der Aussicht auf Beute marschieren Gog und seine gnadenlosen Verbündeten aus dem Norden gegen das wehrlose Volk. Gott zerstört darauf den großen Fremden auf den Bergen Israels. Und so beweist das Volk Israel wiederum, dass Er sein Gott ist. Den anderen Nationen wird demonstriert, dass Israels frühere Notlagen nicht durch Gottes Schwäche, sondern durch seinen Zorn entstanden sind.

Der Einfluss früherer Prophezeiungen auf Ezechiels Darstellung von Gogs Niederlage hat sich erwiesen. Die Bedrohung einer namenlosen nördlichen Nation zeigt sich u.a. bei Jeremias¹⁷²⁸, aber auch bei Jesaja ist von einem großen Angriff der Heiden die Rede.¹⁷²⁹ Nach Jesaja sollte Assyrien auf den Bergen Israels nicht durch das menschliche Schwert zerstört werden.¹⁷³⁰

In vorexilischen Prophezeiungen galt der Angriff der Heiden jedoch als Strafe der Sünden Israels. Ihr Zusammenbruch musste der Befreiung Israels vorausgehen. Ezechiel adaptierte diese unerfüllte Voraussagen für die Exilsituation: Ein heidnischer Angriff konnte jetzt nur gegen ein wiederhergestelltes Israel stattfinden und bildete keine Strafe. Inspiriert durch das Beispiel der Niederlage *Pharaos* am Meer stellt sich Ezechiel vor, dass das Angriffsmotiv die Plünderung wehrloser Menschen darstellen würde.¹⁷³¹ Die Bedeutung der heidnischen Niederlage ist demselben Muster nachempfunden¹⁷³², um die Herrlichkeit Gottes zu zeigen.¹⁷³³

Abschließend erklärt der Lehrer zum Ezechieltext: „Wir lesen hier die *Haftara* zu *Sukkot* ... Ein Krieg am letzten Sukkottag.“ Er zitiert den *Propheten* Sacharja, nimmt jedoch keine Stellung dazu, wieso gerade Ezechiel 38 zum Laubhüttenfest gelesen wird. Vielleicht sollen die Schüler darüber nachdenken, dass das Verhältnis zwischen jüdischen und nichtjüdischen Menschen in der Welt unter anderen Vorzeichen als hier geschildert sein sollte.¹⁷³⁴ Der Untergang dieser Völker, die Israel angriffen, so wird im Unterricht herausgefunden, war bedingt durch die Respektlosigkeit dieser Völker gegenüber Gott.

Schließlich wäre im Unterrichtskontext nochmals die Rolle der *Propheten* zu diskutieren, denn mit Sacharja hat der Lehrer bereits auf den dritten *Propheten* in dieser Hospitation hingewiesen: Den *Propheten*, hier speziell Ezechiel, kommt in biblischen Untergangsszenarien eine wichtige Rolle als Vermittler zwischen Gott und Mensch zu¹⁷³⁵: „Sie haben vorausgesagt, welche Dinge eintreten, wenn der *Messias kommt*“, erklärt der Lehrer.

Ein weiteres Szenarium, das das jüdische Volk überlebt, wird mit einem Narrativ über einen polnischen König vorgestellt: „Es war ein König in Polen, der hörte, dass die Juden sagen, der *Messias* wird einmal kommen und über die Welt regieren. Der König wollte wissen wie.“ Weiter heißt es, der *Rabbiner* machte dem König den Vorschlag, mehrere Hühner und ein Küken ohne Futter einzusperren und erst nach 3 Tagen Brot zu geben. Zunächst mag die Analogie zum Tierreich irritieren, denn sie entspricht sicherlich nicht einem jüdischen Natur- bzw. Tierschutzideal. Die Erzählung kann

jedoch als Parabel gesehen werden. Als Folge des Aushungerns zerstören sich die Hühner in ihrer Gier nach dem Futter gegenseitig. Indirekt verweist der kluge *Rabbiner* mit seinem Vorschlag auf die Gier des Königs, denn nicht nur die Frage danach, wie das jüdische Volk zusammenhalten konnte und das Kommen des *Messias* zu verstehen sei, spielen für den Herrscher eine Rolle. Dem König geht es offensichtlich um das Geheimnis unbegrenzter Macht, also zu wissen, wie ein zukünftiger *Messias* die Welt regieren könne. Der Zuhörer erfährt, dass durch die Gier nach Beute mittels Waffen und Kampf, so wie es von Gog und *Magog* zu erfahren war, diese Herrschaft nicht zu erreichen sei. Israel, das sich zurückhält und nicht ins Kampfgetümmel stürzt, wird weiterbestehen als das friedlich lebende Volk. Die Schüler, und damit ist wiederum ein identitätsstiftendes Moment angesprochen, erfahren über die tiefe Moralität, die Israel begleitet.

Ein anderer geweissagter Untergang in der ersten Hospitation bezieht sich auf Russland, den zwar kein *Prophet*, aber doch ein Gelehrter, ein *Rabbiner* prognostizierte: „Stellt euch vor, ein *Rabbiner* vor 200 Jahren hat bereits den Zusammenbruch Russlands vorausgesagt und beschrieben.“ Im Unterschied zum *Propheten* kann die Voraussage nicht als gottvermittelt betrachtet sein. Anzunehmen ist, dass der hier nicht namentlich angesprochene *Rabbiner* zu der Gruppe der *Chassidim* gehört, wie z.B. der legendäre Wunderrabbiner *Baal Schem Tow* aus Polen. Die Wunderrabbiner besaßen als Seher, auch wenn die Prophetie mit dem letzten *Propheten* Maleachi beendet war, aus *chassidischer* Sicht spezifische übernatürliche Gaben, die auch Voraussagen erlaubten. Der Bezug zu Voraussagen wird über dieses Beispiel den Jugendlichen zeitlich und lokal näher gerückt, denn über den Untergang Russlands haben die Schüler sicherlich gehört, wenn sie nicht den Zusammenbruch der ehemaligen Sowjetunion unmittelbar miterlebt haben.

Die Untergangsszenarien reichen, wie erwähnt, bis in die 2. Hospitation, wenn im Kontext des Pessachfestes die verschiedenen *Plagen* auf Ägypten einstürzen. Darüber gerät der Lehrer zu einer weiteren Weissagung. Er schlägt dazu einen größeren Bogen und, vermutlich auf einen *Midrasch* gestützt, berichtet er über *Pharaos* Gang nach Ninive: „*Pharao* war der Herrscher von Ägypten ... sein Heer ging unter, nur er blieb am Leben. Er ging vermutlich nach Ninive. Denkt an die Jonageschichte und Ninive. Der Kommissar in Ninive ist wohl *Pharao*, und Jona prophezeite die Zerstörung.“¹⁷³⁶

Nach dieser Anhäufung von Informationen, die über Schrecken, Krieg und Untergang berichten, stellen die Schüler erwartungsgemäß die Frage danach, wie man solches

Unheil vermeiden könne. Der Lehrer erklärt, dies geschehe über das Einhalten der *Mizwot*, indem der Einzelne Gottes Weg folge.

Der Mensch kann in seinem Einflussbereich unstreitig positive Zeichen durch sein Vorbild setzen.¹⁷³⁷ Doch kann sich in einem jungen Menschen, hier einem Schüler, nicht auch unweigerlich der Gedanke aufdrängen, er habe Schuld daran, was in der Welt geschieht, wenn er nicht alle *Mizwot* beachtet. Gerade durch die In-Bezug-Setzung des Ezechieltextes zum aktuellen Anlass des 11. Septembers wird das Problem deutlich. Erneut stellt sich die Frage, wie angemessen es ist, einen solchen Bezug herzustellen und dabei der Gefahr zu unterliegen, einen biblischen Abschnitt politisch zu instrumentalisieren. Darüber hinaus kann diese Konnexion von Terrorangriffen und endzeitlich apokalyptischer *Vision* auch Ängste schüren, deren Folgen der Lehrer innerhalb der kurzen Unterrichtszeit ggf. nicht auffangen kann. Unzweifelhaft versucht er die Schüler anzuregen, ein aktuelles Ereignis einer religiösen Deutung zugänglich zu machen. Was hieße aber im Sinne des Lehrers eine Katastrophe religiös zu deuten? Der Angriff Gogs und Magogs und die Niederlage werden unzweifelhaft als gott gelenkt durch Ezechiel beschrieben und dienen dem Ziel, Gott als den Einzigen und Allmächtigen anzuerkennen. Darauf deutet auch die sich im Buch wiederholende und im Unterricht vorgelesene Endfloskel: „Und ich erweise mich groß und heilig, und tue mich kund vor den Augen vieler Völker, und sie erkennen, daß ich der Ewige bin.“¹⁷³⁸ Der Textbezug zum 11. September verleitet nun - geht man von einer intendierten religiösen Deutung aus - die Schüler dazu, durch das gegenwärtige Ereignis wie bei Ezechiel eine Endzeitstimmung anzunehmen, auf die Gott Einfluss nehmen wird, um sich vor den Völkern kundzutun. Unterscheidet sich diese Position dann von manchen evangelikalischen Stimmen, die insbesondere in den USA um den amerikanischen Präsidenten auf den Irakkrieg drängten?

4.2.2.3.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Sklaverei und Befreiung

Religiöse Aspekte konzentrieren sich im Religionsunterricht der Gemeinde 5 auf das Ultimate und seine Existenz wie auf die Beziehung zwischen Gott und Mensch. Das wird nicht nur beim Ezechieltext, sondern vor allem im gelesenen Abschnitt im zweiten Buch Mose ersichtlich. Das Ultimate wird in Hinsicht auf sein Wirken in der Welt a) als allmächtiger, gerechter, b) als schützender bzw. befreiender und c) als befehlender Gott kontrovers betrachtet. Die Tora als Übermittlung der Offenbarung stellt dabei das essentielle Bindeglied zwischen Mensch und Gott wie auch die Verbindung zwischen

den Menschen vergangener Generationen, gegenwärtig Lebenden und zukünftigen Nachkommen dar. Die Signifikanz des Offenbartens in jeder Hinsicht betont der Lehrer damit, dass in der Überlieferung nichts Nebensächliches erscheint: „Es stehen keine überflüssigen Wörter in der Tora“ und deshalb seien ihre Hintergründe auszulegen. „Es ist wichtig zu wissen, warum sie (die Worte) dort stehen.“ Ein Weg der Gotteserkenntnis kann demnach heißen, die Tora zu anderen Texten, so wie es in der Tradition üblich ist, z.B. den *Newiim* (siehe *Haftara*), in Bezug zu setzen.

Die jüdische Tradition ist voller Beispiele, wie Gottes Existenz sich erklären bzw. nicht erklären lässt, so etwa bei Maimonides. Es steht zur Frage, welche Argumentationsformen der Lehrer den Schülern anbietet, um über dieses Thema diskutieren zu können. In diesem Zusammenhang wählt der *Rabbiner* ein fiktives atheistisches Gegenüber, mit dem sich eine Schülerin auseinandersetzen soll: „Wenn du mit einem Atheisten redest, wie würdest du Gottes Existenz erklären?“ Die Schülerin begründet Gottes Existenz mit der Erschaffung der Welt als universalen Ausgangspunkt allen Lebens: „Ich würde sagen, dass die Schöpfung durch Gott entstanden ist.“ Der Lehrer unterstreicht den Beitrag und kommt zu einer weiteren Überlegung, die die Schüleraussage als Inversion aufgreift und zugleich das Kernproblem des Gottesbeweises beinhaltet: „Ja, er soll beweisen, dass diese Schöpfung nicht durch Gott gekommen ist.“ Dass die atheistische Position sich auf die Urknalltheorie und Evolution berufen würde, steht nicht zur Debatte. Hier wäre es sicherlich auch für die Schüler interessant gewesen, zu diskutieren, wie sich eine naturwissenschaftliche Erklärung und biblische Tradition gegenüberstehen, was nicht heißt, dass naturwissenschaftliche Erklärungen nicht auch auf Grenzen stoßen und einem metaphysischen Denken Raum geben.

Mit der Überlegung, Gott als Urheber der Schöpfung zu verstehen, wird auf seine Allmacht verwiesen, die alle Naturkräfte zu beherrschen vermag. Sowohl in der Tora wie auch in den *Newiim* bei Ezechiel steht dieser Gedanke im Vordergrund. So werden die Schüler bei Ezechiel der durch Gott gelenkten Naturkräfte als Erdbeben, Pest und Hagel (1. Hospitation), im 2. Buch Mose als die 10 *Plagen* (3. Hospitation) gewahr. Der Zorn, der Gott zum richtenden Gott werden lässt, führt dazu, dass er die letzte und furchtbarste Plage selbst ohne Mittler (Engel) durchführt.

Auf die Frage des Lehrers weshalb dem so war, vermuten die Schüler, dass Gott selbst wirkte, da es um Menschenleben ging. Der Lehrer erwidert dazu: „Der letzte Schuss gehört mir! Ich sende keine Engel.“ Die Schüler lachen darauf, doch wird nicht

unbedingt deutlich, ob das Gesagte als Scherz gemeint war oder nur die Schüler die Äußerung als Scherz aufgenommen haben. Ist in diesem Zusammenhang ein Scherz angebracht? Auch wenn erst mit der letzten Plage *Pharao* die Israeliten hat gehen lassen und dadurch ihre Freiheit möglich wurde, wird im Judentum nicht nur der eigenen Freiheit gedacht. Gleichsam erinnert man in Trauer der den Israeliten folgenden Ägypter, die in den Fluten des Roten Meeres umkamen.

Die Ursache für Gottes Zorn¹⁷³⁹ liegt bei beiden Texten (2 Mose 12 und Ezechiel 38) in der feindlichen Haltung gegenüber Israel und der Ignoranz der Völker, die viele Götzen anbeteten, nicht aber den israelitischen Gott anerkennen wollten. *Pharao* ließ das Volk nicht frei, vor allem deshalb, so erklären die Schüler, weil er Gott nicht respektierte. *Pharao* wird mit Nebukadnezar verglichen, die beide gegenüber Gott „ganz klein“ waren. „Niemand durfte gegen Gott lachen, dann war er tot“, betont der Lehrer und verweist damit auf die Selbstüberschätzung des ägyptischen Herrschers, der nicht - wie nach jüdischem Verständnis - danach trachtete, Gottes Ebenbild anzustreben, sondern sich über ihn stellen wollte. Auf diesem Hintergrund wird auch verständlich, wieso Gott *Pharaos Herz* erhärtete.¹⁷⁴⁰ Ein Aspekt, der die Schüler zu interessieren scheint, denn er wird durch Lisa als erstes in der kommenden Stunde (3. Hospitation) erinnert: „Sie fragten, wieso Gott *Pharao* verzaubert hat?“¹⁷⁴¹

Nachdem *Pharaos Herz* angesprochen wurde, will der Lehrer wissen, wieso Gott nicht mit einem Schlag die Ägypter vernichtete. Denn es „hätte nur 1 Plage geben können und *Pharao* gleich töten können“. Der Lehrer will die Lerngruppe zu Stellungnahmen bewegen. Die Schüler kommen durch den Impuls auf das Motiv des allmächtigen Gottes zurück: „Ja, so aber so zeigte Gott, dass er eine allgemeine Macht hat, über die Natur usw.“ Praktisch wird wiederholt, was bereits gesagt wurde. Der Lehrer hätte darlegen können, dass 10 *Plagen* aus Perspektive der Israeliten intensiver in der Erinnerung verhaftet blieben und einprägsamer wurden als nur eine schnelle Vernichtung der Herrschaft, die ggf. gar nicht den Exodus in solcher Form zur Folge gehabt hätte.

Der Exodus leitet den Bund zwischen Gott und Volk ein, eine Beziehung die aus Schülersicht durch den Begriff >Respekt< beschrieben wird und als Ausdruck der *Ehrfurcht* zu verstehen ist. Dieser Respekt wird in den zu leistenden Verpflichtungen des Volkes, den *Mizwot*, artikuliert, während Gott schützend und barmherzig Israel begleitet. Gleich das erste im Religionsunterricht gelesene Gebot, den Monat *Nissan* als ersten Monat des Jahres anzuerkennen, gibt den Israeliten die Möglichkeit, diese

Verpflichtungen zu erfüllen und schafft für sie eine Neuorientierung, die sich vom ägyptischen Umfeld abhebt. Diese Unterscheidung der Jahresberechnung macht für die Gemeinschaft eine Veränderung offensichtlich. Das folgende Gebot, die Häuserpfosten mit dem Opferblut des Lammes zu bestreichen, dient ebenso der Unterscheidung, um die Erstgeborenen der Israeliten zu schützen.¹⁷⁴² Eine Schülerin bewegt in diesem Zusammenhang die Frage, wieso gerade dieses Tier als Opfertier diene, ggf. hat sie schon darüber gelesen, kann aber den Zusammenhang offenbar nicht genau rekonstruieren: „Das Blut des Kalbes ... Das Kalb ist doch das heilige Tier der Ägypter.“ Vielleicht erinnert sie sich der Erzählung um das goldene Kalb. Andererseits könnte sie auch vom Apis Kult gehört haben, die wichtigste Stiergottheit Ägyptens, in der sich die *Seele* und die schöpferische Kraft des bedeutenden Gottes Ptah verkörperte. Auch die ägyptischen Göttinnen Isis und Nathor trugen Merkmale einer Kuh. Insofern hat die Schülerin recht, darauf hinzuweisen, dass das Kalb als heiliges Tier bei den Ägyptern verehrt wurde.

Es scheint, als ob die Schülerin von einem Prinzip der „normativen Inversion“ ausginge, wie es Assmann u.a. hinsichtlich des Opferlammes diskutieren¹⁷⁴³, auch wenn sie nicht voraussetzend die Begrifflichkeit und den dazugehörigen Diskurs kennen muss. Der Lehrer kommentiert die Aussage nicht und lenkt die Aufmerksamkeit auf das Blutsymbol in eine andere Richtung: Nicht die Gegensätzlichkeit zu den Ägyptern spiele eine Rolle, sondern die Bewahrung dieses Symbols über die Generationen bis heute: „Gott tut für uns Wunder, dass wir gerettet waren. Aber wir selbst bekamen das Zeichen, das sich heute in der *Mesusa* zeigt. Es hätte uns auch treffen können.“ Das Blutzeichen,¹⁷⁴⁴ das dem Schutz diente, wurde durch die *Mesusa* ersetzt, die am Türrahmen zu befestigen ist. Damit erhalten die Schüler Aufschluss über den Ursprung eines grundlegenden Elements des jüdischen Hauses, das sie nun in einer neuen Weise sehen und wertschätzen können. Dergleichen kann von Orna nachvollzogen werden: „Ja, mit der *Mesusa* zeigen wir unseren Respekt vor der Tora.“

Der Lehrer hatte erklärt: „Wir bekamen das Zeichen“, doch für die Schüler scheint dies nicht so eindeutig, auch wenn der gelesene Toratext besagt: „Dann soll das Blut in den Häusern, in denen ihr seid, euch ein Zeichen sein.“¹⁷⁴⁵ Dadurch entsteht offenbar eine Irritation: „Für uns ein Zeichen?“ fragt Orna, um zu ergründen, ob das Zeichen für Gott und/oder das Volk Israel gedacht ist. Der Lehrer gibt eine andere Textstelle vor, die die Frage beantworten soll: „... dass ich es sehen und an euch vorüberschreiten werde und dass euch keine Plage und kein Verderben treffen wird, wenn ich den Schlag gegen

Ägypten führe. Und dieser Tag soll euch ein Erinnerungstag sein, und ihr sollt ihn dem Ewigen als ein Fest feiern, auch euren Nachkommen sei es ein ewiges Gesetz ihn zu feiern.“¹⁷⁴⁶ Die Tora scheint also 2 Aussagen zu machen, das Zeichen galt für die Israeliten selbst und auch für Gott bzw. den Engel, der an ihren Türen vorüberschritt. Diese doppelte Funktion meint Tinka nun auch zu erkennen: „Das Blut ist dann aber auch ein Zeichen für ihn.“¹⁷⁴⁷ Dazu werden noch weitere Schlussfolgerungen aus dem Text gezogen. Rosalie vermutet: „Vielleicht wollte Er, dass andere Juden wissen, wer Jude ist.“ Der Lehrer dementiert keine Stellungnahme, er unterstreicht jedoch: „Ja, Gott tat alles, damit kein Jude stirbt. Er gibt uns ein Zeichen.“ Das Blut, so interpretieren die Schüler folglich, wird zum Zeichen untereinander wie auch zum Zeichen für Gott, um an den Häusern der Israeliten vorüber zu ziehen und ihre Erstgeborenen zu schonen.¹⁷⁴⁸ Wenn auch das Blut als Zeichen des Schutzes bei der letzten Plage galt, so wird angemerkt, blieben auch Juden nicht von allen *Plagen* ausgenommen. Darauf verweist der Lehrer, wenn er über eine der *Plagen*, die Finsternis, berichtet. Zunächst mag dergleichen nach einem Widerspruch klingen, da Gott doch das Volk beschützte. Aber hier wird die Frage der gottlosen Israeliten, die Ägypten treu blieben, berührt. Der Lehrer ergänzt auch, dass man die Finsternis nutzte, um die Toten zu begraben, da die Bestattung den Israeliten nicht erlaubt war.¹⁷⁴⁹ Die Schüler erkennen, auch wenn viele Israeliten starben, dass Gott ihr Schützer und Befreier blieb. Demgemäß erklärt Roni, dass die Israeliten erst durch Gottes Hilfe „sicher Ägypten verlassen konnten“. In diesen Rahmen fällt auch die Mitteilung der Tora, dass das Volk zum Auszug auf Gottes Befehl mit Schmuck und Waffen ausgestattet wurde.¹⁷⁵⁰

Weiterhin hören die Schüler im Kontext dieser *Parascha* den umfassenden Katalog wesentlicher Pflichten des jüdischen Daseins. Es sind die ersten Pflichten, die vor der Offenbarung am Sinai an das Volk ergehen und sich unmittelbar an den Auszug anbinden. Nicht nur die kalendarische Anerkennung des ersten Monats und das Pessachopfer gehören dazu. Als weitere Anweisung steht die *Mizwa*, das ungesäuerte Brot, *Mazza*, 7 Tage lang zu essen.¹⁷⁵¹

Die Schüler sind sich zunächst nicht sicher, ob der gelesene Bibelabschnitt und alle darin enthaltenen Forderungen auch heute noch ihre Gültigkeit haben. Die Ungewissheit wird durch den Text ausgeräumt. „Sieben Tage sollt ihr ungesäuerte Brote essen; jedoch am ersten Tage müsst ihr schon den Sauerteig aus euren Häusern weggeschafft haben, denn jeder, der Gesäuertes isst, vom ersten Tage an bis zum siebenten, ein solcher soll aus Israel getilgt (werden) ... Und ihr sollt die Vorschriften über die ungesäuerten Brote

beachten, denn ab eben diesem Tage habe ich eure Scharen aus dem Lande Ägypten geführt; daher sollt ihr diesen Tag beobachten, in allen Geschlechtern als ein ewiges Gesetz.“¹⁷⁵² *Mazzot* machen somit ein wesentliches Identifikationsobjekt der gesamten Erinnerungsarbeit um *Pessach* aus. Sie treten nicht nur als Symbol innerlicher physischer Reinigung auf, sondern auch als Indiz der gebotenen Pflicht der Eile, die Gott fordert. Roni stößt von selbst auf diesen Zusammenhang: „Vielleicht bedeutet das, dass Juden zeigten, sie haben keine Zeit.“ Der religiöse Pflichtenkatalog zu *Pessach* verbleibt nicht nur in der Thematisierung der Festwoche, auch die entsprechenden Vorkehrungen werden in der 3. Hospitation besprochen. Der Lehrer unterstreicht mehrmals die Wichtigkeit, vor und zu *Pessach* alle Pflichten einzuhalten, um keine Sünde zu begehen: „Auch Sünden sind unter uns ... Man muss sich vorbereiten. Das ist schwer. Wir beginnen schon zu *Purim*. Wir müssen Besteck Geschirr, die ganze Wohnung *chamez* machen.“¹⁷⁵³ Der Lehrer setzt in diesem Sinne das Modalverb „müssen“ ein, um zu signalisieren, dass es kein Ausweichen gibt, denn sonst, so warnt er, würde man „verdorren“. Mit verdorren kann der Lehrer einen Bruch mit der jüdischen Gemeinschaft andeuten, aber mehr noch scheint er den spirituellen Bezug zu Gott anzusprechen. Die Vorkehrungen, begonnen mit dem Suchen, Reinigen, Verkaufen bis hin zum Verbrennen des *Chamez*, werden skizziert (s.o.).¹⁷⁵⁴ Der Lehrer stellt nicht in Abrede, dass die Pflichten leicht zu bewältigen seien, doch darin läge schließlich auch die Hingabe an Gott. Wer diese Pflichten nicht hielte, wäre von Gottes Schutz ausgenommen, da er sich seiner Verpflichtung entzöge. Nicht nur die fehlende Sicherheit auch eine mögliche Bestrafung kommen zum Ausdruck, wenn der Lehrer in Verbindung zum *Schabbat HaGadol*¹⁷⁵⁵, die *Haftara* Maleachi erwähnt. Hier heißt es, dass der *Prophet* Gottes Befehl verkündete, der besagt, das Volk solle *Teschuwa* leisten, sodass der *Prophet* Elia kommen könne. Abtrünnige aber würden bestraft.

Schließlich wird die jüdische Wohltätigkeit im Rahmen des Pessachfestes hervorgehoben, die in mildtätigen Gaben für Andere zum Ausdruck kommen. Diese Gaben gilt es schon zu *Purim* zu verteilen, um die Sorge für die Notleidenden zu zeigen und ihnen zu helfen. Der Lehrer teilt mit: „Wenn du *Purim* feierst, dann feierst du auch *Pessach*. Zu *Pessach* gibt es auch Geld, daher kann jeder Jude *Mazzot* kaufen. Juden wissen um *Zedaka*.“ Diese sozialen und religiösen Pflichten lassen sich nicht durch äußere Probleme verdrängen; sei es Geldnot oder bedrohliche Gefahr. Gerade unter schwierigen Umständen, so können die Schüler aus Narrativen der jüdischen Geschichte erfahren, wurden diese Pflichten eingehalten.

4.2.2.3.5 Identifikationsebenen

Identifikatorische Momente ergeben sich zum einen über den Lehrer selbst, der die Schüler durch seine offene Art gewinnen kann. Er stiftet eine angenehme zwischenmenschliche Atmosphäre und sucht die Schüler einzubinden. Er wirkt als Vorbild und Ansprechpartner, der Orientierung bietet. Scherze und Humor verbinden Lehrer und Schüler, die sich untereinander zu verstehen scheinen.

Andererseits aber werden in dieser engen Beziehung zwischen Lehrer und Schülern misslungene Lernergebnisse offensichtlich durch den Lehrer persönlich aufgenommen. In der 3. Hospitation können die Schüler nur ein diffuses Wissen zu *Pessach* abrufen. Sie ordnen selbst relativ einfache Zusammenhänge, die auch schon Grundschulern bekannt sein müssten, falsch zu. Niemand kennt die Namen des Pessachfestes, noch die Elemente des Sedertellers. Eine Schülerin nennt als wesentliche Zutaten des Sedermahls Apfel und Fischkopf, die zu *Rosch HaSchana* gegessen werden. Insofern die Schüler keine basalen Grundregeln des Sedertisches kennen, scheint die Vermutung nahe zu liegen, dass die Schüler *Pessach* keine höhere Bedeutung beimessen und das Fest weder in der Gemeinde noch zu Hause feiern. Der Lehrer erklärt sich darauf als desillusioniert: „Ich bin enttäuscht, ich kenne euch so schon lange.“ Wie ist in diesem Kontext die Enttäuschung des Lehrers zu verstehen? Möglich ist natürlich, dass er eine solche Bewertung der Situation nur dramatisiert, da ein Gast anwesend ist. Doch betrachtet man das Wort „Enttäuschung“ genauer, stellt es eigentlich keine leicht daher gesagte Floskel oder einen Scherz dar. Die Aussage klingt nach Vorwurf, denn Enttäuschung, etymologisch betrachtet, verweist auf die unangenehme Zerstörung guter Erwartungen. Es kann auch als erschüttertes Vertrauen betrachtet werden. Das Kenntnisdefizit der Schüler scheint insofern den Gemütszustand des Lehrers anzugreifen, so vermittelt er es wenigstens. Durch den Hinweis, dass man sich lange kenne, wäre anzunehmen, dass der Lehrer der Annahme war, dass das geforderte Wissen zugrunde liegt, weil das Thema bereits behandelt wurde. Doch wie können die Schüler damit umgehen, dass ihre Unkenntnis zum erschütternden Erlebnis desjenigen wird, der sich dafür einsetzt, sie zum Judentum hinzuleiten? Wird dadurch nicht ein schlechtes Gewissen erzeugt, das zu einer Lernhaltung führt, die lediglich einen Misstand ausräumt, um die positive Beziehung zum Lehrer wiederherzustellen? Der identifikatorische Bezug zum Lehrer scheint deshalb in dieser Hinsicht schwierig.

Neben der direkten Identifikation mit der Lehrerperson wird weiterhin Identitätsarbeit der Schüler über den gemeinsamen Gottesbezug möglich. Durch die in der

Heilsgeschichte berichtete Hilfe und Schutzfunktion des Ultimatens wachsen Zuversicht und Vertrauen in Gott, die Kraft und Mut spenden, selbst in auswegslosen Situationen als Sklaven oder Verfolgte. So erkennen die Schüler: „Juden haben eine Kuh geschlachtet und das war mutig als Sklaven, denn sie töteten das heilige Tier der Ägypter.“ Selbstvertrauen wird auch als wesentliches Charakteristikum durch den Lehrer dem Judentum zugeordnet: „Das zeigt die Courage der Menschen.“ Im Hinblick auf Verfolgte wird Mut in Zusammenhang zur Schoa erwähnt. Auch wenn die Nationalsozialisten es verboten, feierten die Juden „heimlich auch im KZ *Pessach*“. Den Schülern ist dieser Hinweis nicht unbekannt: „Ja, das habe ich im Film gesehen.“ Über den Mut der Vorfahren kann sich auch der Schüler selbstbewusst fühlen. Die Wunder Gottes bilden in ihrer Vergegenwärtigung Motivation und Unterstützung des Einzelnen, die den *Glauben* und den Menschen selbst lebendig halten.

Schließlich wird Gott in der Gebung der *Mizwot* erfahrbar, die durch den Einzelnen zu befolgen sind. Damit kann sich das Individuum in das Kollektiv einfügen und sich über das Tun als Teil des jüdischen Volkes verorten. Andererseits können diese *Mizwot* (Untergangsszenarien) durch die Schüler auch als schwierige Aufgabe wahrgenommen werden, wenn ihre Erfüllung zur Voraussetzung dafür wird, Unglück abzuwenden.

Pflichten bzw. Gebote werden mehrmals in den beobachteten Stunden angesprochen, so z.B. zu Beginn der 2. Hospitation: „Es geht um die Gebote. Alle 613 Gebote werde ich euch aufschreiben, jeder Schüler bekommt sie, das bestimmt der Monat *Nissan* so.“ Die Gebote, z.B. der Chamezverkauf „an Nichtjuden“, das Reinigen des Geschirrs oder das Mazzotessen¹⁷⁵⁶, werden zum Identifikationsvehikel.

Weiterhin dienen auch Zeichen und Symbole des Exodus als Identifikationsobjekt des Einzelnen und der Gemeinschaft. Dergleichen zeigt sich am Beispiel der mit Lammblood bestrichenen Türpfosten, die heute in Form der *Mesusa* fortleben, so wie der *Rabbiner* erklärt. Über den Gottesbezug, Pflichten und Zeichen wird in diesem Sinne die gemeinsame Verantwortung hervorgehoben, die an die nächsten Generationen weiterzugeben ist und den Respekt gegenüber Gott und Mitmenschen (*Zedaka*) einschließt.

Der Ursprung dieser Verantwortung liegt in der Freiheit des Volkes, so wie sie im ersten Gebot des *Dekalogs* nachzulesen ist >der uns aus Ägypten geführt hat<. Daran erinnert der Lehrer: „Einer, der *Pessach* macht, weiß, dass Gott die Welt erschaffen hat und wir befreit wurden.“ Die Schülerin Tinka wird dadurch zu einem weiteren grundlegenden Aspekt hinsichtlich des Bundes zwischen Gott und Israel geführt: „Er

hat uns auserwählt.“ Das Personalpronomen uns weist darauf, dass sich die Schülerin in die Erinnerungskontinuität eingliedert und sich selbst als jemanden begreift, an den sich das erste Gebot richtet. Der Lehrer akzentuiert diesen Beitrag, indem er die Antwort lobend bestätigt und nochmals auf die gemeinsame und persönliche Zeugenschaft jedes Mannes, jeder Frau und jedes Kindes vor dreitausenddreihundert Jahren hinweist: „Gute Antwort, auch sahen wir nicht, wie Gott die Welt erschuf, aber *Pessach* haben wir alle miterlebt.“

Somit wird vermittelt, dass das jüdische Volk für alle zukünftige Zeiten an der Tora festhält, weil Gott selbst erlebt wurde. Das Miterleben wird erst durch die gebotene Erinnerung möglich. Die Schüler lesen: „... Dieser Tag soll euch ein Erinnerungstag sein, und ihr sollt ihn dem Ewigen als ein Fest feiern ...“¹⁷⁵⁷ und Lisa kommentiert: „Es geht von Generation zu Generation.“ Diese von den Schülern erkannte generationale Tradierung erfolgt seit Jahrhunderten im festen Rahmen der *Haggada schel Pessach*. Neben positiven Zuordnungen erfolgt die Identifikation mit dem Judentum, wie geschildert, auch über negative Erlebnisse von Außen. Die biblische und nachbiblische Leidensgeschichte wird z.B. durch die Sklavensituation in Ägypten, die geschilderte Bedrohungssituation bei Ezechiel, antisemitische Gefahren in der Geschichte und durch die aktuellen Ereignisse um den 11. September an die Schüler herangetragen. Der 11. September wird nicht nur durch das Ereignis selbst, sondern auch durch die darauf einsetzende mediale Beschuldigung Israels an dieser Katastrophe, zum bedrohlichen Problem.¹⁷⁵⁸

4.2.2.4. Lehrer und Schüler

4.2.2.4.1 Der Lehrer

Situation und Person

Das Interview fand Anfang November 2001 telefonisch statt. Mit der Hospitation sei er mittelmäßig zurechtgekommen, erklärt der *Rabbiner* ohne jedoch Probleme zu benennen. Er ist in Israel geboren, 42 Jahre alt und hat verschiedene Ausbildungen absolviert und Berufe ausgeübt. Er war tätig als Zahntechniker, Geheimpolizist, Elektroniker und Krankenpfleger, bevor er die Rabbinerausbildung begann. 1986 verließ er Israel und lebt zum Interviewzeitpunkt seit 15 Jahren in Deutschland. Er wirkt als ordnierter *Rabbiner* in Gemeinde 5 und einer Nachbargemeinde.

Interessen und Selbsteinschätzung des Lehrers

Die Schwerpunkte des Lehrers liegen vor allem im religiösen Bereich, „um der Schule und den säkularen Fächern etwas entgegenzusetzen“. Aber auch das Hebräische sei ihm wichtig. Weniger wesentlich wäre die Vermittlung von Geschichte und Kultur.

Sein Konzept schließe weiter entwicklungsbezogene Aspekte der Schüler ein und nehme auch auf ihre Lebenswelt Rücksicht. Damit greife er die Bedürfnisse der Schüler auf und könne Identitätshilfen geben. Die Religiosität der Schüler würde er weniger differenziert betrachten, denn alle lernen in der gleichen Richtung und die sei orthodox. Damit hebt er seine jüdische Ausrichtung hervor, auf deren Basis er unterrichtet.

Seine didaktische Analyse orientiert sich zuweilen, aber nicht immer, an einer kritischen, selbständigen und kooperativen Mitgestaltung der Schüler.

Die Praktikabilität von geplanten Unterrichtseinheiten sei verschieden und werde nicht selten durch die gerade herrschende Konzentration determiniert. Um den Unterricht aufzulockern, würde er vielfältig Material kopieren, aber kaum unterschiedliche Sozialformen wählen. Dafür biete er gelegentlich Zusatzaktivitäten an, z.B. eine Fahrt ins Fantasialand (Grundschule). Allgemein gebe es wenig Anlass, den Unterricht einer Änderung zu unterziehen. Wenn aber Eltern nicht einverstanden wären, würde er Abstriche machen. Feedback zu seinem inhaltlichen und methodischen Vorgehen würde der Lehrer durch die Schülerbeteiligung erhalten. Aber auch ihr regelmäßiger Gottesdienstbesuch würde den Erfolg seines Unterrichts unterstreichen. Zu Konflikten äußert sich der Lehrer nicht.

Wie zeigen sich die Lehreraussagen im Spiegel seiner Handlungen?

Aussagen und Handlungen des Lehrers in Gemeinde 5 scheinen sich zu decken. Der *Rabbiner* gibt an, vornehmlich religiöse Bereiche als Gegenpol zu säkularen Fächern vermitteln zu wollen, dagegen würden jüdische Geschichte und Kultur nicht im Vordergrund stehen. Unter Geschichte versteht er in diesem Sinne nachbiblische Geschichte, doch fließen unwillkürlich auch zeitlich naheliegende historische Bezugspunkte ein (Juden in Polen, Schoa etc.). Um die religiösen Themen den Schülern nahe zu bringen, hat er sich Ziele gesetzt, die er jedoch nicht genau ausdifferenziert. Auch die Rolle des Lehrplans ist in seinem Konzept zuweilen schwierig zu bestimmen. Fraglos lässt er in den beobachteten Stunden Ursprungsquellen beleuchten (Tora und *Newiim*), wobei ein Rückbezug zum Ultimativen regelmäßig hergestellt wird. Die religiöse Vermittlung macht sich u.a. an den Stellen eindrücklich bemerkbar, wo der

Lehrer der Tradition gemäß und seiner orthodoxen Richtung verpflichtet, zur Einhaltung der *Mizwot* aufruft. Sein denominationaler Standpunkt kann aber nicht mit Monoperspektivität gleichgesetzt werden, denn er lässt den Schülern Spielräume und das scheint auch für die positive Atmosphäre ausschlaggebend zu sein. Das Hebräischlernen, das er auch als wichtig erachtet, wird in der Oberstufe nicht integriert. Von der Methodik her zeigt der Lehrer, dass er traditionelles Lernen durchaus mit neuen Lernformen verbinden kann, denn Gespräche, Textarbeit, Narrative (*Midrasch*) und Humor zeigen Wege auf, um die Schüler zum Verstehen zu führen. Weiterhin dokumentiert der *Rabbiner*, dass er die Beiträge der Schüler respektiert. Er bestätigt und lobt, fragt nach Vorstellungen und regt zu Hypothesen an. Unwissenheit fängt er behutsam auf. Auf diesem Hintergrund scheint er nicht zu übertreiben, wenn er erklärt, entwicklungsbezogene Aspekte der Schüler und ihre Lebenswelt zu berücksichtigen. Dass Schüler in ihrem Umfeld kaum oder weniger mit religiösen Inhalten konfrontiert werden, stellt der Lehrer sicherlich in Rechnung, denn er sucht auch die Ambivalenzen des jüdischen Lebens inmitten einer nichtjüdischen Umwelt auf oder betont, wie Juden insbesondere in antisemitischer Umgebung zur ihrer Tradition standen. Ein Gesichtspunkt, der jungen Menschen angesichts eines aufkeimenden Antisemitismus sicherlich Halt zu geben vermag.

Die Wirklichkeit der Schüler scheint u.a. dann berücksichtigt zu sein, wenn Anlässe wie die Ereignisse des 11. September in den Religionsunterricht geholt und in einen religiösen Rahmen gebettet werden, obgleich solche Einbettungen kritisch gesehen werden müssen. Der Lehrer bietet indessen auch zahlreiche positive Identifikationsmöglichkeiten an, die die Schüler zu ihrer Gruppenzuordnung benötigen (Mut des jüdischen Volkes, Zuversicht in Gott).

4.2.2.4.2 Die Schüler

Interviews und Fragebogen

In Gemeinde 5 wurde im Gegensatz zur Gemeinde 6 zwar der Einsatz der Fragebogen erlaubt, doch erklärten sich nur 2 (1 Mädchen, 1 Junge) der 10 Oberstufenschüler bereit, einen solchen auszufüllen. Insofern ergeben sich Hinweise zu den Schülern vornehmlich durch die Stundenbeobachtungen und durch das geführte Einzelinterview. Dafür zeigten sich 6 von 7 Schülern der zusätzlich beobachteten Grundschulgruppe bereit¹⁷⁵⁹, sich dem Bogen zu widmen. Ihre Aussagen werden in den Anmerkungen zu

den Informationen der Jugendlichen ergänzt.¹⁷⁶⁰ Die Oberstufenschüler, beide 18 Jahre alt, besuchen die 12. Klasse eines Gymnasiums.¹⁷⁶¹ Sie sind in der Ukraine und Usbekistan geboren. Aus diesen Ländern stammen auch ihre Eltern.¹⁷⁶²

Der Jugendliche gibt an, seit 1999 in Deutschland zu leben. Ihm fällt das Ausfüllen des Bogens noch schwer, da seine Deutschkenntnisse noch nicht gefestigt sind. Die Oberstufenschülerin macht zwar keine Angabe zu ihrer Aufenthaltszeit, doch hilft sie ihrem Mitschüler bei Verständnisfragen und belegt damit ihre fundierteren Sprachkenntnisse. Das Spektrum der Deutschvoraussetzungen ist in der Oberstufengruppe breit gestreut und erfordert mehr als einmal Vermittlungshilfen bei Texten und Gesprächen. Im Unterricht gelesene religiöse Texte, die weitaus schwieriger zu verstehen sind als der Fragebogen, dürften von daher sprachlich eine Überforderung des antwortenden Schülers darstellen.¹⁷⁶³

Die beiden Schüler leben in Kleinfamilien, die der Mittelschicht zuzuordnen sind.¹⁷⁶⁴

In beiden Familien wird oft Besuch empfangen, der gleichermaßen jüdisch oder nichtjüdisch ist.¹⁷⁶⁵ Der favorisierte Berufswunsch der Schüler lautet Arzt bzw. Anwalt.¹⁷⁶⁶ Auf die Frage nach einem Land, in dem man wohnen und leben möchte, interessieren sich die Schüler ausschließlich für Israel.¹⁷⁶⁷ Freizeitaktivitäten bilden Hausaufgaben, Fernsehen, Bücher und Musik.¹⁷⁶⁸ Ein Verein wird nicht besucht.

Religiöser Hintergrund und Wissensstand

Rituelle Praxis

In Bezug auf jüdisches Leben bzw. den *Ritus* besucht der männliche Jugendliche sehr oft und das Mädchen gelegentlich die *Synagoge*. Der häufige Synagogenbesuch des Jungen scheint sich nicht erst mit der Migration entwickelt zu haben.¹⁷⁶⁹ Da er *Brit Mila* und *Bar Mizwa* vorweisen kann, ist zu vermuten, dass sich seine Familie bereits in der ehemaligen UdSSR an den Traditionen orientiert hat und mit dem Synagogenbesuch vertraut ist. Das Mädchen hingegen hat keine *Bat Mizwa* durchgeführt.¹⁷⁷⁰ Zum Gebetsverhalten gibt der Junge an, oft zu beten, das Mädchen erklärt analog zum Synagogenbesuch, dies gelegentlich zu tun.¹⁷⁷¹

In Bezug zum Gottesdienstgang zeigen sich in beiden Fällen eindeutige Parallelen zu den Eltern, wodurch sich eine familiäre Grundlegung religiöser Lebenspraxis z.T. bestätigen dürfte. Während die Eltern des Oberstufenschülers sehr oft die *Synagoge*

besuchen, gehen die Eltern der Schülerin nie dorthin.¹⁷⁷² Auch die *Kaschrut* wird durch den Schüler gehalten, jedoch nicht im Hause des Mädchens.¹⁷⁷³

Wissensstand

Da der Oberstufenschüler auf eine jüdische Sozialisation hinweisen kann, das Mädchen nicht, zeigt sich auch das Wissen des Schülers wesentlich umfassender als das seiner Mitschülerin. Er kennt sich gut in der *Synagoge* und den Feiertagen aus, das Mädchen scheint in beiden Bereichen Wissenslücken zu haben. Sie kennt z.B. das Fasten am 9. Aw, *Jom Jeruschalajim* und *Jom HaSchoa* nicht.¹⁷⁷⁴ Der liebste Feiertag stellt für den Oberstufenschüler *Pessach* dar, weil dieses Fest seiner Ansicht nach ein „Zeichen des Lebens für alle Juden“ sei.¹⁷⁷⁵ Die Schülerin enthält sich hier der Antwort.

Schülerdispositionen

Als Gründe für den Unterrichtsbesuch geben die beiden Oberstufenschüler an, neugierig zu sein, an Gott zu glauben, mit Freude in die Gemeinde zu gehen, und die Möglichkeit, Freunde treffen zu können. Ursachen des Interesses sind also nicht alleine als religiöse Motivation zu sehen, sondern entspringen auch einem gemeinschaftlichen Sinn oder gesellschaftlichen Hintergrund.¹⁷⁷⁶ Zur Besuchshäufigkeit des Religionsunterrichts erklären die Gymnasiasten, dass sie sehr oft (Junge) bzw. gelegentlich (Mädchen) gehen würden. Offenbar sieht der Junge auch den Religionsunterricht als Verpflichtung an, die er ernsthaft und intensiv aus biografischer Gewohnheit verfolgt, während das gelegentliche Kommen des Mädchens auf Desinteresse beruhen oder auf Ambivalenzen hinweisen kann, die der Religionsunterricht in ihr bisheriges säkulares Leben bringt.¹⁷⁷⁷

Beide Schüler wollen den Unterricht auch weiter besuchen.¹⁷⁷⁸ Einen Unterschied zu anderem Unterricht benennen die beiden 12.-Klässler nicht.

Das Lernen mit anderen jüdischen Jugendlichen außerhalb des Religionsunterrichts war lediglich für den Jungen zeitweise möglich. Er macht jedoch keine Angaben dazu, welche Form des Lernens (*Machanot* oder Unterweisung) er darunter versteht. Unabhängig von früheren Erfahrungen, scheint das jetzige jüdische Lernen der beiden Schüler in jedem Falle auf ihren gegenwärtigen Religionsunterricht beschränkt zu sein. Hinsichtlich der Unterrichtsgruppe sprechen sich die Schüler für eine überwiegend gute Zusammenarbeit aus.¹⁷⁷⁹ Eigene Entscheidungen treffen und Ideen äußern zu können, sei ihnen durchaus möglich. Sie beteiligen sich auch gerne. Durch die Aussagen wird deutlich, dass sich die Schüler aus ihrer Perspektive in ihren Bedürfnissen

ernstgenommen fühlen und Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen wollen, gleichwohl das Mädchen angibt, eine Unterrichtsbeteiligung nicht immer leisten zu können.¹⁷⁸⁰ Den Interessantheitsgrad des Religionsunterrichts stufen beide Schüler als sehr hoch ein.¹⁷⁸¹

Das religiöse Urteil

Zum religiösen Urteil nimmt lediglich die Oberstufenschülerin Stellung, vermutlich deshalb, weil die sprachlichen Anforderungen für den Schüler noch zu hoch lagen.¹⁷⁸²

Um diese Position nicht alleine stehen zu lassen, sollen die Ansichten der Grundschulkinder, die in einem Gruppengespräch zum religiösen Urteil befragt wurden, in den fließenden Text eingefügt werden.

Der erste Fragekomplex, der das Verhältnis des Individuums zu Gott und daraus erwachsene Verpflichtungen thematisiert, wird von der Gymnasiastin und den Grundschulern ähnlich beantwortet. In Hinsicht darauf, ob Schimon sein Versprechen an Gott halten müsse, ist die Oberstufenschülerin der Ansicht, dass man auf die Einlösung zu achten habe, „weil man sein Versprechen nicht brechen soll“. Auch die Grundschüler gehen hinsichtlich des Versprechens von einem Ehrenkodex aus, wobei das Versprechen an Gott einen höheren Stellenwert einzunehmen scheint als gegenüber einem Menschen. Die Grundschulgruppe bedenkt im Gespräch allerdings auch an die Freundin.

Bezogen darauf, ob der Mensch an ein Versprechen an Gott im Allgemeinen gebunden sei, wiederholt die Oberstufenschülerin ihre Aussage. Die Grundschulgruppe dagegen prononciert die Willens- und Entscheidungsfreiheit des Menschen: „Nein, wenn man es nicht will.“

Auf die Frage, ob der Mensch allgemein gegenüber Gott etwas zu leisten habe, antwortet die 12.-Klässlerin ebenfalls mit Nein, denn „Gott sollte auch den Menschen ohne Gegenleistung helfen“. Sie geht in diesem Sinne von einer zweiseitigen Verpflichtung aus, die auf den Bund zwischen Gott und Volk Israel verweist. Die Grundschulgruppe stimmt einerseits der These zu, dass der Mensch gegenüber Gott etwas zu leisten habe, denn „der Mensch muss beten und Gebete halten“, andererseits wird formuliert: „Gott sagt nicht, dass der Mensch sich selbst etwas vorgibt, das er Gott gegenüber halten muss.“ Auch hier scheinen die Grundschüler differenzierter zu urteilen, denn sie haben wahrgenommen, dass Schimon sich selbst dieses Versprechen auferlegt hat. Damit entstammt das Versprechen ihrer Ansicht nach keiner

ursprünglichen Verpflichtung, die Gott aufgetragen hat, so wie es für die *Mizwot* charakteristisch wäre.

Der zweite Fragekomplex, der das Verhältnis zwischen Gott und profaner Welt, Freundin und Beruf erkundet, richtet sich darauf, welcher Größe, Mensch oder Gott höhere Bedeutsamkeit zugesprochen wird. Die Oberstufenschülerin erklärt, dass die Freundin und die Gefühle zu ihr bedeutsam sind, oftmals sei auch das Geld wichtiger, aber Gott habe die Menschen erschaffen. Die Grundschulgruppe diskutiert diesen Aspekt ausführlicher und kommt zu dem Schluss, dass Gott wichtiger wäre. Und auch wenn Schimon den guten Beruf annehmen würde, so meinen sie, schließe das nicht aus, dass Gott bedeutsamer ist. Die Grundschulgruppe erklärt nicht nur eindeutig Gott als relevanter, sie räumt auch ein, dass Schimons mögliches Verhalten keinerlei Rückschlüsse auf das Verhältnis von Gott und Mensch zulasse. Die 12.-Klässlerin drückt sich an dieser Stelle unbestimmter als die Grundschüler aus.

Der dritte Komplex problematisiert, welche Rolle die Eltern im Blick auf das eigene religiöse Leben spielen. Bezogen darauf, ob man sich nach den religiösen Eltern richten muss, die dafür plädieren, das Versprechen an Gott zu halten, erklärt die 12.-Klässlerin, dass die Eltern, wohlgemeint, fast immer alles besser wissen. Ihrer Ansicht nach müsse sich Schimon aufgrund der Elternanweisung „an das Versprechen halten“. Daraus wäre zu schließen, dass die Jugendliche noch in einer festen Bindung zum Elternhaus steht und ihren Eltern auch hinsichtlich ihrer religiösen Fragen Vertrauen schenkt. Indem sie zuvor aber bekundete, dass sie kaum jüdisch erzogen wurde und ihre Eltern keine Gottesdienstbesucher sind, erscheint es ihr vermutlich abwegig, dass die Eltern eine solche Forderung stellen würden. Die Grundschulgruppe, und das erscheint typisch für Kinder dieses Alters, erklärt die Eltern unzweifelhaft für diese Belange zuständig, weil sie „Schimon großgezogen haben“ und „Eltern wichtig“ sind.

Der vierte Komplex problematisiert, welche Rolle die religiöse Gemeinschaft bzw. Gemeinde im Hinblick auf das eigene religiöse Leben einnimmt. Auf die Frage, ob der Mensch sich von Forderungen seiner Gemeinde leiten lassen müsse, wird durch die Schülerin der 12. Klasse entschieden erklärt: „Nein, nur von denen, die ihnen am nächsten stehen.“ Die Grundschulgruppe sieht den Sachverhalt ähnlich: „Er hat doch eine eigene Meinung“ bzw. „Er hat der Gemeinde gegenüber keine Verpflichtungen“ und „Er hat einen eigenen Willen“. Eine religiöse Einmischung seitens der Gemeinde wird somit, gleich welchen Alters, abgelehnt, d.h., die Gemeinde wird nicht als leitend für eigene religiöse Entscheidungen angesehen. Die Ablehnung einer Einmischung der

Gemeinschaft zu individuellen religiösen Fragen lässt aber nur schwer Rückschlüsse auf eine generelle Haltung zum Gemeindewesen zu.

Der letzte Fragekomplex betrifft die Vorstellung, dass Gott auf die Welt einwirkt. Zunächst wurde erfragt, ob es Folgen habe, wenn man ein Versprechen an Gott nicht einhielte. Wenn sich Schimon gegen die dritte Welt ausspräche, würde es sich zeigen, ob es negative Folgen hätte, schreibt die Oberstufenschülerin. Das Mädchen zeigt sich eher skeptisch und verlangt sozusagen Beweise. Die Grundschulgruppe ist der Ansicht, dass negative Folgen durchaus vorstellbar wären, da „Gott vielleicht enttäuscht von Schimon“ ist. Die Frage, ob ein Unfall etwas damit zu tun habe, dass man sein Versprechen nicht gehalten hat, lässt einen Schüler der Grundschulgruppe zu der Äußerung führen: „Eine Verbindung zu einem Unfall kann man nicht beweisen, eine Strafe sollte erst nach dem Tod kommen.“ Was unter einer Strafe nach dem Tod zu verstehen ist, wird nicht weiter expliziert. Insgesamt ist es für die Grundschulgruppe denkbar, dass ein Zusammenhang zwischen Unfall und Versprechensvernachlässigung bestehen kann. Doch Gott würde die Nichterfüllung eines Versprechens nur strafen, so meinen sie, wenn das Versprechen die Religion, z.B. unerfüllte *Mizwot* betrifft. In diesem Sinne greifen die Grundschüler ihre Antwort aus dem ersten Fragekomplex auf und differenzieren erneut zwischen persönlichen Versprechensverpflichtungen und Pflichten, die göttlich aufgetragen sind und einen höheren Stellenwert im menschlichen Handlungsrahmen bilden. Die Frage, ob sich Gott überhaupt in der Welt zeigt, wird nur durch die Oberstufenschülerin beantwortet: „Wir können ihn nicht sehen, aber er wirkt in der Welt“, denn „Gott ist in unserem Herzen“. Gott wird damit transzendent betrachtet und in das menschliche Innere verlagert.¹⁷⁸³

Der Zentralgedanke des Judentums

Zur Frage, was den Schülern als besonders wichtig im Judentum erscheint, betont die Oberstufenschülerin das Lernen und Tun. Weshalb die ältere Schülerin ausgerechnet der geistigen Arbeit allen Vorrang einräumt, ist schwer zu erklären, denn wie durch andere Antworten in ihrem Fragebogen zu erkennen war, legt sie nicht immer Wert auf das Lernen oder ihr regelmäßiges Erscheinen. In der Grundschulgruppe sehen die Schüler Lieder und Tora als wichtige Momente des Judentums an. Für sie scheint ihrem Alter entsprechend etwas Konkretes wesentlich. Tora kann auf die Erfüllung der Pflichten verweisen, doch scheint es näherliegend, dass sie das Lesen biblischer Geschichten

meinen, das ihnen Freude bereitet. Lieder können hier sowohl Liturgie wie auch populäres Liedgut umfassen, das ein Gefühl geselligen Miteinanders vermittelt.

Schülerverhalten

Die Schüler können im Unterricht z.T. Kenntnisse zu *Pessach* dokumentieren und auf Basis ihres allgemeinen jüdischen Wissens Argumentationsmuster zu bestimmten religiösen Gesprächspunkten aufbauen. Eine Gegenwehr ist kaum in dieser Gruppe beobachtbar.¹⁷⁸⁴ In Hinblick auf Eigeninitiativen werden die Interessen der Schüler dort erkennbar, wo sie sich lebhaft und aktiv ins Gespräch einbringen. Aus einer vorhergehenden Stunde wird z.B. *Pharaos* erkaltetes *Herz* aufgegriffen. An anderer Stelle äußern sich die Schüler unaufgefordert zu ihren häuslichen Pessachbräuchen. Weiter interessiert die Schüler das praktische und alltägliche Umgehen mit den Pessachvorschriften, so z.B.: „Was ist, wenn ich kein Geld zum Feiern habe?“ oder „Man kann Geschirr auch koschern?“ Bezogen auf die Katastrophenszenarien entwickeln die Schüler dahingehend Fragen, wie sich ein Jude hinsichtlich der Katastrophen und des Elends in der Welt zu verhalten habe. „Wie können wir ein solches Unglück erneut vermeiden?“ fragt Esra. Die Schüler interessieren sich in diesem Sinne für biblische Zusammenhänge, für die rituelle Praxis und ethische Probleme, die die Verantwortung des jüdischen Individuums betreffen.

4.2.3 Profil des Religionsunterrichts der Gemeinde 7, Gruppe 1

Fundierte religiöse Basis und Diskurs

Die Gemeinde 7 ist eine mittlere Kleingemeinde im nördlichen Süddeutschland mit ca. 600 Mitgliedern.¹⁷⁸⁵

Der erste Besuch, der in den beiden Oberstufengruppen der Gemeinde 7 Mitte März 2002 durchgeführt wurde, galt dem Kennenlernen der Unterrichtssituation. Im Anschluss daran wurde im Mai und Juni 2002 dreimal in 2 Gruppen unterschiedlicher Klassenstufen der Sekundarstufe I hospitiert. Längsschnitthaft wurde die Sekundarstufe I im Folgejahr von Mai bis Juli erneut besucht.

4.2.3.1 Struktur der Gemeinde¹⁷⁸⁶

Genaue Angaben zu Mitgliederzahlen nach 1945 zur Gemeinde 7 konnten nicht gewonnen werden. Ab Mitte der 70er Jahre werden jedoch um 300 Personen statistisch

genannt, deren Zahl bis 1983 auf zirka 350 Personen anstieg.¹⁷⁸⁷ Die Mitgliederzahl nahm ab 1989 wie in anderen Gemeinden sprunghaft zu, bis sie einen Stand von etwa 650 Personen erreichte. Hierzu gehören 9 % 12- bis 21-Jährige.¹⁷⁸⁸ Die Kultusgemeinde bemüht sich um die Sicherstellung der Gottesdienste und des Religionsunterrichts der Kinder. Bei religiösen bzw. traditionellen Festen wird entsprechend gefeiert. Außerhalb des schulischen Religionsunterrichts erhalten erwachsene Gemeindemitglieder eine Tora-Unterweisung. Des Weiteren wird Hebräisch-Unterricht, Schach und Folklore-Tanz angeboten. Die Zuwanderer erhalten Unterstützung zur sozialen, gesellschaftlichen und religiösen Integration (z.B. Deutschkurse).

Die Jugendarbeit

Der Jugend steht neben dem Religionsunterricht ein Jugendzentrum zur Verfügung, das von 2 Jugendlichen geleitet wird. Studenten können im jüdischen Studentenbund des Landes aktiv werden. Es existieren aber auch gemeindeübergreifende Projekte, z.B. *Lag ba-Omer* Ausflüge. Unattraktiv erscheint das Angebot für Schüler der Mittelstufe, denn das Programm des Jugendzentrums richtet sich an Grundschüler.

4.2.3.2 Der Religionsunterricht

4.2.3.2.1 Äußere Modalitäten

Es konnten keine Hinweise zum Religionsunterricht nach der Schoa gewonnen werden. Es ist aber anzunehmen, dass jeweilig amtierende *Rabbiner* die jüdischen Schüler unterwiesen haben. Die Schüler des Religionsunterrichts der Sekundarstufe im Jahr 2002/ 2003, deren Gesamtzahl nach Aussagen der Lehrerin mehr als 30 Schüler ausmacht¹⁷⁸⁹, wohnen alle in Nähe der Gemeinde.¹⁷⁹⁰ Die Lehrer der Gemeinde, zwei an der Zahl, sind durch den Oberrat des Landesverbandes angestellt.¹⁷⁹¹ Nach Auskunft der Lehrerin wählt der Oberrat nicht nur die Lehrer aus, sondern bespricht mit ihnen auch die Lehrpläne. Zu den Abiturprüfungen treffen die Lehrer auch auf die Vertreter der staatlichen Behörden.

Die zuständige Lehrerin der Sekundarstufe unterrichtet insgesamt vier verschiedene Gruppen.¹⁷⁹² Die Gruppe 1, die schon seit längerer Zeit in dieser Konstellation besteht, schließt 3 Klassenstufen ein und reicht bis zur 7. Klasse (2002).¹⁷⁹³ Die Gruppe 2 lässt zwei Stufen zusammenführen, die Klassen 8 bis 9 (2002).¹⁷⁹⁴ Auch die

Oberstufengruppe 3 verbindet zwei Stufen: Klasse 11 (5 Schüler) und 12 (6 Schüler), die Abiturklasse bleibt für sich.

Die Lehrerin hat einschlägige und langjährige Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen durch ihre Arbeit in der jüdischen Jugendarbeit gesammelt. Unterrichtserfahrungen hinsichtlich eines schulischen Religionsunterrichts beziehen sich auf eine 4-jährige Unterrichtstätigkeit in der Gemeinde 7, die nach der Universität aufgenommen wurde. Ihre Schülerklientel umfasst neben den Sekundarstufenschülern auch Vorschul- und Grundschulkindern, die sie zum Hospitationszeitpunkt in zwei anderen Gemeinden betreut. Damit kann sie Erfahrungswerte mit Schülern in den verschiedensten Altersstufen vom Kleinkind bis zum Adoleszenten nachweisen.

Aus ihrer Lehrtätigkeit folgert die Pädagogin: „Du lernst hier etwas Grundsätzliches.“ Den Unterschied in ihrer Tätigkeit zwischen Primar- und Sekundarstufe erklärt sie sonach: „In der Grundschuldidaktik kann ich mich entspannen, die Abiturklasse fordert mich heraus, denn hier geht es entscheidend um Zusammenhänge.“

Die Vorerfahrungen konnten nicht bei allen beobachteten Schülern ermittelt werden. Schüler der Gruppe 1 und 2 füllten nur z.T. Fragebogen aus. In Gruppe 1, so ist festzustellen, lernten die Schüler mindestens 3 bzw. 4 Jahre bei ihrer jetzigen Lehrerin. Die Neuzugänge der Gruppe 1, im Jahr 2002 eine Schülerin (Anna) aus der Ukraine und im Jahr 2003 eine Schülerin (Michal) aus der Schweiz, hatten zuvor eine jüdische Schule besucht. In Gruppe 2 haben die meisten Teilnehmer ebenfalls seit 3 bis 4 Jahren Unterricht bei ihrer derzeitigen Lehrerin.

Welche Unterweisung sie zuvor erhielten und wer sie bei der *Bar/ Bat Mizwa* Vorbereitung unterstützte, bleibt unerwähnt.¹⁷⁹⁵ Insbesondere die beiden Abiturientinnen (2002) fallen aus dem Rahmen, da sie erst nach der 10. Klasse mit dem Religionsunterricht begonnen haben. Bis auf Aktivitäten im Jugendzentrum und Machanot bestehen kaum Lernmöglichkeiten mit anderen jüdischen Jugendlichen.

Der Unterricht, der an 2 Werktagen vom Nachmittag bis zum frühen Abend je 2-stündig in den unterschiedlichen Gruppen stattfindet, erfolgt in einem staatlichen Gymnasium nahe der Innenstadt. Ein oder zwei Klassenräume werden je nach schulischer Verfügbarkeit angeboten. Da es sich um keine jüdische Einrichtung handelt, gibt es auch keinen Polizeischutz. Aufgrund der Tatsache, dass der Religionsunterricht nur einmal wöchentlich in fremden Räumen abgehalten wird, erscheint es auch unabänderlich, dass in diesen Räumen keine jüdische Atmosphäre hergestellt werden kann. Schulklassen der Staatsschule heften dort ihre Bilder und Plakate an die Wände

und machen sich dadurch den Raum zu eigen. Ein ständiges Befestigen jüdischer Blickfänge würde sehr zeitaufwendig sein und die Lehrerin zusätzlich belasten.

4.2.3.2.2 Gesetzliche Basis und Lehrplan

Der Jüdische Religionsunterricht der Gemeinde 7 ist nach den Auskünften des Kultusministeriums als ordentliches Schulfach anerkannt. Die zugrundeliegenden Gesetze für das Angebot des jüdischen Religionsunterrichts sind in Artikel 7 des Grundgesetzes, in der Landesverfassung¹⁷⁹⁶, dem Schulgesetz¹⁷⁹⁷ und ab dem Jahr 2004 im Bildungsplan zu finden¹⁷⁹⁸, der zur Zeit der Hospitation noch nicht wirksam war.¹⁷⁹⁹

Der Stundenpool für den Religionsunterricht aller Glaubensgemeinschaften beträgt von der Klasse 5 bis einschließlich Klasse 13 zwei Wochenstunden¹⁸⁰⁰ und wird grundsätzlich nach Konfessionen getrennt angeboten. Am Oberstufengymnasium können Schüler 2 Semester den Religionsunterricht einer anderen Konfession besuchen.¹⁸⁰¹ Für konfessionslose Schüler wird ein Ethikunterricht ermöglicht.¹⁸⁰² Der Gesetzgeber akzentuiert, dass für die einzelnen Religionsgemeinschaften eine gewisse Vorordnung vor dem Staat besteht. Diese Vorordnung betrifft u.a. das Lehrpersonal und die Lehrtätigkeit. Der Religionsunterricht wird in diesem Sinne nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften unter staatlicher Aufsicht erteilt.¹⁸⁰³ Der Weg seiner Antragsstellung an das Ministerium verlief über eine Vorlage der Unterrichtsplanung, die aufgrund der geringen Schülerzahlen im jüdischen Religionsunterricht in ihrer Struktur jedoch keinen förmlichen Charakter tragen musste.

Zu der Zahl der Lehrkräfte, der Schüler, zu klassenstufen- bzw. zu einem schulübergreifenden jüdischen Religionsunterricht konnte das Kultusministerium keine genauen Auskünfte geben, räumte aber ein, dass vor Ort die Zusammenfügung von Klassenstufen durchaus möglich sei.¹⁸⁰⁴ Das Schulgesetz bestimmt, dass „... für eine religiöse Minderheit von mindestens 8 Schülern an einer Schule Religionsunterricht einzurichten ...“ ist.¹⁸⁰⁵ Der hier untersuchte bis 2004 gültige Lehrplan entstand schließlich in Zusammenarbeit zwischen Kultusministerium und dem Oberrat der jüdischen Gemeinden¹⁸⁰⁶, erklären die Zuständigen im Ministerium. Der 45-seitige Lehrplan gliedert sich in unterschiedliche Anforderungen für die Grund-, Haupt-, Realschule und das Gymnasium, nebst Leistungskurs und umfasst somit 13 Schuljahre. Der Lehrplan wurde hier für die Klassenstufen 5 bis 13 (Grundkurs) betrachtet.¹⁸⁰⁷ In seiner Einleitung werden Lernziele und Lernschwerpunkte angegeben. Darauf folgt eine Handreichung, die betont, dass die jüdische Religionslehre vom Inhalt her und in ihrer

Akzentsetzung anders strukturiert sei als bei anderen Religionsgemeinschaften.¹⁸⁰⁸ Ein Verweis auf die Verbindlichkeit der Vorgaben schließt den Lehrplan.¹⁸⁰⁹

Lernziele, Themenbereiche und Inhalte

Die Lernziele des jüdischen Religionsunterrichts werden übergreifend in 3 Aspekten zusammengefasst. Sie betreffen Kenntnisse der jüdischen Religion durch Studium und Lektüre traditioneller und moderner Texte, die Vermittlung der ethischen und kulturellen Werte der jüdischen Geistigkeit und die Erziehung zur Toleranz und Würdigung religiöser Unterschiede in einer pluralistischen Gesellschaft.¹⁸¹⁰ Insofern geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um ethische Erziehungsfragen, die das Judentum in einer multireligiösen Gesellschaft berühren. Ausgehend von den Lernzielen werden 4 Lernschwerpunkte hervorgehoben: Die jüdische Geschichte, Gebete, religiöses Wissen und die Religiosität des Judentums.¹⁸¹¹ Innerhalb des Bereichs Gebet wird gleichsam auf die Bedeutung des Hebräischen als liturgische Sprache verwiesen, die soweit „vonnöten“ zu vermitteln sei. Das religiöse Wissen wird nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern danach, wie es in „verantwortungsvolles Handeln“ umgesetzt werden kann und so eine Orientierung für den Lebensweg darstellt. Der Lehrplan macht kaum Literaturangaben hinsichtlich der Zielformulierungen¹⁸¹² oder äußert sich zu traditionellen oder modernen Lehr- und Lerntypologien. Andererseits werden für jede Klassenstufe genaue Inhalte, Ziele und Unterrichtsverfahren detailliert bestimmt.¹⁸¹³

Die Lernziele sollen kognitiv, affektiv und operativ erreicht werden. Die Betonung der operativen und kognitiven Dimension, der Anspruch an „wissenschaftliche Objektivität“, ja der Aufbau des Lehrplans überhaupt erinnern noch sehr an eine lernzielorientierte Lehrplanstruktur. Der traditionelle Stoff sollte soweit wie möglich bewältigt werden, bevor einzelne Probleme angegangen werden. Der Lernprozess könne nicht im leeren Raum stattfinden, so heißt es, denn der Schüler müsse sich erst einmal ein Wissensfundament angeeignet haben.¹⁸¹⁴ Doch wird jüdisches Lernen auch als Weg zu autonomen Arbeiten begriffen: „Anzustreben ist ein problembezogener Zugang, der in Schülern das Interesse wecken soll, selbständig weiter zu arbeiten ...“. Ferner wird darauf gezielt, wertebildende Momente „als Haltungen“ zu vermitteln, die zu menschenfreundlichen, gesellschaftsbindenden Handlungen führen.¹⁸¹⁵

Jedes Schuljahr (bzw. Semester) der Sekundarstufenlehrpläne wird in 3 oder 4 Oberthemen gegliedert, die in anschließenden Stufen fortgesetzt oder altersentsprechend

in einen neuen Bereich überführt werden: a) Biblische Geschichte, Jüdische Geschichte (ab Klasse 7) und Biografien (Klasse 13.1), b) Gebete, *Mischna* (Klasse 11) und *Midrasch* (Klasse 13) sowie c) Brauchtum, Theologie (Klasse 9) und jüdische Philosophie (Klasse 12 und 13).¹⁸¹⁶ Die Sekundarstufe I integriert Hebräischunterricht (Klasse 5-7) und die Vermittlung der biblischen Geschichte (z.B. Genesis in der 5. Klasse), daran schließen sich *Paraschot* und Kommentare (Klasse 8 bis 10) an. Die *Kaschrut* und der jüdische Lebenslauf (z.B. *Brit Mila* oder Ehe) bilden Inhalte der Klasse 6 bzw. 8. Der jüdische *Kalender* wird in der 5 und 6. Klasse besprochen. Einen breiten Raum nehmen *Ritus* und Gebet im Lehrplan ein, z.B. die *Amida* (Klasse 5), Gebete der Hohen Feiertage (Klasse 6), die Vertiefung der Gebete (Klasse 7), Festtagsgebete (Klasse 9) und die Entwicklung des jüdischen Gottesdienstes (Klasse 10). Theologisch gesehen steht das „Wesen des Judentums“ (Klasse 9) und „Gott als Schöpfer“ (Klasse 10) zur Debatte. Historisch soll die Geschichte des jüdischen Volkes bis zur Gegenwart kennen gelernt werden, d.h., von der Blütezeit in Spanien (Klasse 7) bis hin zur Gründung und Entwicklung des Staates Israel (Klasse 10). Die Grundlagen dieser Inhalte werden im optimalen Fall in der Grundschule gelegt.¹⁸¹⁷

Die Sekundarstufe II gliedert sich in die Bereiche *Talmud/ Midrasch* (Einführung in die *Mischna*, Klasse 11; wichtige *Mischna*abschnitte, Klasse 12 und *Exegese* des *Midrasch* in Klasse 13), Geschichte, jüdisch-christliche Begegnungen und jüdische Philosophie von der Antike über das Mittelalter (z.B. Philo oder Ibn Daud, Klasse 12) und Aufklärung (z.B. Mendelssohn, Klasse 13.1) bis zur Weimarer Republik (z.B. Rosenzweig, Klasse 13.2).¹⁸¹⁸

Das Curriculum bietet eine Vielzahl methodischer Vorgaben an, die „lebensnah und praxisbezogen“ orientiert sein sollen. Zum traditionellen Lehrvortrag und zur Textarbeit haben Diskussionen zu treten, die den Schüler zum eigenen Denken und zur existentiellen Auseinandersetzung mit religiösen Grundproblemen führen.¹⁸¹⁹ Für die Sekundarstufe stehen kognitive¹⁸²⁰, handlungsorientierte, begegnende und spielerische Verfahren auf dem Programm. Das rituelle Moment kommt z.B. im Jugendgottesdienst (Klasse 5), in der Einübung der Kantillation zum Wochenabschnitt oder in der Beteiligung der Schüler an Zeremonien zum Lebenslauf (Klasse 8) zur Geltung.

Die Literaturempfehlungen umfassen „... die biblischen und rabbinischen Quellen sowie die jüdischen philosophischen Schriften.“ Letztere gelten speziell für die Oberstufe des Gymnasiums.¹⁸²¹ In Anbetracht dessen, dass die Gruppen in den wenigstens Fällen ab der Grundschule zusammen lernen, häufig Neuzugänge ohne Grundlagenwissen

hinzukommen und ein Mangel an adäquaten Lehrbüchern besteht, wird das Lehrpersonal zu Differenzierungen aufgerufen, um Schüler ohne umfassende Kenntnisse entsprechend vorzubereiten.¹⁸²² Auf die Zuwanderer aus der ehemaligen UdSSR wird noch kein Bezug genommen.

Man kann den im Jahr 2002/ 03 gültigen Lehrplan insgesamt als Spiralcurriculum auffassen. Bibelkenntnisse werden ab Klasse 5 bzw. seit der Grundschule differenziert erweitert. Entsprechendes gilt für Gebete und Brauchtum, später für die Theologie und Geschichte. Größere Veränderungen ergeben sich erst in der Oberstufe, wenn Auslegungsliteratur und jüdische Philosophie in den Vordergrund treten. Doch auch diese Bereiche scheinen aufbauend verzahnt. Feiertage, die ausführlich in der Grundschule zu besprechen sind, werden in den Klassen 5 (Fast- und Trauertage), Klasse 7 (4 *Schabbatot*)¹⁸²³ und Klasse 9 (Gebete) fortgesetzt vermittelt. Gebete werden kontinuierlich bis zur 10. Klasse durchgenommen. Der Lehrplan nimmt darauf Bezug, dass die Jugendlichen ins *Bar/ Bat Mizwa* Alter kommen und entsprechende Voraussetzungen notwendig werden, um am Gottesdienst teilzunehmen. Für Klasse 6 wird gefordert, kantonale Gesänge zu hören und einzuüben, sowie *Tefillin* und *Tallit* anzulegen.

Kritische Würdigung

Der religiöse Bezug erfährt in diesem Lehrplan eine besondere Betonung. Die Schüler erhalten sicherlich, wird der Lehrplan so eingehalten, ein breites Grundwissen und insbesondere in der Oberstufe die Möglichkeit, verschiedene Zugangsweisen zu religiösen Themen kennen zu lernen. Emotionale Faktoren werden jedoch kaum berücksichtigt. Doch ist positiv zu bemerken, dass rituelle Begegnungen und Handlungen in der Grundschule und Sekundarstufe I integriert werden, so u.a. ein Synagogenbesuch oder das Anlegen des Gebetsschals. Dagegen scheint das Brauchtum unter besonderer Berücksichtigung der *Kaschrut* in Klasse 6 zu wenig integriert zu sein. Die Rolle des Hebräischen gibt Rätsel auf. Lobenswert erscheint der Anspruch Hebräisch von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe zu unterweisen. Die gesetzten Ziele, Gebete, ggf. Tora und *Haftara* übersetzen zu können, klingen dabei mehr als wirklichkeitsfremd. Schließlich bleibt offen, wie das Problem zu lösen ist, dass die Kantillation vermittelt werden soll, wenn der Lehrer keine kantonale Ausbildung besitzt. Für *Bar/ Bat Mizwa* Vorbereitungen erscheinen deshalb andere Lösungen, d.h., gesonderte Vorbereitungen durch Kantoren, erforderlich.

Geschichte und Philosophie werden ausführlich in diesem Lehrplan behandelt.¹⁸²⁴ Die Themenspanne wirkt aber curricular überlastet. Richtig erscheint es, aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen das Thema Schoa ins 9. Schuljahr zu verlegen, doch bleibt offen, ob dann gegenwärtige Kontroversen zum Antisemitismus bei Bedarf schon in früheren Klassen besprochen werden können.

Der Israelbezug wird im historischen Kontext durch das Thema Zionismus in den Klassen 7 und 11 hergestellt. Der Staat Israel wird in den Klassen 9, 11 und 12 behandelt. Das wiederum erscheint recht spät und klammert ggf. eine aktuelle Betrachtung aus. Insgesamt ist zu fragen, wie die jüdische Identität durch den Lehrplan gefördert wird. Der Begriff selbst wird im Lehrplan nicht benutzt.¹⁸²⁵ Doch scheinen besonders 2 Themenfelder der 13. Klasse hilfreich: „Jüdische Biografien“ und „Judentumskunde“. Das Kennenlernen verschiedener Persönlichkeiten der jüdischen Geschichte kann dazu beitragen, spezifische jüdische Lebenswege und Sichtweisen in authentischer Form zu erfahren. Innerhalb der Judentumskunde, die die verschiedenen Richtungen des Judentums in seiner Geschichte aufgreift, wird es möglich innerjüdische Kontroversen und aktuelle persönliche Standpunkte zu einer Frage zu vergleichen. Aktuelle Belange, z.B. die Situation vieler Kontingentflüchtlinge¹⁸²⁶ oder jüdisches Leben inmitten einer nichtjüdischen Umwelt, sind kaum erwähnt.

4.2.3.2.3 Die Konzeption des Unterrichts

Die Lehrerin orientiert sich in ihren Vorbereitungen am Lehrplan und an Unterrichtseinheiten aus der Literatur, z.B. an strukturierten Lehrmaterialien. Doch müssten diese Materialien gelegentlich modifiziert werden, da sie in mehrfacher Hinsicht Lücken aufweisen, so die Lehrerin. Das Planungsvorgehen der Lehrerin umfasst normalerweise die ausführliche Ausarbeitung eines Themas. Neben den inhaltlichen Aspekten überlegt sie sorgsam den Einsatz methodisch-organisatorischer Verfahren. Zur Nachbearbeitung der Stunden fertigt sie Protokolle an, die sie in einem kleinen Buch sammelt. Neben den Absprachen mit dem Oberrat, berät sich die Lehrerin in Bezug auf Lehrinhalte zusätzlich gern mit kompetenten Freunden. Darüber hinaus „interessiert sich niemand für die Planung“, erklärt sie. Deshalb würde sie sich weitere Gesprächsmöglichkeiten wünschen, für die Begründung der Lernziele oder bei der Bewertung des Unterrichts. Für die Unterrichtsevaluation ist sie selbst zuständig. In Hinsicht auf Fortbildungen, so berichtet die Lehrerin, bestünden Möglichkeiten bei

jüdischen Organisationen, u.a. in der aktiven Jugendarbeit. Sie plant zukünftig Weiterbildungen an der Universität.

4.2.3.2.4 Materialien

Die Auswahl des Lehrmaterials wird durch die Lehrerin bestimmt. Sie ist auch für die Beschaffung verantwortlich. Das Material wird privat verwahrt, da in der staatlichen Schule kein entsprechender Raum zur Verfügung steht. Weil die Lehrerin in verschiedenen Gemeinden tätig ist, wäre eine andere Möglichkeit auch kaum denkbar. Die Schüler besitzen, wenn gemeinsam ein Buch gelesen wird, Klassensätze (Sammelbestellungen) und werden ansonsten durch die Lehrerin mit Kopien versorgt. Unterrichtsmaterialien¹⁸²⁷ bilden hier vor allem Originaltexte, Leherdiktate als Mischung aus eigenen Formulierungen und verwendeten Schriften sowie Schülertexte, die Zusammenfassungen zu vorgegebenem Material oder Abschriften von Quellen darstellen.¹⁸²⁸ In der Unterstufe kommen hebräische Texte mit religiösem Hintergrund dazu, die der Übersetzungsschulung dienen.¹⁸²⁹ Ganzschriften fungieren vornehmlich in Klasse 9-10 und in der Abiturgruppe als Diskussionsgrundlage. Von der Unterstufe bis zur Abiturklasse ist eine deutliche Erhöhung der Anforderungen zu beobachten, die von narrativ- zusammenfassenden Texten zu historischen Sekundärtexten (Klasse 6-8)¹⁸³⁰ und philosophischen Originalquellen (Klasse 9-10, Oberstufe) führen.

4.2.3.3 Unterrichtsdimensionen

4.2.3.3.1 Inhalte

Die Inhalte des Unterrichts der Gruppe 1 lassen sich für das Schuljahr 2002 in einen religiösen und sprachlich orientierten Bereich, im Schuljahr 2003 in einen religiösen und historischen Komplex differenzieren.

Der religiöse Bereich, der als Kontinuum nahezu alle Stunden durchzieht, wird dem Festkalender¹⁸³¹ entsprechend auf *Schawuot*, die 10 Gebote und die Lesung der *Megillat Ruth* in der 2. Hospitation und auf die *Omerzeit*, *Lag ba-Omer* und damit verbundene Bräuche in der 5. Hospitation konzentriert.

Da die Hospitationsphase im Jahr 2003 wiederum in die Nähe dieser Feste fiel, lagen ähnliche Themen vor. Zusätzlich im Jahr 2003 galt ein Schwerpunkt dem Kerngebiet des Judentums, dem *Schma Israel*¹⁸³² (Besuche 6 und 7).

Der Hebräischunterricht (Besuche 2 und 3) ist ebenso auf religiöse Inhalte bezogen. Er charakterisiert sich als Übersetzungsarbeit eines einfachen Textes, der auf das kommende Fest *Schawuot* inhaltlich abgestimmt ist. Der historisch orientierte Unterricht (Besuche 4, 5 und als Aufgabenstellung im Test, Besuch 6) bezieht sich vornehmlich auf die Entstehung und Entwicklung der zionistischen Bewegung¹⁸³³ auf dem Hintergrund der europäischen Entwicklung zwischen Emanzipation und Antisemitismus (Besuch 4). Im Kontext des Zionismus wird auch das Kibbuzwesen (Besuch 5), die Gründung des Staates Israel, nebst der heutigen Bedeutung Israels für Juden gestreift (Besuch 6). Neben diesen regulären und im Lehrplan verankerten Themen wird Raum für Freizeit (Fußball in Besuch 1, 2 und 8), für aktuelle Politik (Antisemitismus in Besuch 1 und 7) und für die Organisation jüdischen Lebens der Jugendlichen, hier am Beispiel Jugendzentrum, gegeben (Besuch 3 und 8).

4.2.3.3.2 Methodik

Ein Kernprinzip der Unterrichtsarbeit bilden die regelmäßigen Wiederholungen, die der Lehrerin als sogenanntes Basiswissen am Herzen liegen. Darunter ist offenbar ein Wissen zu verstehen, das in der Unterstufe die Tradition und Schriften umfasst und jederzeit abgefragt wird, um dadurch als prozedurales Wissen präsent und anwendbar zu werden. Die Lehrerin ist stolz auf diese Gruppe, in der sie seit 4 Jahren kontinuierlich arbeiten und kognitive Wissensbereiche von Jahr zu Jahr aufbauen und festigen konnte. Die Schüler können aus ihrem Wissensrepertoire Selbstbewusstsein schöpfen und präsentieren gerne, was sie können. Wesentliche Momente des Erfolgs dieses Religionsunterrichts bilden a) die Kontinuität des Unterrichtens über längere Zeit in einer zusammengewachsenen Gruppe und b) die damit verbundene Möglichkeit, früh Basiswissen zu etablieren und es regelmäßig zu aktualisieren.¹⁸³⁴ So will die Pädagogin in der 1. Hospitation wissen, was den Schülern zum Thema *Omerzeit* in Erinnerung ist. An anderer Stelle erläutert sie den Begriff *Kabbala*, nachdem die Schüler sich nicht dazu äußern konnten: „Kabbala ist die Geheimlehre, sie ist mystisch. Alle Texte der Kabbala sind geheimnisvoll.“¹⁸³⁵ Hier wie an anderen Stellen lässt die Lehrerin ihre an Mosche ben Maimon orientierte rationalistische Position dezent einfließen und versucht das kritische Bewusstsein der Schüler gegenüber der kabbalistischen Tradition zu schärfen: „Man darf sie erst lernen, wenn man 40 Jahre alt, wenn man im Leben gefestigt und ein Mann ist. Die kabbalistische Lehre lässt die Sphären erklären. In dieser Gruppe heißt es, dass das Leben dem Tod gemäß ist. Man ist da und doch nicht.“

Kabbalismus hat auf verschiedene Weise in jüngster Zeit Popularitätscharakter gewonnen hat; nicht nur in esoterischen Kreisen, auch im Showgeschäft.

Neben klaren Vorgaben versucht die Lehrerin stets einen offenen Diskurs zu ermöglichen, denn es geht ihr um Stellungnahmen. Diskussion und Diskurs bestimmen deshalb weite Unterrichtsphasen. Wo jüdische und allgemein ethische Werte untergraben werden, weist die Lehrerin auf die Grenzen des Akzeptierbaren hin.

Wiederholungen vor Tests bieten die Möglichkeit, Materialien intensiv zu überprüfen und für die Schüler übersichtlich festzulegen, welche Bereiche im Test angesprochen werden. Die Lehrerin erklärt, dass sie über die reine Reproduktion hinausgehen will und wie im mündlichen Unterrichtsgespräch ein Weiterdenken erwartet: „In einer Aufgabe, die ich stelle, interessiert mich eure Meinung, z.B. welche Bedeutung hat *Schawuot* für euch?“ Interessant erscheint, dass selbst bei der Darlegung der Inhalte Aushandlungsprozesse einsetzen, die im regulären Schulunterricht vermutlich nicht immer denkbar wären. Die Möglichkeit der Aushandlung zeugt davon, dass sich die Schüler auch zu diesen Fragen einbringen dürfen. So erklärt z.B. Jeremy, dass das Fest *Schawuot* keine Bedeutung für ihn habe. Die Lehrerin antwortet darauf ruhig, dass sie eine solche Haltung für akzeptabel hält, wenn sie mit einer entsprechenden Begründung vorgelegt wird. Nachdem Jeremy diese nicht leistet, entgegnet Sara, dass eine Meinung generell nicht in eine Schulnote umzusetzen sei. Die Schüler wollen demnach genau wissen, was evaluierbar ist und was nicht und artikulieren damit ein Kernproblem des Religionsunterrichts. Auch hier kann die Lehrerin verdeutlichen, dass eine religiöse Argumentationskette sehr wohl in einen zu beurteilenden Rahmen fällt. Sara versucht, nochmals ihre Position zu behaupten: „Ich glaube an Gott - das ist nicht zu bewerten.“ Hier könnte die Lehrerin freilich wieder auf die Argumentationsstruktur verweisen, verzichtet aber auf ein Machtspiel. Wichtig erscheint im Kontext der Testbesprechung, dass die Lehrerin zwar hohe Anforderungen an die Gruppe stellt, doch auch mit ihr gemeinsam Orientierungen festsetzen will.¹⁸³⁶

Der Unterricht erfüllt neben den Tests weiterhin die Anforderungen eines ordentlichen Schulfachs, da auf die entsprechenden Verpflichtungen (Hausaufgaben, Hefter) durch die Lehrerin geachtet wird.¹⁸³⁷ Im Rahmen der Hausaufgaben werden Gespräch und Diskurs, Lesen, Schreiben und Hören als elementare Grundfertigkeiten trainiert. So legt Sara z.B. in der 3. Hospitation eine Inhaltsangabe zur *Megillat Ruth* vor: „Elimelech zieht mit seiner Frau Neomie und seinen beiden Söhnen Machlon und Kilion aus Bethlehem nach *Moab*. Da der Weg beschwerlich ist, bricht Elimelech unterwegs

zusammen. Aber seine Familie kann ihn soweit pflegen, dass sie nach *Moab* können. In *Moab* heiraten die Söhne Ruth und *Orpha*. Sie zieht auf das Feld des reichen Bauern Boaz, dieser verliebt sich in sie und heiratet sie am Ende. So müssen Noemi und Ruth nie mehr Hunger leiden und Ruth ist glücklich mit ihrem Mann.“ Die Ausdrucksweise klingt nicht immer nach der einer 5.-Klässlerin, das trifft gelegentlich auch auf ihre mündlichen Beiträge zu. Der Text der Schülerin ist insgesamt kurz und verstehbar. Er ließe sich eventuell verbessern, doch belässt ihn die Lehrerin so, auch um die eigenständige Arbeit wertzuschätzen und den Schülern zu ermöglichen, sich auf Basis ihrer textuellen Kompetenzen Stoff anzueignen, ohne durch zu schwere Texte belastet zu sein. Ein Schülertext wird zuweilen auch durch den Lehrer vorgetragen; z.B. zu *Lag ba-Omer* (Besuch 1): „*Lag ba-Omer*: Haare schneiden ist erlaubt; *Omer* ist ein Maß und bereitet das Schawuotfest vor. Ursprünglich ist dies der Tag, an dem *Bar Kochba* gesiegt hat und die Seuche der Schüler *Rabbi Akibas* endete.“ Der Text wird abgerundet durch den Verweis: „Wichtig ist auch ben Jochai, ein Mystiker.“¹⁸³⁸ Die Information ist klar und strukturiert. Die erlaubten Tätigkeiten zu *Lag ba-Omer* lassen Rückschlüsse auf die Verbote der *Omerzeit* zu. Doch haben die Mitschüler diese Folgerung ebenso gezogen? Die Lehrerin ist sich vermutlich auch nicht sicher und ergänzt, nachdem man sich verschiedenen anderen kleinen Problemen hingeeben hat: „Die Zeit zwischen *Pessach* und *Schawuot* wird als *Omerzeit* benannt. Vom 2. Tag an zählen wir 7 Wochen *Omer* bis *Schawuot*. Dieser Zeitraum gilt als *Trauerzeit*. Es ist verboten, zu heiraten, große Feste zu feiern und sich die Haare zu schneiden. Unterbrochen wird die Zeit durch *Lag ba-Omer*, den 33. Tag der Omerzählung, der im Allgemeinen als glücklicher Tag oder Freudentag gilt.“

Ein Auftrag, der weniger der Recherche oder Analyse dient, um selbständiges Arbeiten zu unterstützen, findet sich in der 5. Hospitation nach der Besprechung des *Schma Israel* Gebets: „Schreibt den nächsten Abschnitt ab!“ Dass das Abschreiben eines Textes das Lernen stützen kann, ist kognitionspsychologisch noch unbewiesen.

Ein weiteres Mal wird das reine Abschreiben in der 4. Hospitation aufgetragen, als die *HaTikwa* nach dem gescheiterten Versuch, einen historischen Text zu erarbeiten, niederzuschreiben ist. Die Schreibtätigkeit fungiert hier mehr oder weniger als Lückenbüßer, was die Schüler recht schnell wahrnehmen und protestieren. Ansonsten bemühen sich die Lernenden, ihren Verpflichtungen, bis auf wenige Ausnahmen (*Kipa*¹⁸³⁹ oder Bibel vergessen) nachzukommen. Als Medien stehen Texte im Mittelpunkt, seltener die Tafel, um Übersichten bzw. Schemata zu entwerfen.¹⁸⁴⁰ Die

regelmäßige Textarbeit findet intensiv und konzentriert statt. Die Lehrerin verlässt sich nicht nur auf Hypothesen der Schüler, sie verlangt wie im Gespräch nach Argumenten, die Annahmen zu einem Thema stützen können. Früh werden die Schüler zu dieser Arbeitsweise hingeleitet.

Charakteristisch ist für den methodisch überzeugenden Unterricht allerdings auch, dass Themen durch verschiedene Querverbindungen oder äußere Ereignisse häufig unterbrochen werden (Schülerfrage, Lehrerkommentare, plötzlicher Wechsel zum allgemeinen Abfragen, Störung durch zu spät Kommende). Die Lehrerin hat zwar den roten Faden des Unterrichts vor Augen, doch scheint es gerade für jüngere Schüler nicht einfach zu sein, selbst diesen Faden beizubehalten. Andererseits ist die Lehrerin durch diese Bewegungsfreiheit recht flexibel, um auch auf spannende Schülerbeiträge eingehen oder prekäre Wissenslücken spontan schließen zu können. Diskontinua sind in diesem Sinne fester Bestandteil des Gesprächs.

4.2.3.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Feiertage, Gebete und Wertediskussionen

Religiöse Momente bilden den Unterrichtsschwerpunkt der Gruppe 1. Die im Zentrum stehenden Feiertage *Omerzeit*, *Lag ba-Omer* und *Schawuot* werden aus verschiedenen Perspektiven betrachtet: Die Schüler sollen sich einerseits einen Überblick verschaffen und sich andererseits dem Detail widmen. Zunächst gilt es zu erkunden, ob der jüdische *Kalender* den Schülern präsent ist? So will die Lehrerin in der 1. Hospitation den kommenden Feiertag von den Schülern hören.¹⁸⁴¹ Völlig richtig erkennt Sara: „Wir befinden uns zum Ende von *Omer*.“ Doch hat sie damit noch keinen anstehenden Feiertag bestimmt. Die Lehrerin nennt ihn schließlich aus Zeitmangel selbst, indem sie nach der Dauer zwischen dem kommenden und zurückliegenden Wallfahrtsfest fragt: „Wie viel Zeit liegt zwischen *Pessach* und *Schawuot*?“ War der Name nicht mehr gegenwärtig, so ist jedoch die Zeitspanne erinnerbar. Dvora entsinnt sich der 7-wöchigen Periode. Obwohl richtig wiedergegeben, zielt die Lehrerin an dieser Stelle auf mehr Genauigkeit: „Vom 2. Tag an zählen wir 7 Wochen *Omer* bis *Schawuot*.“¹⁸⁴²

Bräuche und Gewohnheiten, die charakteristisch für diese Feiertage sind, werden ausführlich zu *Lag ba-Omer* thematisiert. Hierzu erscheint es aufschlussreich, wie Schüler selbst bestimmte Vorgaben rekonstruieren. Als die Lehrerin auf die Zäsur der *Omerzeit* hinweist, vermutet Jeremy zunächst „Cool! Heißt das, dass das Zählen unterbrochen wird?“ „Nein“, entgegnet die Lehrerin, „die Trauer.“ Gegenüber dem

Feiertag *Lag ba-Omer* wird darauf *Schawuot* recht kurz in seinen Bräuchen umrissen, insofern lediglich milchige Speisen erwähnt werden.

Weiterhin bilden Ursprung und Bedeutung eines Feiertages eine wichtige Grundlage des Kenntnisstandes. Der Gehalt eines Festes wird erarbeitet und besprochen. Zu *Schawuot* vermutet Sara, dass das Fest ein „neues Lesen der Tora“ beinhaltet. Der Neubeginn des Toralesens bildet zwar auch ein Element eines *Wallfahrtsfestes* (*Sukkot*), aber nicht das der anstehenden Feiertage. Die Lehrerin widerspricht: „Nicht so was.“ Sara ist dadurch nicht verunsichert, sondern kommt zum richtigen Schluss: „Es bedeutet das Bekommen der Tora.“ In diesem Zusammenhang wird die geistige Befreiung des Volkes durch *Schawuot* nach der physischen Befreiung zu *Pessach* angeführt.¹⁸⁴³

Als Beispiel für die Einordnung einer Schrift im *Tenach* mag die Lokalisierung der *Megillat Ruth* durch die Schüler stehen. Die Lernenden erfahren über die Zusammenhänge zwischen Ruth und *Schawuot* wie auch über die verwandtschaftliche Beziehung zwischen Ruth und David. „Schaut in die Übersicht, wo steht es?“ Die Schüler blicken auf ein Schriftenverzeichnis und erkennen, dass die Narrative nicht chronologisch im *Tenach* vorzufinden sind, insofern David als Nachfahre Ruths in den *Newiim*, das Buch Ruth aber in den folgenden *Ketuwwim* zu finden ist. Ruth als „Ururoma König Davids“ stößt auf Begeisterung, denn Jeremy findet diese Beziehung wieder „einfach cool.“ Bezogen auf *Schawuot* und Ruth wird auch die Konversion der Protagonistin angesprochen. Ebenso stehen Fragen zu anderen Schriftrollen als Wiederholung an: „Und wo steht die *Megillat Esther*?“ Sara erklärt: „Auch Esther ist in den *Ketuwwim* zu finden.“ Die Schüler zeigen gute Kenntnisse bei der Zuordnung, denn Jeremy zählt problemlos die Bücher der Tora und Jakov die Schriften der *Newiim* auf. Einerseits können sich die Schüler hier über ihre reproduktiven Kenntnisse der Schriften profilieren, die durch die permanente Repetition gefestigt wurden, andererseits erhalten sie eine Horzonterweiterung durch die Querverbindungen, die ihnen die Lehrerin aufzeigt; nicht nur zwischen den Protagonisten des *Tenach* (Ruth und David) sondern auch zwischen verschiedenen Festen (z.B. der Aspekt der Ernte bei den *Wallfahrtsfesten*). Doch was verbleibt an vernetztem Wissen von einem Jahr auf das andere? Die wahrlich aufgenommenen Kenntnisse lassen sich recht gut an Wiederholungen zu den Feiertagen *Lag ba-Omer*, *Omerzeit* und *Schawuot* im Folgejahr ablesen. Obwohl es sich um eine motivierte Schülergruppe handelt, sind die Ergebnisse des Abfragens durch die Lehrerin wenig überzeugend. Zuallererst hat die Lehrerin selbst Probleme sich zu erinnern, welche Texte sie den Schülern überhaupt diktiert hat.

„Habt ihr einen Text zur *Omerzeit* aufgeschrieben?“ Die Schüler zucken mit den Schultern. Von Seiten der Schüler kann *Lag ba-Omer* nicht mehr eingeordnet werden. Jeremy scheint der Tag völlig unbekannt: „Ja, was ist Lag?“ Auch Dvora kann sich nicht erinnern: „Was ist also *Lag ba-Omer*?“ Nur Jakov kann mühsam die Zusammenhänge nennen: „Das ist die Unterbrechung der *Omerzeit*.“ Bezogen auf die Bräuche kann schließlich noch die Aufhebung des Haareschneideverbots genannt werden. Zur *Omerzeit* selbst murmelt Jakov allerdings: „Vergessen“ und zum Schawuotfest sieht es nicht besser aus: „Wann ist *Schawuot*?“ Keine Antwort erfolgt. „Was ist *Schawuot*?“ „Also da in der Wüste“, erklärt Michal und bleibt stecken. Hinsichtlich dessen, was im Vorjahr bereits besprochen war, erscheint die Rekonstruktion (5. Besuch) nicht gelungen. Die Lehrerin sieht sich deshalb aufgefordert, nicht nur zu wiederholen, sondern nützt die Wissenslücke, um neue Detailinformationen einzubringen. So erklärt sie den Namen des Feiertags *Lag ba-Omer* über die Abkürzung des jüdischen Datums, indem sie vorrechnet. „L gleich 30 und g gleich 3. Insgesamt ist das 33.“¹⁸⁴⁴ Darauf ergänzt sie Informationen, die mit dem Festtag in Verbindung stehen: „Da war Schimon bar Jochai. Ich dachte, er ist in Safed verstorben, aber es war Meron“ oder „*Rabbi Akiba* ist wichtig“.

Wenn Gebete erarbeitet werden, besteht die Lehrerin auf einer *Kipa*. Wird auch sonst die *Kipa* nicht immer im Religionsunterricht erwartet, so will die Lehrerin diesen Respekt, der Gott durch das Tragen der Kopfbedeckung gezollt wird, gewahrt wissen. Die Ehrerbietung soll auch gegenüber Arbeitsblättern gezeigt werden, auf denen der Name Gottes steht.

Religiöse Texte wie z.B. das *Schma Israel* in der 7. Hospitation werden gründlicher Textarbeit unterzogen. Mit dem Gebet wird der *Ritus* zwar thematisiert, aber nicht rituell im Religionsunterricht geübt. Die im Gebet zu erkennenden Symbole *Zizit* und *Tefillin* werden lediglich genannt, aber noch nicht gezeigt. Die Lehrerin erklärt, dass die Symbole im kommenden Schuljahr genauer behandelt werden: „Und wir haben das *Schma* auf Deutsch und in Iwrit besprochen. 3 Teile des *Schma Israels* werden behandelt. Im kommenden Jahr werden wir auch *Tefillin*, *Mesusa* und *Zizit* durchführen.“ Zunächst klärt die Lehrerin darüber auf, was zum *Schma Israel* bereits getan wurde. Dadurch erhalten Beobachterin und Schüler eine grobe Orientierung und die Lernenden können bislang Gelerntes Revue passieren lassen.¹⁸⁴⁵

Nach dem Aufschreiben des *Schma Israels* zu Hause erhält die Schülerin Dvora in der darauf folgenden Stunde den Auftrag, den üblicherweise still zu lesenden Teil des

Gebets unterhalb des Eingangssatzes laut auf Deutsch vorzutragen. Ziel der Lehrerin ist es offenbar, die im Text enthaltenen Begriffe „*Herz*, *Seele* und *Vermögen*“ des Menschen den Schülern verständlich zu machen. Im *Schma Israel* findet sich die Essenz dessen, was den klaren Aufruf Gottes an das jüdische Volk zum Kerngebet des Judentums werden lässt, die stetige Erinnerung an den Bund zwischen dem jüdischen Volk und Gott, die durch alle Generationen weitergetragen werden soll. Dvora liest: „Du sollst den Ewigen, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und deiner ganzen *Seele* und deinem ganzen Vermögen ... Schreibe sie auf die Pfosten deines Hauses und deiner Tore.“¹⁸⁴⁶

Die Lehrerin fragt nach den im Text erkennbaren Geboten. Die Aufgabe erscheint den Schülern zu global, denn Antworten mögen sich vorerst nicht einstellen, sodass die Lehrerin die Schüler geradezu auf die Aussage stößt: „Also Gott lieben“, beginnt sie und nimmt die fragenden Gesichter wahr: Michal spricht der Lehrerin nach: „Ja lieben!“ Die Lehrerin lässt nicht locker: „Was bedeutet das mit dem Herzen¹⁸⁴⁷, mit der *Seele*¹⁸⁴⁸, mit dem Vermögen?“ Jeremy, der älteste Schüler der Gruppe, kann den Begriffen *Herz* und *Seele* ein Äquivalent zuordnen, da er darüber gelesen hätte: „Das *Herz* ist gleich der Tat und die *Seele* gleich dem Geist.“ Nach dieser kurzen Definition gilt es noch, den dritten Komplex, das Vermögen, zu umreißen. Die Lehrerin erklärt provokativ: „Und Vermögen ist das Geld.“ Damit will sie kontrastiv hervorheben, dass unter Vermögen keine materielle, sondern eine ideelle Ebene zu verstehen sei, die als allgemeine Befähigung des Menschen zu begreifen ist: „Damit sind also alle Möglichkeiten gemeint, die wir haben.“ Bei diesen Erklärungen bleibt es vorerst. Auch die durch Jeremy skizzierten Begriffe werden nicht weiter erörtert. Die Lehrerin vergewissert sich lediglich, ob die Mitschüler mit diesen Vorgaben zurechtkommen: „Haben die anderen das auch so verstanden?“ Das Gebet leitet nun zu den pädagogischen Anweisungen und konkreten Verordnungen über, die die Lehrerin als nächstes erfragt: „Schärfe sie deinen Kindern ein, wenn du dich niederlegst. Wo sehen wir das?“ Die Schüler geben keine Antwort und es ist anzunehmen, dass sie sich noch mit den abstrakten Begriffen (*Seele*, *Vermögen*) beschäftigen und auf das Naheliegende nicht stoßen. Die Lehrerin hilft mit kleinen Impulsen, sodass die Symbole *Tefillin* und *Mesusa* schließlich erinnert werden.

Zweifellos nimmt sich die Lehrerin außerhalb ihres Stoffplanes intensiv dessen an, was die Schüler individuell religiös beschäftigt. Dabei ist nicht auszuschließen, dass konträre Vorstellung aufeinanderprallen und in einer Kontroverse münden. Jeremy, der

häufig den engeren Gesprächskontakt zur Lehrerin sucht, möchte eine Entdeckung berichten: ein Zeitungsbericht, der sich zu den „7 Hauptreligionen“ äußert.¹⁸⁴⁹ „Ein Brief in diesem gefiel mir, der sagte: >Wenn man heute einen Mann entdeckt, der seinen Sohn abschlachtet, dann würde er wohl heute hinter Gitter gebracht.<“ Die Lehrerin hat nun damit zu tun, die in der Darstellung transportierten Vorstellungen der Lerngruppe kritisch deutlich zu machen. Eindeutig spielt das Zitat auf die *Akeda* an, die Bindung Isaaks durch Abraham. Die genannte Zeitung bedient sich zunächst eines Vokabulars, das als aufreißerisch interpretiert werden kann und den Wert und Gehalt des biblischen Textes kaum adäquat vermittelt. Die Abwertung des Toratextes liegt auf der Hand. Der zitierte Artikel setzt weiterhin eine Situation der Erzvätergeschichte in die heutige Zeit (Gefängnis) voraus, ohne den Kontext der biblischen Situation (10 Prüfungen Gottes) und das damalige Verständnis von Recht in der Sippe Abrahams und der sie umliegenden Kulturen im Vergleich anzusprechen. Die Lehrerin stellt anfangs, ohne eigenen Kommentar, an die Mitschüler die Frage, wie die Artikelaussage zu verstehen sei „He, was sagt uns das?“ Die Mitschüler äußern sich nicht und die Lehrerin versucht die Bedeutsamkeit der *Akeda* hervorzuheben: „Das ist kein singuläres Ereignis.“ Hierunter könnte verstanden werden, dass sie auf die umwälzenden Folgen hinweist, die gerade die Nichtopferung bzw. Nichtbindung Isaaks im Geist der Sippe Abrahams und aller nachfolgenden Generationen begleitete. Betrachtet man das damalige Umgehen der umliegenden Völker mit Menschen bzw. mit ihren Kindern, so lassen sich offensichtlich Menschenopfer nachweisen. Die Verneinung des rituellen Menschenopfers wird gerade durch Abrahams Treue zu Gott und dessen Sendung eines Widders als Opfer ins Gegenteil verkehrt. Der Zeitungsbericht gibt dazu scheinbar keinen Hinweis, doch räumt die Lehrerin ein, dass es unterschiedliche Interpretationen der *Akeda* gibt: „Es gibt Geschichten vor der Opferung Isaaks und danach.“ Jeremy hört aufmerksam zu: „Hm ja!“ Seine anfängliche Begeisterung über den Zeitungsartikel scheint bereits hier gedrosselt. Er muss sich zu diesem Zeitpunkt des Gesprächs schon im Klaren sein, dass die Lehrerin ihm in keiner Weise entgegenkommen kann und entsprechende Argumente suchen muss, um seine Position zu verteidigen. Nun erst spricht die Pädagogin aus, was die Zeitungsdarstellung ihrer Meinung leistet: „Man kann das leicht ins Lächerliche ziehen.“ Der bestimmte Artikel „das“ in der Lehrerstellungnahme bezieht sich offensichtlich auf die *Akeda*, deren Aussagegehalt nach Ansicht der Unterrichtenden karikiert wird.

In diesem Rahmen nennt sie ein weiteres Beispiel, das offenbar immer wieder für Verzerrungen, Polemiken oder Absurditäten genutzt wird: „Zum Beispiel auch, wenn man 40 Tage auf einem Berg war.“ Damit spielt sie auf Moses 40-tägigen Aufenthalt auf dem Berg Sinai an. Sie verwahrt sich dagegen, dass biblische Themen aus ihrem Kontext genommen und mit heutigen Maßstäben aus Unverständnis persifliert und damit falsch interpretiert und beurteilt werden.¹⁸⁵⁰ Sie versucht die Schüler, insbesondere Jeremy, zu einer Deutung zu leiten, die einem jüdischen Verständnis entspricht: „Das steht da nicht isoliert, es ging um etwas anderes in dem Bericht. Nun um was?“ Hier verweist sie auf den Zeitungsartikel und möchte vermutlich nochmals das journalistische Vorgehen beleuchten, doch kommt man nicht mehr auf den Aufmacher zurück, sondern konzentriert sich auf die biblische Erzählung. Der initiierende Schüler versucht erneut seine aus dem Artikel gezogenen Schlussfolgerungen zu vermitteln. „Es ging um Gott und Enttäuschung.“ Er bleibt dabei, dass auch in damaliger Situation jeder, der im Vollzug eines Tötungsaktes stand, unrechtmäßig und amoralisch handelte. Dabei blendet Jeremy sichtbar den Gesamtzusammenhang hinsichtlich der Prüfungen Abrahams aus. Weitere Argumentationsmittel kann er nicht einbringen und greift über mögliche Grenzen hinaus, indem er die Lehrerin vor die Frage stellt: „Würdest du deinen Sohn töten?“¹⁸⁵¹ Pädagogisch-psychologisch gesehen könnte man Jeremys Verhalten als übergriffig bezeichnen, denn er stellt nicht nur eine Äquivalenz zwischen heutigem und damaligen Verhalten her, sondern bezieht die Lehrerin als Ansprechpartner darin ein und stellt sie in eben diese Situation, sodass die Lehrerin sich natürlicherweise provoziert fühlen muss. Doch die Pädagogin bleibt im Horizont der argumentativen Auseinandersetzung und erwidert ruhig: „Ich bin nicht Stammutter eines Volkes.“ Sie differenziert zwischen der eigenen Rolle und der eines biblischen Protagonisten und betont im Weiteren die Neuorientierung des Kults seit Abraham, gleichwohl die Abwendung vom Menschenopfer erst zur Übergabe des Gesetzes am Berg Sinai Generationen später in den Gesetzestafeln fixiert wird. „Aber halt, Moment, wegen des Gottesbezugs. In diesem Moment der Opferung gab es noch kein Verbot zu töten“, erklärt sie.¹⁸⁵²

Der Schüler Jeremy kann kaum noch gegen die Darlegung etwas einwenden, offenbar ist bei ihm auch die Chronologie biblischer Ereignisse durcheinander gekommen: „Aber das Leben geht doch über alles, das steht in den 10 Geboten.“ Er erklärt sich zwar aus jüdischer Sicht, wenn er auf die 10 Gebote anspielt, aber die Lehrerin hatte gerade zuvor diesen Grund ausgeschlossen, da es diesen Kodex zu Abrahams Zeiten noch nicht gab.

Andererseits wird in der rabbinischen Literatur erörtert, dass Abraham, auch wenn die Tora zur Zeit der Erzväter noch nicht dem Volk gegeben war, sich intuitiv nach den später niedergeschriebenen Ge- und Verboten richtete. In diesem Sinne, so meinen die meisten Kommentatoren der jüdischen Überlieferung, habe Abraham seinen Sohn nicht getötet.

Die Lehrerin kann wahrnehmen, wie sich Jeremy in seine Argumentationsmuster versteift und gegen alle möglichen Argumente renitent erscheint. Interessanterweise wird in der ganzen Unterredung nur Abrahams Handeln, aber nicht Gottes Befehl angesprochen. Jeremy, der unerwartet und mit positiver Zielsetzung versuchte, sich in den Religionsunterricht einzubringen und in die Kontroverse stolperte, windet sich in Auswegen „Aber trotzdem!“ Auf diese Weise hat sich für den Zeitraum der Kontroverse eine Distanz zwischen ihm und Lehrerin aufgetan, unter der er sichtlich leidet. Die Lehrerin ist besonnen und bricht die Diskussion ab. Sie kann Jeremy wenig später wiederum Anerkennung zu einem anderen Beitrag aussprechen (s.o.).¹⁸⁵³ Darin muss die Stärke der Lehrerin gesehen werden, dass sie die Prozesse der Auseinandersetzung nicht als einen Kampf zwischen sich und Schülern betrachtet, sondern als innere Spannung, die sie zu einem positiven aber auch kritischen Nachdenken über sich, über die Gegenwart und die Schriften des Judentums lenken möchte. „Kein trotzdem“, entgegnet sie, „was wäre heute und hier, wenn es die Tora nicht gegeben hätte. Sie ist das wichtige Moment, das das ganze Leben veränderte.“ „Was soll ich sagen?“ fragt Jeremy. „Du brauchst nichts sagen, du hast es mir erzählt und ich stelle meine Sichtweise dar.“ Jeremy akzeptiert schließlich das Ende der Kontroverse.

Die Unterredung insgesamt half sicherlich, den Stellenwert der Tora und jüdischer Werte darzulegen, die die Lehrerin entschieden vertritt. Gleichwohl sie offen für Vorstellungen ist, die von den ihren abweichen, zeigt sie doch unmissverständlich Grenzen des Tolerierbaren auf (7. Hospitation) und verbürgt sich dafür, religiöse Werte, eben biblische Werte, authentisch zu vermitteln.

4.2.3.3.4 Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Hebräisch und Geschichte

Der Hebräischunterricht

Die Unterscheidung zwischen religiösen und nichtreligiösen Dimensionen im Kontext des Religionsunterrichts ist nicht einhellig zu treffen, denn der Sprachunterricht kann als neusprachlicher Unterricht aufgebaut sein¹⁸⁵⁴, aber auch in direktem Zusammenhang zu religiösen Themen (z.B. Feiertage oder Gebet) stehen, so wie es in Gemeinde 7

gehandhabt wird. Obwohl es das Ziel des Hebräischunterrichts ist, sich mit Gebet, Liturgie und Tora in der Originalsprache vertraut zu machen, soll hier der Sprachunterricht unter dem Stichwort „nichtreligiös“ subsumiert werden, da in der Vermittlung die Lese-, Schreib- und Übersetzungsfertigkeit vorherrschend ist.

Der hier beobachtete Hebräischunterricht konzentriert sich (2002) auf einen einfachen Text. Wie sich zeigt, haben die Schüler die Buchstaben kennen gelernt, sie lesen und schreiben, beherrschen einfache Satzstrukturen und Vokabeln, wodurch sie befähigt sind, die ihnen gegebenen Vorlagen zu bearbeiten. Die Schüler haben ein Niveau erreicht, mit dessen Hilfe sie sich zurechtfinden können, auch wenn es gelegentlich Stockungen gibt. Alle Schüler wirken motiviert, dem Hebräischunterricht beizuwohnen, der etwa die Hälfte des Unterrichts in der ersten Hospitationsphase in Anspruch nimmt. Es ist anzunehmen, dass sie seit der Grundschule darin unterrichtet wurden. Zum zweiten Besuch widmet man sich einem Schawuottext.¹⁸⁵⁵ Wie die Lehrerin den Text einführt, welche Vokabeln sie zusätzlich geben musste, bleibt undeutlich: „Lest den Text auf Iwrit und übersetzt!“ fordert sie die Schüler auf, die die Aufgabe ohne größere Probleme erfüllen. „*Chag HaSchawuot, Chag HaTora, Mosche olae be Har Sinai*“ wird ins Deutsche übertragen als „Das Schawuotfest, Fest der Tora, Mosche steigt den Berg Sinai hinauf“. Die Lernenden demonstrieren anschließend ihr Können, indem sie selbständig auf einem Arbeitsblatt Fragen zum Text beantworten. Erst in der Folgestunde stellen sich einige Probleme ein. Die Lehrerin achtet auf Genauigkeit beim Lesen und Übersetzen. Jakov beginnt: „*Chag HaTora, Mosche olae baHar Sinai.*“ „BeHar ... kein Bahar!“ ruft die Lehrerin. Jakov setzt neu an: „Mosche olae beHar Sina - Moses geht al Har ...“. „Besser steigt!“ wird korrigiert. Jeremy setzt die Übersetzung fort: „Ja, Mosche omer al Har Sinai - Mosche sagt ...“. Wieder muss die Lehrerin verbessern: „Steht da omer?“ „Nein, *Dalet!*“ Jeremy verbessert: „Omed.“ Eine neue Schülerin hat beim Lesen und Übersetzen Schwierigkeiten: „*Esch al Haaar Sinai. Or al Haaar Sinai.*“ Die Lehrerin wirkt bestürzt über die Aussprache und rollt das r: „Harrrrrr Sinai!“ „Was heißt Har Sinai?“ fragt sie, doch die Schülerin bleibt stumm. Die Lehrerin antwortet: „Der Berg! Und was ist mit Mosche?“

Der Anspruch, den die Lehrerin stellt, ist hinsichtlich der unterschiedlichen Grundlagen der Schüler zuweilen hoch, gerade bei Jakov, von dem die Lehrerin eventuell mehr erwartet, da sie weiß, dass er zu Hause Hebräisch kommuniziert. Jakov hat offenbar auch hohe Ziele gesteckt und möchte sich keine Fehler erlauben. Er erlebt eine Enttäuschung als er vorliest: „*Kol Israel korim.*“ Die Lehrerin wiederholt: „*Kol Israel*

korim.“ Und Jakob bietet als Übersetzung: „Alle Israeliten schreien.“ „Besser: Ganz Israel schreit, oder?“ sagt die Lehrerin und fragt: „Was schreien sie?“ Jakob zeigt deutlich, dass er nicht das erreicht hat, was er von sich erwartete: „Hm, falsch!“ Er kann darauf jedoch fehlerfrei weiterarbeiten. Trotz gelegentlicher Strenge im Sprachunterricht, geht die Lehrerin auch hier auf die Schüler zu und fragt nach Alternativen: „Habt ihr noch eine Idee?“ Diese immer wiederkehrende Haltung mag dazu führen, dass das Interesse der meisten Schüler ungebremst erscheint. Wie die Lehrerin der Beobachterin allerdings mitteilt, ist sie selbst nicht „soo gefestigt“ in Iwrit.

Der historische Unterricht

Geschichtliche Bezüge werden zwar gelegentlich im Jahr 2002 angesprochen, bilden aber erst im Jahr 2003 in Gruppe 1 einen thematischen Schwerpunkt. Die Lehrerin bietet den Schülern an, sich zur zionistischen Bewegung mit Texten zu beschäftigen. Diese Texte scheinen aber über das hinauszugehen, was die Schüler schon verstehen können. Der Textauszug verlangt ein Vorwissen zur europäischen Geschichte der Neuzeit (Kenntnisse zur Nationalstaatsbildung, zu Aufklärung und Emanzipation und zum sich ausbildenden Antisemitismus) und zeigt nur wenige Illustrationen.

Der Religionsunterricht steht an dieser Stelle vor einer schwierigen Aufgabe, da im historischen Schulunterricht bis zum Ende der 8. Klasse noch keineswegs diese Geschichtsepoche erreicht wurde und aus der Gruppe 1 lediglich ein Schüler zur 2. Hospitationsphase die 8. Klasse besucht. Historisches Hintergrundwissen kann also nur dem persönlichen Weltwissen der Lernenden entstammen. Begriffe wie Emanzipation bzw. Aufklärung stellen deshalb gewissermaßen Fremdworte für die Schüler dar. Damit ist nicht gesagt, dass das Thema generell zu schwierig für die Jugendlichen ist, doch die ausgewählte Darstellungsform übersteigt ihre Kapazitäten und trotz verschiedener Hilfen der Lehrerin können sie die Wissensdefizite nicht bewältigen. Selbst Jakob, der durch seine israelischen Wurzeln ggf. schon zu Hause über das Thema gehört hat oder Jeremy, der als 8.-Klässler historische Grundkenntnisse (zumindest zu Antike und Mittelalter) aus der Schule besitzen dürfte, haben Mühe, sich konsequent zu beteiligen. Die Lerngruppe ist an diesem Tag zudem durch nur 3 Schüler leicht unterrepräsentiert. Über die Impulse „Warschauer Ghettoaufstand“ und „15. Mai 1948“ (5 *Ijjar* 5708)¹⁸⁵⁶, offensichtlich zuvor besprochene Aspekte, leitet die Lehrerin zum Thema Zionismus über.

Mit Hilfe der Textvorlage, ein mehrseitiges Skript, wird schrittweise die Entwicklung der zionistischen Bewegung nachgezeichnet. Die Schüler werden mit einer Vielzahl von Namen konfrontiert, so etwa mit Moses Hess, Theodor Herzl oder Rivka Grinberg. Zwar wird ein sprachlich vereinfachter Abriss der Geschichte geboten, doch dürften die politischen Entwicklungen Schwierigkeiten bereiten, wenn sie ohne Zusatzerklärung auf die Schüler treffen. Schon der Beginn des durch die Lehrerin vorgelesenen Textes¹⁸⁵⁷ zeigt komprimiert die begrifflichen Hürden „Einer der ersten, der die Idee einer >Wiedergeburt des jüdischen Volkes< forderte, ist Moses Hess. Nachdem die Revolution von 1848/ 49 in Deutschland gescheitert war ..., setzte er auf einen eigenen Staat für die Juden ... Aber er fand nur wenige Anhänger zu seiner Zeit, in der die meisten Juden in West- und Mitteleuropa gerade Vertrauen in Aufklärung, Emanzipation und Eingliederung gewannen.“ Mit dieser Einführung erhalten die Schüler die Stillaufgabe, bis zur Folgeseite weiterzulesen und Namen der erwähnten Zionisten zu notieren.

Die Schüler Jeremy und Jakov können im folgenden Stundenverlauf abwechselnd Beiträge leisten, doch die Schülerin scheint sich fast im Text zu verlieren. Jeremy artikuliert sein erstes begriffliches Problem: „Emanzipation“. Jakov kann jedoch eine verständliche Definition leisten, die durch die Lehrerin bestätigt wird: „Das heißt nicht abhängig von anderen Volksgruppen zu sein.“¹⁸⁵⁸ Doch durch Jakovs Interpretation wird die Komplexität der Prozesse nicht hinreichend für seine beiden Mitschüler erklärlich. In Rückgriff auf den Begriff Antisemitismus, den die Lehrerin vorsichtig umreißt, „Also es gab Ressentiments gegen Juden, dass man sie nicht mag. Menschen haben Vorurteile, dass Juden ihnen gleich sind“, wird ein Einblick in die Atmosphäre der Zeit gegeben und die Emanzipation als Prozess beschrieben, denn „einige setzten sich für ihre gleichen Rechte ein. Man hatte sich super viel erhofft, dass der Hass wegfällt, dass es besser geht. Dann wurden gleiche Rechte gegeben“.

Sobald die Schüler von sich aus formulieren, kann die Lehrerin annehmen, dass ein Verstehensprozess eingeleitet ist und nicht nur ihre Ausführungen oder die des Textes wiederholt werden. Weil die Lehrerin hier jedoch die wesentlichen Informationen des Textes selbst herausstellen muss, stellt sich die Frage, ob es nicht von Anfang an besser gewesen wäre, ein Narrativ anzubieten oder etwa ganz umzuschwenken. Andererseits bildet die Anbahnung der literarischen Kompetenz ein grundlegendes Prinzip ihres Unterrichts. Die Frage „Was sagt der Text?“ ist häufig zu vernehmen. Für die Lehrerin bedeutet die Textarbeit, gerade in den unteren Klassen der Sekundarstufe I, dass sie mit

der Diskrepanz ihrer Erwartungen und tatsächlich gegebenen Fähigkeiten der Schüler zurecht kommen muss, während die Schüler versuchen müssen, sich dem erwarteten Niveau der Lehrerin anzunähern. Es handelt sich um einen dialektischen Prozess. Hier ist fraglos das Missverhältnis zwischen Erwartung und Kompetenzen zu groß und die Lehrerin muss sich schließlich einfachster Frageformen bedienen, um den Unterrichtsfluss in Gang zu halten: „Was entsteht also? Wie heißt diese Bewegung?“ Sie lenkt schließlich zu ihrer eingangs gestellten Aufgabe hin. Die Anstrengung der Schüler ist an ihrer einsetzenden Müdigkeit abzulesen. Wiederum werden nur Jeremy und Jakov aktiv, die ab und zu Informationen wiedergeben. Sie nennen die Zionisten Hess und Pinsker sowie die Stichworte Autoemanzipation¹⁸⁵⁹ und Osteuropa.

Darauf sollen die Schüler einen Textabschnitt nochmals lesen, der sich auf die Ausgangssituation des Dreyfus Prozesses bezieht.¹⁸⁶⁰ Ziel der Lehrerin ist es, sich der Person Herzl zuzuwenden. Während Jakov die Situation von Dreyfus herausstellt: „Er wurde lebenslänglich wegen Dokumenten ins Gefängnis gebracht“, betont Jeremy die damalige Lage der Juden in Frankreich, in der „Menschen gegen Juden demonstriert“ hätten. Er folgert daraus: „Herzl glaubte nicht mehr an Anpassung.“ In diesem Sinne gelingt es, phasenweise trotz der Wissenslücken zwischen Schülern und Text, eine Brücke zu bauen.¹⁸⁶¹ Dabei hilft es, wenn die Lehrerin versucht, ein Bild des damaligen *Palästinas* mündlich zu skizzieren, um den Schülern den Unterschied zum heutigen Israel zu veranschaulichen. Sie vermittelt den Schülern ferner, dass es sich bei den ursprünglichen Zionisten nicht nur um ältere abstrakte Denker handelte, sondern um jüngere Menschen mit viel Engagement: „Und tatsächlich gingen viele junge Leute dorthin.“ In diesem Zusammenhang wird auch das Kibbuzwesen angesprochen, das die Lehrerin realistisch und nostalgisch zugleich beschreibt: „Aber es gab keinen *Kibbuz*, stellt euch nicht vor, da gab's was. Nichts, nur Jaffa, nichts Jüdisches, wie z.B. eine jüdische Stadt ... Menschen wollten einen Staat aufbauen. Wie macht man das? Sie haben z.B. als Tagelöhner Felder bearbeitet. Wichtig ist die 2. *Alija* ... Sie brachten sozialistische Ideen mit, Gleichberechtigung. Ich beschreibe die ersten *Kibbuzim* eher romantisch.“ Doch auch der *Kibbuz* als Siedlungsform scheint den Lernenden nicht unbedingt präsent zu sein.¹⁸⁶² Bis auf den Einwurf „War gerade in Israel“, folgen keine Schüleräußerungen. Dennoch ist stark anzunehmen, dass Jakov darüber Bescheid weiß. Die Lehrerin muss erneut erläutern: „Na gut, jedem gehört alles, es heißt viel Landwirtschaft.“ Die Pädagogin gibt weitere Identifikationsangebote im Hinblick auf die frühen Zionisten, die mit hohen idealistischen Zielen ihre Utopie realisieren wollten.

Der letzte Aspekt des Textes, der besprochen wird, bezieht sich auf die politische Vorgehensweise Herzls, um ökonomische Grundbedingungen in *Palästina* zu schaffen. Zum Ende der Stunde wird noch kurz darüber resümiert, wie die Schüler den Unterricht erlebt haben. Jeremy nennt sein Problem: „Manche Wörter waren schwer.“

Die Lehrerin reflektiert nach diesem Unterricht gegenüber der Beobachterin intensiv, was geschehen ist und versucht, Lösungen zu finden, um die Schüler wieder für den Stoff zu begeistern. Dies gelingt ihr in der Folgestunde durch kurze Schülertexte und durch Bilder bzw. Illustrationen, die Abstraktes veranschaulichen.

4.2.3.3.5 Identifikationsebenen

Die Beziehung innerhalb der Schülerschaft, die gemeinsam seit 4 Jahren lernt, scheint trotz der heterogenen Zusammensetzung sehr positiv. Auch wenn kleinere Divergenzen bestehen, bilden die Schüler eine Gruppe, die sich auch außerhalb des Religionsunterrichts zusammenschließen will und ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt hat, das durch die gemeinsame Freude am Religionsunterricht und durch den Einfluss der Lehrerin entstanden ist. Der Altersunterschied von 4 Jahren spielt in der Gruppe weniger eine Rolle als vielmehr besondere Charaktere. So beispielsweise Sara¹⁸⁶³, die eine Klasse übersprungen hat und sich mit ihren Darbietungen gerne und zuweilen vorlaut in den Mittelpunkt rückt oder der intellektuelle Jeremy, der manchmal mit eigenwilligen Interpretationen auffällt. In ihrer pädagogischen Verantwortung bemüht sich die Lehrerin, missliche Stimmungen zu entschärfen und etwas zurückhaltende Schüler behutsam in die Themen einzubeziehen.

Es existieren aber auch Situationen, in denen die Lehrerin ungeduldig wirkt, z.B. dann, wenn es sich um eine nachlässige Heftführung dreht. Dennoch prägt sie diese Schüler durch ihr Vorbild, die sie akzeptieren und bewundern.

Die hohe Anerkennung macht sich deutlich, als die Schüler in Kenntnis über personelle Verschiebungen im politischen Organ der Juden in Deutschland ihre Lehrerin dazu aufrufen, sich für den Zentralrat zur Verfügung zu stellen. Jeremy bekundet seine Sympathie: „Geh du doch als Zentralratsvorsitzende!“ (8. Hospitation). Die Idee mag nicht nur als Schmeichelei aufzufassen sein. Die Pädagogin greift den Vorschlag auf, um die Schüler selbst zu Engagement zu motivieren: „Ich war früher in der BJSD. Damit ein Aufruf an Euch: Seid nie unpolitisch! Ich lerne hier gut mit und von euch. Reagiert auf die Gesellschaft. Man muss selber gerade stehen ... Auch unser Unterricht hier ist politische Arbeit.“ Chaviva ist der gleichen Ansicht wie Jeremy: „Lass dich

aufstellen!“¹⁸⁶⁴ Die positive Akzeptanz findet bestimmt auch darin ihren Ursprung, dass sich die Lehrerin den Schülerempfindungen (Seelenleben) warmherzig öffnet, zuweilen mit einem mütterlichen Beiklang. Als das *Schma Israel* gelesen werden soll (7. Hospitation), fällt auf, dass Jeremy seine Kipa vergessen hat. Die Lehrerin bastelt darauf kurzerhand eine Ersatz-Kipa ohne dem Schüler jedoch Vorhaltungen zu machen. Sie verweist auf den Zweck der Kopfbedeckung, der die Achtung vor Gott ausdrückt und die Gebetsteilnahme zu jeder Zeit möglich macht: „Aber wenn du immer eine Kipa tragen würdest oder in der Hosentasche hättest, wenn man mal an einem Gebet teilnehmen will.“ Bedürfnisse der Schüler werden nicht zuletzt dann berücksichtigt, wenn der Unterrichtsalltag mit nebensächlichen, doch für sie relevanten Themen, durchsetzt werden kann. Diese Aspekte lockern auf und stimulieren. Das häufigste Nebenthema mag den Fußball berühren, schon deshalb, weil die Lehrende selbst daran interessiert ist (2. Hospitation).

Weitere Identifikationsebenen ergeben sich für die Schüler über die offene Positionierung der Lehrerin in den verschiedensten Fragen. Dabei stellt sie vielfach biblische Werte zur Disposition, die die Schüler als Angebot aufnehmen oder ablehnen können, wenn sie ihre Entscheidung begründen.¹⁸⁶⁵ Zur Wertevermittlung gehört es z.B., den Schülern zu erklären, dass über Gemeindemitglieder nicht schlecht gesprochen werden soll.¹⁸⁶⁶ Die Pädagogin unterbindet Bemerkungen, die die damalige Jugendzentrumsleiterin verunglimpfen. Dvora charakterisiert die Leiterin wie folgt: „Aber sie schreit immer so, sie weiß immer alles.“ Jeremy muss dabei zu seiner abwesenden Mitschülerin feststellen: „Ja, wie Sara.“ Die Lehrerin wünscht dergleichen nicht: „Man soll nicht so gehässig reden!“ Hinsichtlich der Jugendzentrumsleiterin versucht sie zu erklären, dass die Haltung gegen die Madricha als vorurteilvoll zu bezeichnen ist und sich die Schüler einen neuen Weg überlegen sollen: „Aber so oder so, sie hat keine Chance. Ihr seid gegen sie eingestellt.“

Ein anderer identifikatorischer Prozess in der Schülergruppe bildet die Frage danach, wie man mit dem Judentum im Alltag umgeht. Darunter ist einerseits die Konstituierung der Gruppe gegen äußere Anfeindungen (Antisemitismus und das Verhältnis von Juden und Deutschen heute) und andererseits die Konstituierung der Gruppe von Innen zu verstehen (Jugendzentrum). Das Aufgreifen der Schülerinteressen durch die Lehrerin bildet dabei eine elementare Vertrauensgrundlage, um zu einem reflektierten Umgehen mit jüdischen Problemen zu befähigen.

Aktueller Antisemitismus wird beim 1., 3. und 6. Besuch im Unterricht thematisiert. Ausgangspunkt der ersten Hospitation bildet die Ermordung eines rechtspopulistischen Politikers in den Niederlanden. Das öffentliche Auftreten von Rechtsradikalen irritiert Jeremy¹⁸⁶⁷, denn man habe im Fernsehen gezeigt, dass große Trauer über den Tod des rechtspopulistischen niederländischen Abgeordneten herrsche. Zunächst geht die Lehrerin nicht darauf ein und springt zu den jüngsten Meldungen aus Israel: „Gestern war ein Bericht, dass in Tel Aviv ein Anschlag war.“ Auch Jakov hat davon gehört: „Ja und in Haifa wurden auch Menschen ermordet, außer den Attentätern.“ Die Pädagogin nickt. Doch sie will nicht von Jeremys Thema ablenken, dem sie sich nun zuwendet. Sie erklärt, dass die Wahrnehmung antisemitischer Ereignisse die Schüler belasten kann: „Ihr hört jetzt oft über Rechtsradikale und antisemitische Geschehnisse, das ist sehr schwer. Man sagt, der rechtsradikale Abgeordnete sprach aus, was viele dachten.“ Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf ein lokal nahe gelegenes Beispiel. Menschen mit Zivilcourage an ihrem Wohnort hatten am 1. Mai gegen eine angemeldete Kundgebung von Neonazis demonstriert: „Die Demonstrationen waren erfolgreich, sodass die Nazis am Bahnhof blieben.“ Darauf sucht die Lehrerin erneut eine Brücke zu Israel und dortigen Attentaten zu schlagen. Sie erwähnt in diesem Kontext die Ermordung des früheren israelischen Ministerpräsidenten¹⁸⁶⁸ und stellt die Frage, inwiefern Ideen bzw. Ideologien Gewalt als legitimes Mittel zur Durchsetzung ihrer Ziele erlauben: „Vielleicht erinnert ihr euch auch an Rabin oder seid ihr noch zu jung? Hier war es so: Der Mörder stammte aus einem rechtsradikalen Lager und Israel war schockiert, dass es ein Jude war. Wie hoch sind Ideen, dass sie über Menschenleben stehen? Was kann man tun: Prinzipiell reden, entgegenarbeiten, keine Gewalt, aber die Gesellschaft ist gewalttätig.“ Dass Menschenleben vor Ideologien stehen müssen, veranschaulicht sie deutlich an diesem Beispiel.

Generell gibt die Lehrerin positive Handlungsmotive vor, doch hier ernüchert sie mit ihrer Analyse der gesellschaftlichen Realität, indem sie Gewalttätigkeit und Menschenverachtung aus diversen Blickwinkeln nachzeichnet.

In der dritten Hospitation wünschen die Schüler, über die die Medien beherrschende Debatte Möllemann zu reden.¹⁸⁶⁹ Die Unterrichtende hat nichts dagegen. „Auch politische Fragen sind wichtig, also religiöse auch. Welche Bedeutung hat es für euch?“ Sie erfragt zunächst die Tragweite, die die Meldungen für die Schüler haben. Jeremy sieht es vor allem als problematisch an, dass eine Person des öffentlichen Lebens unbeschadet auf antisemitische Verhetzungen zurückgreift und bisherige Grenzen unter

Verwendung antijudaistischen Ideengutes in der Öffentlichkeit überschritten hat. Er erklärt: „Dass sich Möllemann traut, dann traun sich andere auch.“¹⁸⁷⁰ Die Lehrerin versucht nun, den von Jeremy angesprochenen Tabubruch soziologisch an einer konkret sichtbaren Konvention klar zu machen. Die Schüler sollen erkennen, welche Folgen eintreten, wenn jeder diese Konventionen missachtet: „Man bricht Tabus“, erklärt sie, „zum Beispiel ins Gesicht spucken ist ein Tabu. Wenn alle spucken, dann ist es kein Tabu mehr, so wird auch Antisemitismus salonfähig. Möllemann sagte, weil Friedmann sich so verhält, gibt es Antisemitismus. Das ist Quatsch. Auch wenn beide sich einigten, bleibt der Tabubruch.“ Diese Tabuüberschreitung würde es nach Aussage der Lehrerin ermöglichen, dass mehr Menschen Antisemitisches aussprechen.¹⁸⁷¹

Weitere Schüler äußern ihre Befindlichkeit zu diesem Problem. Jeremy zeigt schließlich, dass er über die aktuelle Lage informiert ist und versorgt die Gruppe mit neuesten Bekanntmachungen „Westerwelle setzte ein Ultimatum, Karsli muss raus!“ Aus seiner Information kann geschlossen werden, dass öffentlicher Druck sehr wohl gegen rechtsorientierte Vorgaben von Politikern Erfolg haben kann.

Die Lehrerin nimmt die Schülerwahrnehmungen sehr ernst und zeigt hinsichtlich der antisemitischen Tendenzen den Unterschied zu ihrer eigenen Jugend auf: „Jetzt ist es unangenehm, ich habe nie Antisemitismus gespürt, bin anders aufgewachsen.“ Nachfolgend versucht sie die Schüler zu beruhigen: „Ihr braucht keine Angst zu haben, heute gibt es ein anderes Umgehen.“ Damit ist der Austausch noch nicht beendet. Andere antisemitische Ereignisse fügen sich an, die u.a. die literarischen Darstellungen M. Walsers betreffen. „Schwierig ist auch Schirmmacher der FAZ. Wieso spricht er von Erstschlag?“ Sie erläutert ihren Ansatz: „Es gibt 2 Versionen dazu: Man streitet sich, ob Walsers >romantisch-deutsche Nation< ein Antisemitismus-Klischee ist. Sagt Euch Ernst Jünger noch etwas? Es geht um deutsch-national, um die Blut und Boden-Ideologie. Was ich euch mitgeben will: Habt keine Angst, nicht einschüchtern lassen, auch nicht in der Schule. Sagt: Ich rede mit!“¹⁸⁷²

Der Vorschlag der Lehrerin, auch in der Schule zu diskutieren, stößt bei den Schülern auf Zustimmung, da das Klima nicht antisemitisch geprägt sei. Jeremy erklärt: „Bei uns sind alle gegen Rechts. Gut, dass wir einen Zentralrat haben, der sich gegen die FDP ausspricht, da machen die keinen Stimmenfang.“ Jeremy setzt somit vollstes Vertrauen in die Arbeit des Zentralrats und fühlt sich durch ihn repräsentiert. Für einen Jugendlichen sicherlich ein früher Zeitpunkt, um sich in politischen Institutionen der jüdischen Gemeinden wiederzufinden. Erneut erfolgt der Aufruf der Lehrerin, sich aktiv

einzusetzen: „Prima, ich komme, bin ein Teil, das ist interessant. Ich rufe an, mache mit, schreibe Briefe, um zu kritisieren. Das geht vor allem gegen Schundwitze.“

Mit diesen Gesprächen wird den Schülern Raum gegeben, um über tagespolitisches Geschehen zu sprechen. Die Schüler erkennen die Chance, sich mit gleichaltrigen jüdischen Jugendlichen austauschen und dabei ihre Sorgen ggf. besser handhaben zu können. Vielleicht werden sie durch die Lehrerin auch motiviert, politisch tätig zu werden. In der 8. Hospitation wird in der Unterrichtsgruppe das Selbstverständnis, als Jude in Deutschland zu leben, angesprochen. Dieses Thema macht eine Positionierung erforderlich und markiert im Diskussionsverlauf verschiedene Abgrenzungen. Die Lehrerin erwähnt die Diffamierung deutscher Urlauber durch den italienischen Staatssekretär im Sommer 2003: „Habt ihr im Radio gehört, dass Schröder nun doch nicht nach Italien in Urlaub fährt?“¹⁸⁷³ Sie verweist auf eine selbstkritische Satire: „Kennt ihr >Man spricht Deutsch<, das ist echt lustig.“ Als sie wahrnimmt, dass nicht allen Schülern der öffentliche Diskurs bekannt ist, muss sie zur Erklärung ausholen „Wisst ihr worum es geht? Der italienische Staatssekretär erklärte, dass deutsche Touristen eklig seien. Ist das OK?“ Die Schüler äußern sich darauf offen zu ihrer Einstellung gegenüber Deutschen (8. Hospitation): „Na deutsche Touristen sind auch eklig.“ oder „Das interessiert mich nicht so; ich fühle mich nicht als Deutscher“¹⁸⁷⁴ bzw. „Bei uns ist das so: Wir fahren oft nach Italien, aber es ist so, dass wir da mit den Eltern kein Deutsch reden“.¹⁸⁷⁵ Die Schüleräußerungen zeugen nicht von einem positiven Bild über das deutsche Umfeld. Die Lehrerin bringt zum Abschluss des Themas schließlich zum Ausdruck, dass sie das Vorgehen Italiens als kritisch bewertet: „Also ist es so, dass Individuen sich falsch benehmen und das fällt auf eine große Gruppe zurück.“ Sie argumentiert mit soziologischen Hinweisen, um Vorurteile und deren Folgen offen zu legen, enthält sich hier aber einer Stellungnahme gegenüber den Schüleraussagen.

Der für die Jugendlichen offensichtlich größte Problempunkt hinsichtlich ihres jüdischen Selbstverständnisses betrifft jedoch kaum das Leben in der nichtjüdischen Umwelt noch das Antisemitismusphänomen. Wesentlich relevanter scheint für sie das Dasein eines jüdischen Jugendlichen in der Gemeinde zu sein. Man diskutiert über ein Selbsthilfeprogramm, da das Jugendzentrum der Gemeinde eine offenbar schon lange gärende Misere darstellt: „Wie lange schon, da ändert sich nichts.“ Doch außerhalb des Religionsunterrichts und des Jugendzentrums besitzen die Jugendlichen keinen Treffpunkt. Entsprechende Angebote der Gemeinde fehlen. Der Religionsunterricht wird zum Forum, um über das Problem zu sprechen und die Lehrerin als

Orientierungshilfe einzubeziehen. Die Gruppe begreift, dass ein gemeinsames Vorgehen eher Erfolg versprechen kann als auf ein Wunder zu warten. Die ausführliche Unterredung besteht darin, die Ursachen für die Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Programm zu benennen, Vergleiche zu anderen Gemeinden zu ziehen und konstruktiv thematische, lokale und zeitliche Vorschläge zu machen. Dazu gehören etwa erste Schritte einer Unterredung mit der jetzigen Leiterin oder die Erwägung einer eigenen Aktivität als Religionsgruppe. Ursachen der Unzufriedenheit äußern sich in der Antipathie gegen die jetzige Leiterin (s.o.), mit der die Schüler ungern zu tun haben „Wir wollen nicht mit ihr“ oder „Sie hat kein Programm“, sodass man „eher eine eigene Gruppe“ aufmachen möchte. Die Abwehr der Schüler liegt also im Verhalten der Madricha und in kaum erkennbaren Erneuerungen begründet. Es handelt sich insofern um ein personelles und um ein strukturelles Problem, da das Programm nicht altersangemessen ausgerichtet ist: „Aber das da ist doch Programm für kleine Kinder: Ausmalen, singen!“ Es wird weiter beklagt, dass man zu *Lag ba-Omer* ein Lied singen sollte. Für Jeremy kommt außerdem hinzu, dass er eine Art Religionsunterricht im Jugendzentrum erfährt, den er ja schon viel besser bei seiner Lehrerin kennen gelernt hat. Die eigene Gemeinde erscheint in ihrem Angebot im Vergleich zu Großgemeinden oder der Gemeinde der Lehrerin nicht anziehend genug. Jeremy klagt: „In Berlin ist alles ganz anders, da ist eine große Auswahl.“ Und Dvora erklärt an die Lehrerin adressiert: „Du verstehst nicht wie die Gemeinde hier ist, deine Gemeinde ist einfach cooler.“ Die Lehrerin versucht einzulenken und die Frontenbildung abzubauen: „Sag doch der Leiterin, ihr wollt gerne das und das machen ... redet doch erst mal mit ihr.“ Ihr sind die Leiterinnen bekannt: „Die haben schon bei mir gelernt.“ Vielleicht sucht sie auch mit diesem Hinweis die Madrichot aufzuwerten und die dramatische Charakterisierung abzumildern, um ein Verständnis für deren Situation zu ebnet. Deshalb will sie auch weniger erfolgreiche Projekte im Religionsunterricht nicht unerwähnt lassen: „Denkt mal an unser Theater. Das war doch auch nicht immer prickelnd.“ An dieser Stelle macht sich wieder Jeremy bemerkbar, der kein Abweichen vom Thema duldet: „Aber wir waren doch gerade beim Jugendzentrum.“ Die Lehrerin kommt in diesem Zusammenhang zu ihren persönlichen Erfahrungen als Jugendliche, in der sie noch nicht einmal einen Religionsunterricht vor Ort hatte, geschweige denn ein Jugendzentrum: „Ich hatte gar kein Jugendzentrum in meiner Jugend. Am ... Samstag bin ich zur *Synagoge* in die Gemeinden X, auch nach Y gefahren. Es waren aber dort nur Senioren ... Ich beneidete andere Jugendliche um die Machane.“

Nach ihrem persönlichen Statement betont sie: „Sprecht euch doch zusammen ab! Wichtig ist auch die Gemeinde als Treffort.“ Sie begründet diesen Hinweis damit, dass die Jugendlichen so die Gemeinde bereichern: „Ihr gebt doch auch etwas in die Gemeinde - eure Kewuza.“¹⁸⁷⁶ Ideen für eine selbstgesteuerte Gruppenaktion werden darauf in die Runde gegeben, abgewogen und wieder verworfen, ohne aber zu einem zufriedenstellenden Resultat zu gelangen. Festzustellen ist, dass man gemeinsam etwas unternehmen möchte. Darauf deuten Äußerungen wie: „Lasst uns doch treffen“ oder „Wir wollen als Religionsgruppe etwas machen“.¹⁸⁷⁷ Wie wichtig den Jugendlichen das Thema ist, wird auch daran deutlich, dass niemand bemerkt, wie die Zeit im Gespräch vergeht und das Stundenende naht. Das Handlungsangebot der Lehrerin verweist letztendlich auf eine gütige Einigung mit den agierenden Madrichot und nun liegt es in der Hand der Gruppe, daraus etwas zu machen. Grundsätzlich wird sichtbar, dass die Jugendlichen in ihrer Altersklasse eines zusätzlichen Angebots bedürfen, auf das bislang niemand Rücksicht nahm. So dauerte es auch längere Zeit, bis überhaupt das Problem artikuliert werden konnte. Angemessene Angebote für verschiedene Alterstufen anzubieten, dürfte so manche Kleingemeinde belasten, die auch nicht das nötige Geld hat, um Zusatzkräfte einzustellen. Eine Großgemeinde mit einem differenzierten Angebot hat es leichter, schon weil Räume zu Verfügung stehen und aus vielen Jugendlichen auch für mittlere Altersgruppen Leiter ausgewählt werden können.

4.2.3.4 Lehrer und Schüler

4.2.3.4.1 Der Lehrer

Situation und Person

Das Lehrerinterview fand zur 3. Hospitation vor und nach dem Unterricht auf einer gemeinsamen Fahrt zum Unterrichtsort statt und kann als sehr harmonisch und informationsreich betrachtet werden. Mit der Hospitation sei die Lehrerin sehr gut zurechtgekommen, erklärt sie. Sie wirkt insgesamt sehr engagiert und berichtet, dass sie mit ihrer Gemeindegemeindearbeit sehr zufrieden sei. Die Lehrerin ist in Deutschland geboren und war in ihrer Jugend sehr aktiv als Madricha in Jugendlagern tätig. Dort bildeten die Bedürfnisse der Jugendlichen stets ein Zentrum ihrer pädagogischen Tätigkeit. In der Studienphase engagierte sie sich weiter im jüdischen Studentenbund. Ursprünglich wollte sie jüdische Religionspädagogik in Deutschland studieren, aber da dieser Bereich

zu ihrer Studienzeit noch nicht angeboten wurde, immatrikulierte sie sich für den Studiengang Realschullehrer, den sie mit einem Judaistikstudium ergänzte.

Interessen und Selbsteinschätzung der Lehrerin

Die didaktische Analyse der Lehrerin orientiert sich neben dem Lehrplan an den sozial-historischen Bedingungen eines Themas, an der kritischen, selbständigen und kooperativen Mitgestaltung der Schüler, an den konkreten Lebenssituationen und am demokratischen Gesellschaftsbild. Grundlegend sollte Unterricht dadurch bestimmt sein, dass der Lehrer stark lenkt und gleichzeitig auf die Schüler abgestuft eingeht. Basis des Unterrichts stellen für sie die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen dar. Sie habe generell den Eindruck gewonnen, dass das Interesse für den Religionsunterricht nicht besonders groß wäre, deshalb sei es ihr wichtig, auch in der Religiosität der Schüler zu differenzieren.

Den Schülern sollen die Unterrichtshalte transparent sein und so beginne sie die Stunden generell damit, dass sie die Schüler auf die Frage „Was tun wir - wieso?“ antworten lässt. Besonderen Wert lege sie auf die soziale Integration und die aktive Mitbeteiligung.

Inhaltlich gesehen bestünden die Grundlagen der Primarstufe im Lesen der >Kleinen Tora<, im Hebräischunterricht und dem Kennenlernen der Feiertage. In der 5. Klasse werde Wert auf die Festigung der *Parascha*-Kenntnisse gelegt und in der 6. bzw. 7. Klasse würde der *Tenach* behandelt. Dabei sei nicht auszuschließen, dass Hebräisch auch in der 5. und 6. Klasse weiterhin Lerngegenstand bleibe. In der Mittelstufe werden die *Mischna*, Geschichte und Philosophie wesentlich. Die Oberstufe baue darauf auf und erfahre eine Akzentsetzung in der Neuzeit und Aufklärung. Generell sei sie mit dem Konzept zufrieden, könne aber gelegentlich aus Zeitmangel bestimmte Themen nur „ankratzen“. Hinsichtlich der Eltern erklärt sie, deren Interesse wecken zu wollen, doch ziele sie vornehmlich darauf, den Schülern Identitätshilfen mitzugeben. Das Planungs- und Realisierungsproblem ihres Unterrichts beurteilt sie als durchschnittlich. Das Verhältnis der Kinder zum Unterricht empfindet sie als sehr gut, da die Rückmeldung durch Schüler und Eltern stets positiv ausfielen

Wie zeigen sich die Lehreraussagen im Spiegel ihrer Handlungen?

Die Lehrerin ist diejenige, die die jüdische Atmosphäre im nichtjüdischen Umfeld der Staatsschule herstellen muss. Jüdische Atmosphäre wird erzeugt durch die vermittelten

Inhalte, die auf dem Lehrplan fußen¹⁸⁷⁸ und durch persönliche Gespräche, die sich auf verschiedenste Aspekte des jüdischen Lebens beziehen. Überaus wichtig sei es, die soziale Integration der Schüler voranzubringen. Dafür setzt die Lehrerin z.B. eine zeitweilige Außendifferenzierung ein, um die Wissensdefizite der Zuwanderer abzubauen. Die soziale Integration gelingt ihr bei besonderen Schülercharakteren in den verschiedenen Gruppen (Sara, Boris, Jeremy).

Die Vorbereitungen der Lehrerin beziehen sich auf Inhalte und Methoden. Inhaltlich ist die gute Vorarbeit erkennbar, denn allein die Materialzusammenstellung zeugt von fundierten Kenntnissen der Literatur und hohem Arbeitsaufwand.

Methodisch gesehen favorisiert sie Textarbeit und die Diskussion, die die kritische, selbständige und kooperative Mitgestaltung der Schüler unterstützt und sehr abwechslungsreich gestaltet ist. Sie vermittelt, veranschaulicht und stimuliert das Interesse für sachliche Fragen und regt zu Hypothesen an.¹⁸⁷⁹

Offene Gesprächsformen bilden das Fundament dieses Unterrichts. Man erkennt, wie sensibel die Lehrerin auf die Schüler zugeht. Sie hilft und argumentiert dabei als Gesprächspartner. Impulsfragen dienen dazu, ein religiöses oder religionsphilosophisches Problem zu entfalten. Dass sie den Unterricht stark lenkt, wie sie erklärt, wird in diesem Sinne nicht negativ bewusst. Die Sozialformen hingegen scheinen weniger abwechslungsreich. Eine Ausnahme bildet die arbeitsteilige Gruppenarbeit der Oberstufenschüler. Schwierigkeiten aber dürfte den Schülern das zuweilen sprunghafte Vorgehen bereiten. Doch mag dieser Stil dazu anregen, Querdenken und Vernetzungen aufbauen zu können. Thematisch betrachtet werden stets Begriffsdefinitionen mit Hilfe von Primär- und Sekundärquellen erarbeitet, so in der 6. bzw. 7. Klasse zum *Tenach*, in der 8. bzw. 9. Klasse zur *Mischna*, Geschichte, z.T. zur Religionsphilosophie und in der Oberstufe zu Neuzeit, Aufklärung und zu religionsphilosophischen Fragen.

Pädagogisch gesehen sucht die Lehrerin dort anzusetzen, wo die Schüler sich befinden, auch wenn gelegentlich die Anforderungen zu hoch gesetzt sind. In einem solchen Fall kann die Lehrerin über Selbstreflexion flexibel modifizieren und Inhalte bzw. Methoden wieder an den Schülern ausrichten. Darin liegt auch ihre besondere Stärke. Die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erkennt sie im kognitiven wie im emotionalen Bereich, denn sie fordert die Schüler durch ihre Angebote, lässt aber auch Nischen für Schülerthemen, die nicht immer von hohem Belang sein müssen. Schließlich ermutigt sie die Schüler zu aktivem, demokratischem Verhalten. Dadurch dass sie sich selbst in

diesem Bereich engagiert, wird ein hoher Grad an Authentizität vermittelt, mit der sie sich bei den Schülern glaubwürdig macht.

Die positive Atmosphäre wird durch das besondere Verhältnis zwischen Schülern und Lehrerin bestimmt. Die Lehrerin lobt, fördert und motiviert die Schüler „Ich bin immer stolz auf euch.“(4. Besuch, Gruppe 1). So würdigt sie auch den intellektuellen Standard, den die Gruppe erreicht hat. Zum positiven Klima gehört es weiterhin, dass die Abwertung Anderer (Sara, Madrichot; Gruppe 1) missbilligt wird.

Die verschiedenen genannten Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit (Authentizität), die Vorgehensweisen (Schülerorientierung, angemessen kognitiver Anspruch) scheinen das Ziel der Lehrerin, den Schülern Identitätshilfen mitzugeben, nicht zu verfehlen. Das spiegelt sich in den Interviews und Fragebögen der Schüler wieder. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Pädagogin als Wanderlehrerin in mehreren Gemeinden sicherlich auf Kapazitätsgrenzen stoßen muss.

4.2.3.4.2 Die Schüler

Interviews und Fragebogen

Interviews können insgesamt vier in Gemeinde 7 durchgeführt werden. Dabei stellt sich in der ersten Besuchsphase 2002 ein Mädchen der Gruppe 2 zur Verfügung. Aus der Gruppe 1 können drei Schüler 1 Jahr später für das Interview gewonnen werden, von denen 2 in der ersten Besuchsphase einen Fragebogen ausfüllten.

Fragebogen wurden an die Schüler der Gruppe 1 und 2 ausgegeben. 9 von 14 potentiellen Schülern waren zu Antworten bereit. Die Schüler sind zum Erhebungszeitpunkt zwischen 10 und 17 Jahre alt.¹⁸⁸⁰ Vier von ihnen sind nicht in Deutschland geboren, sondern stammen aus der Ukraine und aus Russland und leben zwischen 2 bis 13 Jahre in Deutschland.¹⁸⁸¹ 7 der Schüler besuchen ein Gymnasium, zwei (eine Alteingesessene und eine Zuwanderin) sind Realschülerinnen. Hebräisch- bzw. Jiddischkenntnisse sind nur in Familien mit israelischer, deutscher oder rumänischer Herkunft vorzufinden. Die Berufe der Eltern repräsentieren einen überwiegend akademischen Hintergrund.¹⁸⁸² Es handelt sich um Kleinfamilien mit Kindern im schulfähigen Alter.¹⁸⁸³ Hinsichtlich eines Besuches zu Hause gibt ein Schüler an, sehr oft, 4 Schüler meinen eher oft und 2 Schüler gelegentlich Besuch zu haben. Das Verhältnis jüdischer (6 Schüler) und nichtjüdischer (7 Schüler) Besucher ist nahezu gleich.

Bezogen auf ihre Zukunft, geografisch und beruflich, können sich die Schüler Israel (3 Schüler), USA (3 Schüler), Deutschland (2 Schüler) Italien, Russland oder Kanada als Wohnsitz vorstellen, abgelehnt werden arabische Länder, der „Osten“ schlechthin und Orte, an denen Krieg stattfindet. Als zukünftige Betätigungsfelder nennen die Schüler vorwiegend akademische Berufe.¹⁸⁸⁴

Hinsichtlich der Freizeit erklären 5 der Schüler, Vereinsangebote zum Tanzen, Reiten, Schwimmen oder Fußballspielen wahrzunehmen, aber auch ein Schützenverein (Gruppe 2, Zuwanderin) und ein alternativer Gartenverein (Gruppe 1, Alteingesessene) gehören zum Programm. Freizeitaktivitäten am Nachmittag bilden Hausaufgaben (8 Schüler), Radio hören (6 Schüler) und Sport (5 Schüler), Fernsehen (5 Schüler), Instrumente spielen oder basteln (3 Schüler).¹⁸⁸⁵ Die Freizeitbereiche könnte man als gut bürgerlich bezeichnen; die hohe Tendenz zur Vereinsmitgliedschaft deutet darauf hin.

Religiöser Hintergrund und Wissensstand

Rituelle Praxis

Zwei der drei befragten Jungen geben an, beschnitten zu sein. Im Hinblick auf *Bar/ Bat Mizwa*, die bei 7 der Schüler altersmäßig möglich wäre, können lediglich 3 Schüler positiv antworten. Offenbar haben die Eltern die Zeremonie nicht als wichtig erachtet. Der Synagogenbesuch wird je 2-mal als oft und selten eingestuft. 2 weitere Schüler gehen nie zur Synagoge. Die Häufigkeit liegt von daher nicht sehr hoch. Der Synagogengang der Eltern scheint kaum häufiger auszufallen. In einem Fall wird er als sehr oft (Gruppe 2), in einem weiteren als oft (Gruppe 2) bezeichnet. Gelegentlich besuchen die Eltern in 4 und selten in 2 Fällen den Gottesdienst. Dieses Verhalten scheint sich mit den wenigen *Bar/ Bat Mizwot* und mit dem Besuchsverhalten der Schüler zu decken. Religiöse Etappen des Lebenslaufs und auch regelmäßige Gebete in der Gemeinde scheinen einen geringen Stellenwert in der familiären Aufmerksamkeit einzunehmen. Wenn die Schüler jedoch die Begleitpersonen im Gottesdienst bestimmen, so handelt es sich fast ausschließlich um Familienmitglieder (Eltern, Geschwister, Oma oder andere Verwandte). Nur eine Schülerin geht mit Freunden zur *Synagoge*.

Das Gebetsverhalten wird von allen Schülern angegeben: 2 Schüler beten oft (Gruppe 1 und 2), 2 gelegentlich (Gruppe 1 und 2), 2 selten und 3 Schüler nie. Die weniger Betenden bzw. die verhaltenen Synagogengänger werden vorwiegend durch Zuwanderer repräsentiert. *Kaschrut* halten 3 Familien. Ein Schüler äußert sich relativ

offen mit „teils, teils“ oder „nicht in der Küche“. >Nicht in der Küche< könnte man so interpretieren, dass die Küche nicht geteilt wird, um milchiges oder fleischiges aufzubewahren, „teils teils“ könnte bedeuten, dass zwar zu Hause darauf geachtet wird, aber nicht andernorts. Drei Schüler erklären, dass man die *Kaschrut* zu Hause nicht beachte.

Wissensstand

Wissensbestände, die auch im Religionsunterricht nachzuweisen sind, werden in Hinsicht auf die *Synagoge* von 3 Schülern als sehr gut (Alteingesessene und Zuwanderer), von viere als gut und von zweien als weniger gut (Zuwanderer, Gruppe 2) eingeschätzt. Diejenigen, die sich weniger auszukennen meinen, besuchen auch kaum die *Synagoge*. Wissen über die Feiertage trifft auf eine breitere Kenntnis. Alle Schüler scheinen informiert über *Chanukka*, *Pessach*, *Schawuot* und *Jom Kippur*. 8 Schüler wissen etwas zu *Rosch HaSchana*, 7 zu *Sukkot*, *Jom Jeruschalajim* und *Tischa beAw*. Vier der Schüler geben ihre Lieblingsfeiertage an. Dazu gehören *Pessach* (2 Schüler), weil es „gutes Essen“ gibt bzw. weil „es ein Familienfest ist und weil man es in einem großen Kreis feiern kann“ (Alteingesessene, Gruppe 2), *Rosch HaSchana* (Gruppe 1), weil „Sünden verziehen werden“ und *Jom Kippur* (Alteingesessener, Gruppe 1), „weil wir an diesem Tag unsere Sünden bereuen“ (Alteingesessene, Gruppe 1). Es ist auffällig, dass gerade die Jüngeren im Kontrast zu den Älteren nicht aus hedonistischen Motiven einen Feiertag bevorzugen, sondern ihre Wahl abstrakt begründen. In anderen Gruppen wurden häufiger solche Feste von Jüngeren gewählt, die viel Aktion und Geschenke versprechen.

Schülerdispositionen

Als Begründung für den Unterrichtsbesuch¹⁸⁸⁶ weichen die Schüler teilweise von einer Vorgabe im Fragebogen ab: „Immer, ich lasse dafür anderes fallen“ (Schüler, Gruppe 1), „weil er Spaß macht“, „aus Spaß und Pflicht“ (Gruppe 1 und 2) oder „Ich will die jüdische Religion näher kennen lernen“. Hinsichtlich vorgegebener Antworten nennen die Schüler als Begründung den *Glauben* an Gott (Alteingesessene Schüler, Gruppe 1 und 2; Zugewanderte Schülerin aus Gruppe 2)¹⁸⁸⁷ oder ihre Neugier (4 Schüler). Dass Neugierde als Beweggrund genannt wird, hängt sicherlich damit zusammen, dass der Unterricht für die Schüler spannend gestaltet wird und sie den Eindruck haben, etwas zu erfahren, das für sie wichtig sein kann. Für manche erscheint es bedeutsam, dass sie

gerne in die Gemeinde gehen, mit der der Religionsunterricht schließlich in Zusammenhang steht (3 Schüler, Gruppe 2).¹⁸⁸⁸ Den Religionsunterricht aus einer Verpflichtung zum Lernen zu besuchen, erscheint nur zwei Vertretern der jüngeren Gruppe relevant (2 Schüler, Gruppe 1). Auch Freunde spielen eine untergeordnete Rolle als Motivationsfaktor (Schülerin aus Gruppe 2 unter der Einschränkung „teils“).¹⁸⁸⁹ Eine weitere Schülerin (Gruppe 2) führt den Unterrichtsbesuch schließlich nur deshalb durch, weil die Eltern darauf dringen. Sie ist aber die Einzige der Antwortenden, die nicht aus freien Stücken kommt.

Die Häufigkeit des Unterrichtsbesuchs wird bei den Schülern als sehr oft (7 Schüler) und oft (2 alteingesessene Schülerinnen, Gruppe 2) angegeben. Alle Schüler sind sich einig darüber, dass sie den Unterricht weiterhin besuchen wollen, auch die Schülerin, die durch die Eltern dazu aufgefordert wird.

Auf die Frage, ob die Schüler an anderer Stelle mit jüdischen Jugendlichen zusammen gelernt hätten, erklären 6 Schüler, dass sie bislang keine Gelegenheit dazu hatten. Zwei der Befragten konnten im Jugendzentrum bzw. auf Machane Erfahrungen sammeln (13-jähriger alteingesessener Schüler, Gruppe 1; 15-jährige alteingesessene Schülerin, Gruppe 2). Eine 15-jährige Zuwanderin, die seit 3 Jahren in Deutschland lebt, hatte bereits an einer jüdischen Schule gemeinsam mit jüdischen Jugendlichen gelernt. Jüdisches Lernen konzentrierte und konzentriert sich für die meisten Antwortenden vornehmlich auf den Religionsunterricht.

Bei einem jüdischen Privatlehrer haben lediglich die älteste Schülerin (17 Jahre, Gruppe 2), die seit 2,5 Jahren in Deutschland wohnhaft ist, und die alteingesessene Schülerin, die von ihren Eltern zum Unterricht gedrängt wird (15 Jahre, Gruppe 2), gelernt. Der Privatlehrer hatte in diesen Fällen vermutlich einen unterschiedlichen Beweggrund (Basislernen als Zuwanderin einerseits, Elternwünsche andererseits). Hinsichtlich eines Religionsunterrichts in der Staatsschule, wird die Fragestellung unterschiedlich interpretiert. Ein 12-jähriger Schüler aus Gruppe 1 erklärt dazu: „Ethik ist für die, die in keinen Religionsunterricht gehen.“ Religionsunterricht in der Schule bzw. nichtjüdischen Religionsunterricht, hat niemand der Befragten besucht. Eine Schülerin der Gruppe 1 gibt an: „Iwritunterricht gab es an meiner Schule noch nie.“ Eine Schülerin aus Gruppe 2 schreibt, da der schulische Religionsunterricht nicht jüdisch sei, käme er für sie nicht in Betracht. Zwei weitere Schülerinnen aus Gruppe 2 antworten auf die Frage nach einem Ethikunterricht positiv, geben jedoch keine Gründe für den Besuch an.

Zu der Frage, wie sich der Unterricht säkularer Fächer in der Schule vom jüdischen Religionsunterricht unterscheidet, wollen sich nur 2 Schüler äußern. Der Religionsunterricht unterscheidet sich insbesondere dadurch, weil er das Lernen in einer „kleinen Gruppe“ ermögliche und dazu „eine freundliche Atmosphäre“ (Schüler, Gruppe 1) herrsche. Gerade die jüngeren Befragten der Gruppe 1 am staatlichen Gymnasium müssen sicherlich zusammen in großen Klassen lernen; von daher ist ihr Hauptunterscheidungspunkt verständlich. Auf die Frage nach der Zusammenarbeit erklären die Schüler, dass sie gerne mit anderen arbeiten und mit den Mitschülern gut zurechtkommen, denn „es gab noch nie Streit“, so schreibt ein Schüler aus Gruppe 1. Man kann daraus schließen, dass trotz kleinerer Unstimmigkeiten kaum größere Kontroversen entstehen.

Die Möglichkeit, aktiv am Religionsunterricht teilhaben zu dürfen, wird von der Schülerseite hoch eingeschätzt. Sieben der Schüler meinen, selber im Unterricht Entscheidungen treffen zu können, wenn auch eingeschränkt, denn es „kommt darauf an, was gerade dran ist“. Schülerentscheidungen sind somit thematisch abhängig. Ob der Lehrer sich nach Ideen der Schüler erkundigt, wird jedoch nur 5-mal bejaht.¹⁸⁹⁰

Das Angebot des Unterrichts führt die Lernenden offenbar dazu, sich gerne zu beteiligen (8 Schüler) und sich selbst als vorwiegend konzentriert einzuschätzen. Lediglich 3 Schüler betrachten die eigene Aufmerksamkeit etwas kritischer.

Überwiegend wird der Unterricht als sehr interessant (2 Schüler, Gruppe 1; 4 Schüler Gruppe 2) beurteilt: „Es gibt Geschichten, von denen ich bisher keine Ahnung hatte.“ Diese Schüler wissen, so ist zu vermuten, dass sie in ihrer Lehrerin eine fachlich versierte Person gefunden haben, zu der sie auch ein persönliches Verhältnis aufbauen konnten. In diesem Sinne wäre auch die einstimmige Erklärung der Jugendlichen, dass der Religionsunterricht ihnen gefalle, zu verstehen. „Unsere Lehrerin ist sehr nett, mit anderen ist sie kein Vergleich.“ (Schülerin, Gruppe 1) Ein 12-jähriger Schüler aus der gleichen Gruppe erklärt, dass er keinen Privatlehrer „bei so einem Unterricht“ benötige.

Das religiöse Urteil

Mit Fragen zum religiösen Urteil beschäftigten sich 5 Schüler, zwei alteingesessene Schüler aus Gruppe 1 (Schülerin, 10 Jahre; Schüler, 14 Jahre) und drei Schüler aus Gruppe 2 (15 und 16-jährige Alteingesessene und eine aus der Ukraine stammende 17-jährige Schülerin).

Auf die Frage, ob der Mensch (Schimon) an ein Versprechen an Gott gebunden sei, antworten 4 Schüler mit ja, „weil er treu bleiben sollte“ (10-jährige Schülerin, Gruppe 1) und „weil er es versprochen hat“ (14-jähriger Schüler, Gruppe 1).

Die Antwort der 15-jährigen Schülerin ist in diesem Zusammenhang nicht eindeutig: „Einerseits ja, aber andererseits soll er machen, was ihn glücklich macht.“ Die gegenläufige Ansicht wird durch ihre 16-jährige Mitschülerin vertreten: „Er muss sich nicht daran halten, er sollte 3. Welt Ländern helfen, seine Freundin jedoch nicht verlassen. Gott würde nicht wollen, dass er unglücklich ist.“ Es wird also eine tiefe Verpflichtung des Menschen gegenüber Gott vorausgesetzt, die teilweise tautologisch begründet wird, weil er (Schimon) es „versprochen“ hat.

Ob der Mensch generell ein Versprechen an Gott halten müsse, beantworten 2 Schüler mit Ja. Für Nein plädieren 3 Schüler (10-jährige Schülerin, Gruppe 1; 15- und 17-jährige Schülerinnen, Gruppe 2): „Nein, müssen tut man nichts, aber es ist viel besser, sich an Gott zu halten, denn er weiß alles, Versprechen muss man halten“ (10-jährige Schülerin, Gruppe 1), „Der Mensch soll sich immer selbst sagen, dass es ein Privileg ist, zu leben und Glück zu haben“ (15-jährige Schülerin, Gruppe 2) und „Es kommt auf die Situation an“ (16-jährige Schülerin, Gruppe 2). Mehr Schüler (alteingesessene 10-jährige Schülerin und 14-jähriger Schüler, Gruppe 1; 17-jährige Zuwanderin, Gruppe 2) sehen darin eine Verpflichtung, gegenüber Gott über ein Versprechen hinaus, etwas zu tun. „Ja er muss ihm dienen. Aber man kann ihn nicht zwingen“ (10-jährige Schülerin, Gruppe 1), „weil Gott heilig ist“ (14-jähriger Schüler, Gruppe 1) und „Gott für uns sehr viel getan hat. Wir leben, weil der Gott uns das Leben gegeben hat“ (17-jährige Zuwanderin). Anderer Ansicht ist die 16-jährige Schülerin, Gruppe 2: „Man muss nicht alle *Mizwot* erfüllen, die Welt bricht nicht zusammen, wenn ich an *Schabbat* Licht anmache, aber man sollte sich an die 10 Gebote halten.“ Verpflichtungen, verstanden als Gebote, werden im Weiteren als Geschenk bzw. Gabe Gottes aufgefasst, nicht als Oktroyierung. Diese Gabe fordert einen Dank, der sich aus dem Menschen selbst entwickeln muss. Es scheint nicht so, dass Gott auf den einzelnen Mensch schaut und prüft, ob dieser seine Pflichten, hier eine selbstgegebene Pflicht, einhält.

Die 16-jährige Schülerin geht zwar nicht davon aus, dass keinerlei Pflichten gegenüber Gott bestehen würden, meint aber, dass die alltägliche Umsetzung dieser Pflichten nicht realisierbar wäre.

Ob es Gottes Wille sei, dass Schimon in die Dritte Welt geht, halten 4 Schüler für denkbar: „Möglich, wenn es so ist, soll er es tun“ (10-jährige Schülerin, Gruppe 1),

andererseits wird angefragt: „Aber ist es auch Gottes Wille, dass Schimon seine Freundin verlässt und beide unglücklich werden?“ (16-jährige Schülerin, Gruppe 2)

Die Schülerin vertritt eine besondere Theorie. Wenn Gott wolle, dass Schimon das Versprechen einlöse und er dadurch unglücklich würde, hieße es, dass Gott nicht an Schimons Glück interessiert sei. Diese Möglichkeit wäre ihrer Ansicht jedoch nicht gegeben, da die Schülerin anfangs betont: „Gottes Anliegen ist des Menschen Glück“.

Auf das Problem, welche Größe bedeutsamer sei, a) der Beruf, die Freundin und die Verpflichtung ihr gegenüber oder b) Gott und Schimons Versprechen an ihn, antworten nur 2 Schüler eindeutig. Die 10-jährige Schülerin erklärt: Gott „ist bedeutsamer, Schimon muss sich entscheiden“. Die 15-jährige Schülerin vertritt eine gegenteilige Position: Der Mensch „ist größer, sein persönliches Glück“. Die anderen Schüler geben sich neutral oder antworten gar nicht: „Beides ist gleich, weil die Freundin auch wichtig ist“ (14-jähriger Schüler, Gruppe 1) oder „Man muss einen Kompromiss schließen. Sie widersprechen sich nur zur Hälfte“ (16-jährige Schülerin, Gruppe 2). Auch wenn die 10-jährige Schülerin Gott als wichtiger erklärt, so relativiert sie leicht ihre Aussage, wenn sie schreibt, dass Schimon sich selbst in dieser Frage entscheiden müsse. Damit gibt sie zu verstehen, dass sie Gott als wichtiger betrachtet, aber jedem Individuum zugesteht, diese Beurteilung selbst zu finden. Die 15-jährige Schülerin gibt ähnlich der 16-Jährigen als Begründung für ihr Votum das Glück des Menschen an, das in Schimons Fall an Freundin und Beruf gebunden wäre. Kann man daraus schließen, dass die Jugendlichen Glück als den obersten Wert des Menschen ansehen, der nicht religiös begründet sein muss? Die unentschiedenen Antwortenden tendieren dazu, das Problem nicht als Problem zu deklarieren. Die Größen (Gott - Freundin, Beruf) scheinen für sich keine Dichotomie zu bilden, sondern nebeneinander bestehen zu können, ohne dass man eine Priorität festlegen müsste. Es geht nicht um eine Entscheidung (10-jährige Schülerin, Gruppe 1), als eher um eine angemessene Verbindung. Der abstraktere Fall, der danach fragt, was bedeutsamer für die Welt sei, Mensch oder Gott wird uneinheitlich beantwortet. Zum einen stellen sich wiederum beide Faktoren (Gott und Mensch) als wichtig dar. Man argumentiert z.B. mit dem Schöpfungsbericht: „Gleich, weil die Menschen Gottes Werk sind“ (14-jähriger Schüler) oder relativ offen: „Kann ich nicht sagen, die Welt braucht den Menschen nicht, die überlebt auch so.“ (16-jährige Schülerin)

Geht es darum, zu beurteilen, inwieweit Schimon seinen Eltern zu folgen habe, sprechen sich 4 Schüler dafür aus, der elterlichen Anweisung nachkommen zu müssen,

da die Eltern Schimon stützen würden (10-jährige Schülerin, Gruppe 1) oder „weil er es versprochen hat“ (14-jähriger Schüler). Die 15-jährige Schülerin meint: „Er soll tun, was für ihn wichtig ist.“ Die Bedeutsamkeit der elterlichen Forderung für Schimon wird als einflussreiche „Entscheidung“ gesehen, die als unumstößlich gilt. „Er hält sich daran.“ (14-jähriger Schüler) Die beiden jüngeren Schüler, die vermutlich noch in größerer Abhängigkeit zu den Eltern stehen als die Schüler der Gruppe 2, sehen die Entscheidung der Eltern als Hilfe und betonen den zu erwartenden Gehorsam des Sohnes. Die 15-jährige Schülerin hingegen unterstreicht die individuelle Entscheidung eines Erwachsenen, der selbständig das für ihn Wesentliche erkennen sollte.

Eine Verpflichtung des Protagonisten gegenüber einer Gemeinde, die ihn zum Versprechen an Gott binden will, wird eher abgelehnt: „Nein, jeder Mensch kann tun, was er will“ (10-jährige Schülerin, Gruppe 1), „Nein, muss er nicht“ (16-jährige Schülerin, Gruppe 2) oder etwas offener gehalten: „Nicht unbedingt“ (14-jähriger Schüler, Gruppe 1) bzw. „Es hängt von der Situation ab“ (17-jährige Zuwanderin). Hinsichtlich der Gemeinde und ihres Einflusses auf Schimon sind sich die Jugendlichen recht einig. Wenn die 17-jährige Zuwanderin meint, dass der Sachverhalt situationsbedingt zu beurteilen sei, wird erkennbar, dass sie zwar im Falle Schimons den Gemeindefluss ablehnt, aber doch Situationen für vorstellbar hält, die das Eingehen auf die Gemeinde erlauben. Hinsichtlich einer allgemeinen Verpflichtung des Menschen gegenüber der Gemeinde wird einerseits erklärt: „Es ist immer die eigene Entscheidung, was man macht und was nicht“ (16-jährige Schülerin, Gruppe 2) und andererseits „Er muss etwas für sie tun, damit sie weiter besteht“ (14-jähriger Schüler, Gruppe 1). Die 10-jährige Schülerin hebt hervor, dass die Gemeindeteilnahme wichtig sei, um einen Beitrag für die Gruppe zu leisten. Alle drei Schüler nähern sich somit auf einer soziologischen Ebene dem Problem. Die jüngeren Schüler aus Gruppe 1 akzentuieren das kollektive Prinzip der Gemeinde, innerhalb dessen auch Verpflichtungen erfüllt werden müssen. Die 16-jährige Schülerin hingegen argumentiert aus der Position des Individuums im Blick auf seine Freiheiten, unabhängig ob gegenüber familiären oder gesellschaftlichen bzw. privaten oder öffentlichen Pflichten. War in dieser Frage nur von Verpflichtung die Rede, geht die folgende Frage darüber hinaus und fließt in eine politisch demokratische Sphäre. Inwieweit der Freiheitsgrundsatz gegenüber der Gruppe bzw. der Gemeinde allgemein behauptet werden darf, lässt 2 Schüler antworten. Sie meinen, dass das Freiheitspostulat Vorrang habe, denn der Mensch habe auch selber Ansprüche. Relativiert sieht es die 16-jährige

Schülerin, Gruppe 2: „Wenn es sehr wichtig für die Gemeinde ist, ist es Pflicht, es zu machen, verändert es aber zu sehr das persönliche Leben, darf man selbst entscheiden.“ Hat die 10-jährige Schülerin zuvor betont, dass der Einzelne einen Beitrag für die Gruppe zu leisten habe, erklärt sie nun, dass die eigene Freiheit höher als die Ansprüche einer Gemeinde einzustufen sei.

Die abschließenden Fragen behandeln das Wirken Gottes auf die Welt. Ob Schimons Entscheidung, das Versprechen nicht einzuhalten, Folgen für sein weiteres Leben habe, unabhängig von der Nennung positiver oder negativer Konsequenzen, bejahen 4 Schüler: „Er hat sein Versprechen nicht eingehalten und muss damit leben“ (10-jährige Schülerin, Gruppe 1) oder es „hängt von seinem Gewissen ab“ (14-jähriger Schüler, Gruppe 1; ähnlich 16-jährige Schülerin, Gruppe 2). Auch die 10-jährige Schülerin scheint das Gewissen zu meinen, gleichwohl sie den Begriff nicht explizit anspricht. In welchem Maße der Mensch durch das Gewissen belasten werden könnte, sei wiederum individuell verschieden. Die Schüler scheinen von Dispositionen im Menschen auszugehen, die diesen befähigen, eine Entscheidung rational zu bewältigen ohne eine göttliche Handlung (Hilfe/ Strafe) dahinter zu vermuten. Dass Gott für die Nichterfüllung eines Versprechens straft, wird in 2 Fällen als Möglichkeit eingeräumt „Ja, manchmal, vielleicht eher nicht“ (10-jährige Schülerin, Gruppe 1) und differenzierter „Gott straft geistig. Er schickt Leuten nicht einfach Krankheiten oder Unfälle“ (16-jährige Schülerin, Gruppe 2). Abgelehnt wird diese These durch die 17-Jährige: „Nein, Gott straft nicht“ und durch den 14-jährigen Schüler, Gruppe 1 „Nein, weil man sich bessern kann“. In den Antworten kommen dreierlei Themen zur Sprache: die Theodizee¹⁸⁹¹, das Problem der Willensfreiheit gegenüber einem deterministischen Weltverständnis¹⁸⁹² und die Möglichkeit der *Teschuwa*. Zum Zeitpunkt der Fragestellung haben die Schüler vielleicht schon die Hiobsgeschichte kennen gelernt und im Religionsunterricht besprochen.

Die 10-jährige Schülerin ist sich unsicher, ob eine solche Strafe durch Gott gegeben würde. Ebenso ist die 16-jährige Schülerin unentschlossen, wenn auch unter Einschränkung für sie eine „geistige“ Strafe denkbar ist.¹⁸⁹³ Die 17-Jährige lehnt den Rückschluss von einem Unfall auf ein nicht gottgefälliges Verhalten ab, denn dadurch würde Gottes Eingriff in die Welt bejaht; eine These, der sie nicht zustimmen kann. Dem 14-jährigen Schüler ist es wichtig, dass der Mensch bei der Entscheidung für das Böse immer noch den Weg zum Guten finden kann. Er hält falsches Verhalten nicht für auslöschar, aber der Mensch könne versuchen, einen neuen Weg zu gehen.¹⁸⁹⁴

Die abschließenden Fragen, ob Gott in die Welt eingreife und sich in der Welt zeige, wird nur durch den 14-jährigen Schüler vage beantwortet: „Durch die täglichen Wunder.“ Es ist anzunehmen, dass der Schüler damit die Schöpfung meint und seinen Respekt ihr gegenüber ausdrücken möchte.

Kern des Judentums

Auf die Frage, was den Religionsschülern im Judentum am Wichtigsten erscheint, antworten lediglich 5 Jugendliche. Sie nennen den *Glauben* (10-jährige Schülerin, 16-jährige Schülerin.), die jüdische Identität (10-jährige Schülerin), Gott (17-jährige Schülerin), den Zusammenhalt (14-jähriger Schüler) und den Grundsatz, „dass man alle Menschen gleich behandeln soll“ (12-jähriger Schüler). Während die beiden Jungen sich für eine sozial-kollektive Komponente des Judentums entscheiden, die die Solidarität untereinander und das Gleichheitsprinzip hervorhebt, wählen die Mädchen religiöse Komponenten (*Glauben* und Gott) als Kern des Judentums aus. Die 10-Jährige könnte mit dem Begriff jüdische Identität beide Perspektiven einbeziehen.

Schülerverhalten

Die Schüler der Gruppe 1 der Gemeinde 7 zeigen schon ein profundes Vorwissen zu den Schriften, zu Feiern und Gebeten, weisen aber auch Deutungskompetenzen in Richtung auf verschiedene religiöse Phänomene vor. Gegenwehr ist selten beobachtbar. Sie äußert sich nur bei leichter Überforderung oder wenn etwa Bewertungsprinzipien hinterfragt werden (Sara).¹⁸⁹⁵ Die Eigeninitiativen der Schüler verweisen auf Interesse an biblischem Wissen und an der Deutung biblischer Zusammenhänge. Besondere Aufmerksamkeit schenken die Schüler dem Tagesgeschehen (z.B. Zeitungsmeldungen zum Antisemitismus) oder Problemzonen, die die Realisierung jüdischen Lebens außerhalb des Religionsunterrichts erschweren (Jugendzentrum). Begeisterung wird auch für besondere Literatur (zum Zionismus, zum jüdischen Leben) demonstriert.

5. Kapitel: Diskussion und Ausblick

In Anbindung an die Ausgangsfrage, ob der Religionsunterricht jüdischer Gemeinden in Deutschland die jüdische Identität seiner Schüler fördert und unterstützt, sollte diese Studie - angesichts einer unzureichenden Quellenlage und Aufarbeitung des Themas - dem Ziel dienen, die allgemeine Unterrichtssituation des jüdischen Religionsunterrichts in den Gemeinden zu erhellen. Im Schnittpunkt zwischen religionspädagogischer Unterrichtsforschung, unter besonderer Berücksichtigung didaktischer Probleme, und sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung wurde in der ethnografisch orientierten Untersuchung das identitätsbildende Potential des Religionsunterrichts aus 2 Perspektiven betrachtet:

- a) die individuellen Sichtweisen jüdischer Jugendlicher zu ihrer Identität und zum jüdischen Religionsunterricht (ermittelt durch fokussierte Interviews) und
- b) die Komplexität des Religionsunterrichts (untersucht mit teilnehmender Beobachtung, ergänzt durch Fragebögen, Leitfadeninterviews und Dokumentenanalyse), die die Gemeindesituation, Lehrpläne, Lehrer, Schüler und Unterrichtsinteraktionen zum Gegenstand hatte.

In der folgenden Diskussion sollen die Ergebnisse über eine Reflexion hinaus in Bezug zu den eingangs formulierten Thesen gestellt werden.

5.1 Diskussion der Ergebnisse

5.1.1 Methodische Implikationen

In dieser Studie zeigte sich an verschiedenen Stellen, wie sensibel jüdische Institutionen auf eine Untersuchung des Religionsunterrichts reagieren. Die Ablehnung eines Unterrichtsbesuchs oder eine begrenzte Besuchsdauer, der notwendige Verzicht auf Bild- oder Tonaufnahmen während der Beobachtungen oder das Desinteresse der Eltern, Fragebögen zu beantworten bzw. das Verbot, Fragebögen an Schüler zu verteilen, geben nur einige Beispiele für Voraussetzungen, die den Untersuchungsgang erschwerten. Dort, wo die Schüler Fragebögen (folgend Fragebogenschüler) beantworteten, ergaben sich Probleme durch die unterschiedliche Beteiligung der Lernenden innerhalb einer Unterrichtsgruppe und die z.T. lückenhafte Beantwortung. Die Schülerfragebögen fungieren deshalb weder als gesichertes Instrument für ein repräsentatives Bild der jüdischen Religionsschüler in Deutschland noch für einen

ausgewählten Gemeindeunterricht selbst. Das gilt im Besonderen für die Fragen zum religiösen Urteil, die ebenfalls unvollständig beantwortet wurden und damit nur unsicher eine Stufenzuordnung möglich machten. Die Äußerungen der Befragten lassen sich kaum nach Alter, Geschlecht, Sozialisationshintergrund oder Migrationserfahrung i.H. auf eine religiöse Argumentation typisieren, wenn auch verschiedene Tendenzen ablesbar erscheinen.¹⁸⁹⁶

Die konzeptuelle Neuorientierung des Forschungsdesigns im Untersuchungsverlauf als qualitativer Ansatz¹⁸⁹⁷, der die Durchführung (teilnehmende Beobachtung, fokussierte Interviews), Verschriftlichung (dichte Beschreibung) und Analyse betrifft und sich z.T. an der Methodologie der Grounded Theory¹⁸⁹⁸ anlehnt und forschungspraktisch auf die qualitative Inhaltsanalyse¹⁸⁹⁹ und hermeneutische Verfahren zurückgreift, erwies sich als fruchtbar, um offen den unterschiedlichen Phänomenen im jüdischen Religionsunterricht zu begegnen. Fokussierte Interviews zeigten sich auch in Bezug auf eine religiöse Argumentation erfolgsversprechender als ein reiner Fragebogeneinsatz, weil Gesprächshinweise z.B. biografisch veränderte Gotteskonzepte, innere Widersprüche oder Übergangsprozesse erkennen ließen.¹⁹⁰⁰

Die Beobachtungen erlaubten zweifelsohne die Filtrierung spezifischer Problemfelder¹⁹⁰¹, doch die weit gefächerte Palette unterschiedlicher Voraussetzungen (Jahrgangsstufen, Themen) des Gemeindeunterrichts ließen weithin keinen angemessenen Maßstab der Vergleichbarkeit herstellen, sodass die Unterrichtssituationen je für sich fallspezifisch betrachtet werden mussten.

5.1.2 Das individuelle Selbstverständnis jüdischer Religionsschüler

5.1.2.1 Sozialisationshintergrund und jüdischer Bezug

Herkunft, Familie und Ausbildung

Die Identitätskonstruktionen der 13 jüdischen Religionsschüler zwischen 11 und 20 Jahren gestalten sich heterogen, beeinflusst dadurch, ob sie aus den ehemaligen UdSSR oder aus Deutschland stammen, ob sie mehr oder weniger jüdisch sozialisiert wurden, ob sie einer Großgemeinde oder Kleingemeinde angehören, und ob sie vor Ort Anschluss in jüdischen Jugendgruppen finden. Die Mehrheit der überwiegend aus Kleinfamilien der Mittelschicht stammenden Jugendlichen hat keine intensive jüdische Sozialisation erfahren, wodurch irgendeine Berührung mit dem Judentum aber nicht ausgeschlossen wurde.

Dieser Hintergrund deckt sich weitgehend mit dem der übrigen Fragebogenschüler, die mehrheitlich aus den ehemaligen GUS Staaten einwanderten. Bei ihnen wie auch bei den Interviewten wurden *Brit Mila* und *Bar/ Bat Mizwa* nur zum Teil durchgeführt.¹⁹⁰² Gründe für ein Ausbleiben des Initiationsritus beruhen u.a. darauf, dass die Jugendlichen halachisch nicht jüdisch sind (2 Befragte, aus Russland und Deutschland), dass das *Bar/ Bat Mizwa* Alter zum Interviewzeitpunkt noch nicht erreicht war oder dass äußere Umstände die Durchführung verhinderten.

Das Ausbleiben des Initiationsritus kann sich negativ auswirken, denn er findet in einem sensiblen Entwicklungsstadium des Jugendlichen statt, wenn er zunehmend intensiver seine religiöse Gruppenidentität ausbildet.¹⁹⁰³ Zudem erfährt der Jugendliche hinsichtlich seiner rituellen und kognitiven Kenntnisse durch Erwachsene und Peergroup in der Gemeinde besonderen Respekt. Die *Bar /Bat Mizwa* kann in diesem Sinne als Höhepunkt der jüdischen Sozialisation des Jugendlichen begriffen werden.¹⁹⁰⁴ Eine kontinuierliche jüdische Erziehung außerhalb des Elternhauses und des Religionsunterrichts haben die Schüler einer Großgemeinde (vom Kindergarten bis zur Schule), und vornehmlich die Alteingesessenen kleiner und mittlerer Gemeinden erfahren, aber auch jüdische Schüler, die in ihrem Herkunftsland eine jüdische Schule besuchten.¹⁹⁰⁵ Eine ähnliche Kontinuität ist für den Religionsunterricht selbst erkennbar, nicht aber für die Familienerziehung. In den außerschulischen bzw. familiären Rahmen der jüdischen Erziehung gehören u.a. Jugendzentren und Machanot als Freizeitbot. Ihr Besuch bleibt aber nicht ohne Kritik, z.B., wenn das Angebot nicht die eigene Alterstufe oder intellektuelle Ansprüche trifft. Nur 2 befragte Jugendliche nehmen Madrichaufgaben wahr.¹⁹⁰⁶

Zuwanderer und Alteingesessene¹⁹⁰⁷

Jugendliche mit stringenter familiärer jüdischer Sozialisation stammen überwiegend aus alteingesessenen Familien und sind in Deutschland, Israel oder in den USA geboren. Ist ein Elternteil israelisch, spielt für diese Jugendlichen Israel und die hebräische Sprache eine wichtige Rolle. Die eigene Erziehung wird als traditionell oder selbstverständlich, aber nicht als fromm oder orthodox charakterisiert. Die Familie erfährt einen hohen Stellenwert und wird in einigen Fällen durch rituelle Bezugspunkte (Schabbatfeier, Synagogenbesuch) in ihrem Zusammenhalt gestärkt.

Jugendliche Zuwanderer erhielten mehrheitlich kaum eine familiäre jüdische Erziehung. Sie definieren die Orientierung ihrer Eltern oft als atheistisch, obgleich ein Respekt der

Eltern vor Gott nicht geleugnet wird. Ursachen für einen ambivalenten Religionsbezug liegen zumeist in der kommunistisch orientierten Erziehung der Eltern selbst, die teilweise auch im Zuwandererland Religion noch als zwanghaftes System verstehen oder eine generelle Skepsis gegenüber Formen eines religiösen Ausdrucks walten lassen. Die jüdische Erziehung geriet in Russland erzwungenermaßen in Vergessenheit, da jüdisches Leben in den meisten Fällen offiziell verboten wurde.¹⁹⁰⁸

Im Bewusstsein, jüdisch zu sein, haben dennoch manche Juden in Russland ihre Kinder zu einer der jüdischen Schulen geschickt, die sich im Zuge von Perestroika und Glasnost öffneten, um das jüdische Selbstverständnis hochzuhalten. Die Wahl einer jüdischen Schule bedeutete nicht, dass zu Hause auch Judentum praktiziert wurde. Doch können jüdische Feiertage gefeiert worden sein, wenn auch häufig in synkretistischer Form, d.h., dass auch nichtjüdische Feste, religiöser oder nationaler Natur, im Ursprungsland allesamt begangen wurden.

Jüdische jugendliche Zuwanderer identifizieren sich entweder mit der Gruppe der eingewanderten Juden aus der ehemaligen UdSSR, indem Mentalitätsunterschiede zwischen sich, Alteingesessenen und deutschen Nichtjuden betont werden, wodurch das gruppenorientierte Selbstbewusstsein positiv gestärkt wird, oder sie distanzieren sich von der Gruppe der Zugewanderten, indem sie die russische Sprache vermeiden und Freunde und Anerkennung außerhalb dieser Gemeinschaft, z.B. bei den Alteingesessenen, suchen. Die Eigenzuordnung geht nicht immer einher mit der Akzeptanz durch die Gruppe der Alteingesessenen, die einen gewissen Exklusionscharakter bewusst vertritt. Ein solcher Prozess kann sich jedoch nur dort abzeichnen, wo die Gemeinde nicht hauptsächlich aus Zuwanderern besteht.¹⁹⁰⁹

Parallele und versetzte Integrationsprozesse

Integrationsprozesse jüdischer zugewanderter Jugendlicher in die deutsche Gesellschaft und in die jüdische Gemeinschaft können sich parallel vollziehen, wenn die Migranten in der Nähe einer Gemeinde angesiedelt wurden und Kontakt suchten, gleichwohl nicht alle Einwanderer den Anschluss an die Gemeinden forcierten, noch diesem dauerhaft treu blieben. Versetzt fand ein solcher Prozess statt, wenn man Migranten durch fehlerhafte Verteilungsentscheidungen einer Gegend ohne jede jüdische Infrastruktur zuordnete. Das mag den Vorteil suggerieren, dass Migranten sich zunächst auf die Eingliederung in die deutsche Gesellschaft und auf die Bewältigung des Sprachproblems konzentrieren könnten, de facto heißt das jedoch, dass wichtige Hilfen,

um mit Gleichgesinnten zu sprechen, das jüdische Gemeindeleben kennen zu lernen und die Kinder in die Institutionen der jüdischen Erziehung zu schicken, verloren gehen.¹⁹¹⁰

Liegt die Einwanderung der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen erst kurze Zeit zurück, wird die Wichtigkeit der religiösen Eingliederung auch im parallelen Integrationsprozess durch hohe Beanspruchung im Aus- und Weiterbildungsprozess auch bei wirklichem Interesse verdrängt oder überlagert.¹⁹¹¹

Als Motivation für die Auswanderung, so erklären die zugewanderten Jugendlichen mehrheitlich, spielten vor allem antisemitische Erfahrungen eine entscheidende Rolle.¹⁹¹² Judentum wurde oftmals nur durch Negativerfahrungen im Ursprungsland bewusst gehalten. Ökonomische Beweggründe hingegen werden nicht für eine Ausreise genannt.¹⁹¹³

Haben die Jugendlichen keinen religiösen jüdischen Hintergrund, entwickeln sie im Einwanderungsland z.T. Zusatzkonstrukte der Vergangenheit, die koschere, hebräisch- oder jiddischsprachige Großmutter oder die religiöse Tante, um jüdische Kontinuitätslinien herzustellen und die Gebundenheit ans Kollektiv zu plausibilisieren. Dabei kann in der Gegenwart auch die katholische Freundin mit jüdischer Großmutter ausgestattet werden.

Die Hinwendung zum Judentum der zugewanderten nicht jüdisch sozialisierten Jugendlichen beginnt z.T. erst im Migrationsprozess selbst oder wird sehr unterschiedlich im Einwanderungsland initiiert, z.B. durch den Besuch der jüdischen Institutionen und durch beeindruckende Lehrer oder manchmal durch Freunde.

In verschiedenen Fällen versuchen die Jugendlichen, die ihnen als wertvoll kennen gelernten jüdischen Pflichten (Gottesdienst, Schabbatfeier, *Seder*, Fasten zu *Jom Kippur*, *Kaschrut*) zu Hause zu implantieren. Das bedeutet nicht, dass religiöse Praxis grundsätzlich in die Familien im Zuwanderungsland Einzug hält, gleichwohl man sich gelegentlich im russisch-jüdischen Freundeskreis trifft, um einen Feiertag als gesellschaftliches Ereignis zu begehen.¹⁹¹⁴ Der *Kaschrut* hingegen wird offensichtlich in den meisten Familien gefolgt, obzwar die Beschaffung koscherer Lebensmittel hohe Schwierigkeiten bereitet. Das Verständnis von *Kaschrut* gestaltet sich bei den Interviewten und Fragebogenschülern, die sich zur Hälfte als *Kaschrut*befolger verstehen, interpretativ recht offen.

Junge Erwachsene scheinen mehr in einer kritischen Situation als Jugendliche kurz nach der *Bar/ Bat Mizwa* zu stehen¹⁹¹⁵, wenn es um jüdisches Gemeindeleben und jüdische Praxis geht, aus zweierlei Gründen: Zum einen wird mit Studium und Beruf ein neuer

Lebensabschnitt begonnen, der den Einzelnen voll in Anspruch nimmt, aber schon die Phase vor dem Schulende steht in einem gewissen Vakuum. Wer mit 19 oder 20 Jahren noch die Schule besucht, versteht sich als Schüler und findet wenig Aktivitätsgruppen seines Alters in der Gemeinde, auch nicht in der Großgemeinde.¹⁹¹⁶ Zum anderen bildet diese Lebensphase oftmals die Zeit, in der ein Lebensgefährte auf Dauer gefunden wird. Ein nichtjüdischer Partner kann einen wichtigen Einfluss ausüben und Veränderungsprozesse in Bezug zur jüdischen Gemeinschaft bewirken, z.B. in Hinblick auf das Gottesdienstverhalten und in Bezug auf Ansprüche an den Religionsunterricht. Damit kann ein Rückzug vom rituellen Leben verbunden sein, da der Partner daran nicht teilhaben kann. Aber auch innere Modifikationen sind möglich, wenn der Wunsch erwächst, im Religionsunterricht eine Öffnung für andere Kulturen zu initiieren.

Auf einen jüdischen Freundeskreis, der sich auch im Religionsunterricht zusammenfindet, können hauptsächlich die Jugendlichen der Großgemeinde verweisen. Ansonsten werden Freunde in der Schule oder beim Sport gefunden. Im Sport sind auffällig viele Jugendliche der Klein- und Mittelgemeinden aktiv, sodass Wettkämpfe und Training oftmals mit jüdischen Feiertagen und Gemeindeveranstaltungen kollidieren. Doch sind viele Jugendliche bemüht, die Familienzusammenkunft am *Schabbat* und den Gottesdienst möglich zu machen. Diese Feststellungen gehen einher mit Antworten hinsichtlich der Gottesdienstbesuche bei den Fragebogenschülern.

⇒ Die These, dass außerhalb der Gemeinde liegende Peergroups, Freizeitaktivitäten und schulische Verpflichtungen mit dem Religionsunterricht konkurrieren, ließ sich nicht bestätigen. In Hinblick auf den Gottesdienst und andere Gemeindeaktivitäten muss eine Konkurrenz zu säkularen Aktivitäten bejaht werden.

Der Kern des Judentums

Der Kern der jüdischen Identität wird durch die befragten Jugendlichen, bei Zuwanderern wie Alteingesessenen, mehrheitlich religiös verstanden. Die jüdische Religion wird im Gottesbezug bzw. im *Glauben* z.T. spirituell erfahren und im individuellen oder kollektiven Gebet ausgedrückt.

Auch wenn man der Tradition bzw. den Gesetzen nicht folgt¹⁹¹⁷, stellt dieses nichttraditionelle Verhalten das eigene jüdische Selbstverständnis nicht in Frage. Doch sehen es viele Jugendliche als ihre Pflicht an, eine religiöse Gebundenheit durch Erziehung später an die eigenen Kinder weiterzugeben.

Weniger scheint für die Jugendlichen eine denominationale Zuordnung von Belang.¹⁹¹⁸ Religion, gleichwohl ihr eine Vorrangstellung zugeordnet ist, wird in den wenigsten Fällen als alleiniger Kern des Judentums betrachtet. Die Jugendlichen verstehen Judentum als multikomplexes Gefüge¹⁹¹⁹, das von religiösen Aspekten ausgeht und sich in ethnische, nationale, kulturelle und sprachliche Komponenten verzweigt. Die religiöse Verwurzelung gilt auch für die Mehrheit der Fragebogenschüler, die ihre religiöse Verbundenheit weniger in *Synagoge* und Gebet wiederfinden, aber als Kern ihres Judentums doch den *Glauben* an Gott, die Religion und Tradition hervorheben.¹⁹²⁰ Ethnische Komponenten werden durch die interviewten Schüler betont, indem sie die gemeinsame Abstammung und das Zusammengehörigkeitsgefühl bekräftigen. Das Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht nach Außen, indem man wahrnimmt, dass Mentalitätsunterschiede Juden von anderen Gruppen unterscheiden lassen. Wenn fremde Gruppierungen Juden antisemitisch begegnen und ausgrenzen, wird das Judentum verstärkt als Schicksalsgemeinschaft verstanden.

Nach innen wird das Zugehörigkeitsgefühl im Gemeindekontext durch gemeinsame Feiertage und Feste gestützt, die auch den generationalen Zusammenhang des Judentums wachrufen. Für fast ein Drittel der Fragebogenschüler bilden ethnische Aspekte wesentliche Momente der jüdischen Identität, die als jüdischer Zusammenhalt und Stolz auf die Herkunft charakterisiert werden.

Das Zusammengehörigkeitsgefühl kann aber auch dann intensiv bestehen, wenn jemand der Abstammung nach nicht halachisch jüdisch ist. Ein Problem vieler Jugendlicher, weil sie sich jüdisch wahrnehmen, aber nicht in diesem Sinne anerkannt werden. Nicht nur dass sich Schwierigkeiten ergeben, wenn es um die *Bar/Bat Mizwa* geht, spätestens eine jüdische Heirat kann nicht geschlossen werden, ohne dass ein *Gijur* erfolgt. Eine offizielle Legalisierung kann das Problem zwar oberflächlich beseitigen, doch scheinen Vorurteile auf Seiten mancher Schüler gegenüber *Proselyten* die Lage zusätzlich zu erschweren. Das Statusproblem der Jugendlichen ohne jüdische Mutter rührt allerdings kaum am individuellen jüdischen Selbstverständnis der Befragten.

Weiterhin erfüllt das Judentum im unmittelbaren Umfeld für die jüdischen Jugendlichen eine wichtige gesellschaftliche Funktion, da in der Gemeinde Kontakte hergestellt und Orientierungen gewonnen werden.

Andere Komponenten im jüdischen Selbstverständnis, die zutage treten, zeigen sich als innerer Impuls und - eng mit dem Zugehörigkeitsgefühl verbunden - als eine physiognomische Perspektive, die über die Mentalität hinaus den Einzelnen des

Kollektivs als jüdisch kennzeichnet. Das Aussehen als Zeichen der Jüdischkeit, das ausschließlich von Zuwandererseite angesprochen wird und ggf. fehlende andere Bezugspunkte kompensieren mag, erscheint als ein fragiles Indiz der Selbstwahrnehmung.

Als weitere sinnstiftende kollektive Momente fungieren Israel und die hebräische Sprache, nicht nur, wenn ein Elternteil israelisch ist. Auch Verwandte in Israel und Israelbesuche stärken diese Bindung, die sich weiter im Interesse an der hebräischen Sprache als Kommunikationsmedium äußert.

Angesichts der Denunziation Israels in den hiesigen Medien geraten die jüdischen Jugendlichen gelegentlich in die Rolle, israelische Politik im nichtjüdischen Umfeld rechtfertigen zu müssen. Ein Umstand, der ihre Identifikation mit Israel verstärkt. Wenn es aber um eine *Alija* geht, dann zeigen die Jugendlichen eher Distanz (Krieg, Gefahr). Schließlich, und das ist hinsichtlich des Religionsunterrichts bedeutsam, bildet das jüdische Wissen einen relevanten Kern im jüdischen Selbstverständnis der Jugendlichen. Jüdisches Wissen, das sich vom Allgemeinwissen unterscheidet, wird nicht allein an religiösen Kenntnissen festgemacht; auch historische, landeskundliche, kulturelle und philosophisch-ethisch orientierte Wissensbestände haben ihren Rang.

Antisemitismus als ein außerhalb der jüdischen Identität stehendes Phänomen?

Antisemitische Erfahrungen haben die befragten Jugendlichen mehrheitlich gehabt, entweder indirekt (Narrative der Familienmitglieder aus dem Herkunftsland, Medien zu aktuellen Bedrohungen) oder direkt (Urlaub, Mitschüler, Lehrer). Der Bezugspunkt zum gegenwärtigen Antisemitismus muss nicht als konstitutives Moment der jüdischen Identität angesehen werden¹⁹²¹, ebenso wenig wie die Schoa nicht die Identität dieser Jugendlichen determiniert.¹⁹²² Doch führen antisemitische Erlebnisse zu ganz spezifischen Reaktionen und zu einem hohen Bedürfnis, über dieses Problem in der jüdischen Peergroup bzw. im Unterricht zu sprechen.¹⁹²³ Innerpsychologisch reagieren die Schüler mit Angst, Enttäuschung oder Wut auf diese Erlebnisse. Während einige sich einer genauen Ursachenanalyse widmen, sehen andere ihre Aufgabe darin, Aufklärungsarbeit im nichtjüdischen Umfeld leisten zu müssen.

Affektive Bedeutung des Judentums

Judentum wird nicht ausschließlich in Abhängigkeit von der halachischen Zuordnung gesehen (s.o.). Eine Disposition, die nicht nur bei den Jugendlichen ohne jüdische

Mutter auftritt. Judentum wird in seinen vielfältigen Sphären als Größe erfahren, die dem Einzelnen in Bezug auf die Gruppe und als Teil dieser Gruppe Schutz, Hilfe und Rückhalt bietet und dadurch ein Selbstbewusstsein (Stolz) vermittelt, das nach außen durch sichtbare Zeichen (Davidstern) demonstriert wird.

Insofern ergeben sich für die jüdischen Jugendlichen in Deutschland, der Diaspora, eine Fülle an Möglichkeiten, mit ihrem Judentum „... educationally, culturally and religiously ...“ verbunden zu sein.¹⁹²⁴

Jüdische Wertkonzepte und daraus abgeleitete Handlungsoptionen

Wertvorstellungen der Jugendlichen, die aus der jüdischen Identität erwachsen, berühren religiös-rituelle, ethische und national orientierte Handlungsoptionen sowie ein kognitiv informatorisches Bedürfnis. Religiös-rituelle Verpflichtungen, die die Jugendlichen nennen, umfassen z.B. die Feiertage (*Jom Kippur* Fasten, *Schabbat* und Kerzensegen, die *Kaschrut*) oder den Gottesdienst. Wesentlicher als die Ausführung erscheint den Jugendlichen das Bewusstsein darüber, dass diese Traditionen existent sind. Sie bemühen sich Kompromisse einzugehen, Gebote und damit verbundene Regeln mit ihrem modernen Leben in Einklang zu bringen. Pflichten werden offenbar je nach Situation für sich ausgewählt und modifiziert. Dabei stellt Religiosität für einige eine innere Überzeugung dar, die nicht nach Außen demonstriert werden muss. Hierunter sind in diesem Zusammenhang nicht jüdische Symbole (Kipa, Davidstern) zu verstehen, die nach Außen die Verbundenheit zum Judentum markieren, sondern Handlungen (Schabbatruhe einhalten), die sich am jüdischen Gesetz orientieren.

Bei einigen Migranten ohne bisherige religiöse Bezugspunkte wird eine prozessuale Internalisierung religiöser Pflichten erkennbar.

Auch wenn die Einbindung in unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen und damit verbundene Rollen eine jüdische Praxis im Lebensalltag nur schwer realisieren lässt, wird ein grundsätzlicher jüdischer Wert durch die Befragten in besonderer Weise hochgehalten, die Familie.

Dass Feiertage ihren Stellenwert haben, zeigt sich auch bei den Fragebogenschülern, wenn sie zu ihren Feiertagspräferenzen Stellung nehmen. Es kann angenommen werden, dass ein Feiertag erst dann begründet favorisiert wird, wenn ihn die Schüler kennen gelernt und gefeiert haben. Das Begehen des Feiertags selbst lässt personale und soziale bzw. individuelle und kollektive Sphären jüdischer Identität zusammenführen.¹⁹²⁵ Beliebte Feiertage stellen vorwiegend die außerbiblischen Feste *Chanukka* und *Purim*

dar, mit denen Freude und Aktion verbunden werden. Aber auch *Pessach* (Freiheitsbezug) mit seinem abstrakten Hintergrund reiht sich in die Favoriten ein. Andere Feste werden deutlich weniger genannt, da sie weniger attraktiv erscheinen. Das heißt jedoch nicht, dass die Schüler sie nie feiern.

Ethische Handlungsoptionen¹⁹²⁶, die die Jugendlichen aus ihrem Selbstverständnis ableiten, beziehen sich auf die Achtung der Menschenwürde, auf ein tolerantes Verhalten gegenüber Anderen, insbesondere Randgruppen, und auf das Gleichheitsprinzip.

Insofern beziehen die Jugendlichen aus der jüdischen Lehre ein universal gültiges Rechts- und Gerechtigkeitsverständnis, das zu einem gesellschaftlichen Engagement führen kann. Im partikularen Verständnis würde das bedeuten, dass sich die Jugendlichen für die jüdische Gemeinschaft sozial einsetzen möchten.

Das kognitiv informatorische Bedürfnis, d.h., die für sich erkannte Verpflichtung, jüdisches Wissen aufzunehmen, realisiert sich bereits im Religionsunterricht und führt bei der Mehrzahl der Befragten zu einem gestärkten Selbstbewusstsein.

In nationaler Hinsicht geht es den Jugendlichen darum, Loyalität für Israel zu zeigen und auf Verzerrungen in den Medien kritisch zu reagieren. In einigen wenigen Fällen kann es bedeuten, nach Israel auswandern zu wollen.

Religiöse Orientierungen: Gottesbezug und Gottesdienst

Die Gewichtung des religiösen Moments innerhalb ihrer jüdischen Identität wird bei den Interviewten i.H. auf ihren individuellen Gottesbezug und Gottesdienstbesuch expliziert. Der Gottesbezug wird durch einige alteingesessene und zugewanderte jüdische Jugendliche sehr intensiv wahrgenommen.

Gott wird universal als Urgrund des Seins (Schöpfung, Gerechtigkeit) verstanden und partikular als ein das jüdische Volk verbindende Moment. Entsprechend werden die Begriffe Religion und Religiosität¹⁹²⁷ als etwas Fundamentales und Ursprüngliches betrachtet. Bei einigen Schülern wird Gott im Inneren des Menschen verortet (Immanenz) und spirituell und kontemplativ erfahrbar (Transzendenz). Diese Erfahrung entsteht spontan in einer Reflexion (14-jähriger Schüler) oder wird bewusst als Gebet, z.B. ein Bitt- oder Dankgebet möglich, das nicht dem traditionellen *Ritus* entsprechen muss (14-jährige Schülerin). Unter den Interviewten äußert sich niemand in einer atheistischen Weise, unabhängig davon, ob die Eltern so geprägt sind oder man einem Gottesdienst distanziert gegenübersteht.¹⁹²⁸

Auf Fragen zum religiösen Urteil erklären die Schüler mehrheitlich, dass einem geleisteten Versprechen an Gott nachzukommen sei, weil man durch Gott geschützt werde und zudem ein Versprechensbruch der Bibel widerspreche. Ethisch-moralische oder auch *eschatologische* Argumente fügen sich dem an.

Wenn es um die Entscheidung geht, ob Gott oder der Mensch wichtiger für das Individuum und für diese Welt sind, erklärt die Mehrheit der Fragebogenschüler Gott für ebenso wichtig wie den Menschen selbst. Viele empfinden keinen Widerspruch darin, beide Bereiche als gleichwichtig zu erachten, da im weitesten Sinne der Mensch Gott auf einer spirituellen Ebene und des Menschen auf einer sozialen Ebene bedürfe. Tendenziell bemühen sich die Jugendlichen darum, in ihren Argumentationen eine Verpflichtung gegenüber Gott und das Glück des Menschen zu verbinden.

Die interviewten Jugendlichen akzeptieren, dass unterschiedliche Formen der Glaubensintensität existieren und einige Schüler haben in ihrer Biografie eine Phase erlebt oder erleben sie noch, in der sich Zweifel an Gott bzw. an ihrem bisherigen Gotteskonzept einstellen. Zu den Zweiflern gehören ausschließlich junge Erwachsene. Das Gotteskonzept, das die Jugendlichen tendenziell skizzieren, ist das eines abstrakten, allmächtigen und allwissenden Gottes, der barmherzig und gerecht zugleich ist. Nach der Ansicht einiger Jugendlicher wirkt Gott strafend (als Gewissen oder Pech) gegen das Böse und rettend durch Wunder auf die Welt ein (14- und 15-jährige zugewanderte Schüler). Nach der Ansicht anderer Schüler, hat er den freien Willen des Menschen geschaffen und ihn von daher für das Böse disponibel macht, sodass der Mensch durch eine Entscheidung zum Bösen bzw. zu einem Fehlverhalten für dessen Folgen selbst verantwortlich wird. Als Möglichkeit, mit eigenem Fehlverhalten umzugehen, wird die *Teschuwa* als Umorientierung genannt (14- und 15-jährige alteingesessene Schüler). Ein analoges Antwortverhalten (Gottes Strafe, *Teschuwa*) lässt sich z.T. auch bei den Fragebogenschülern ablesen.

Das Gottesdienstverhalten ist bei den Jugendlichen durch das elterliche Vorbild z.T. beeinflusst und durch das Freizeitverhalten bestimmt. Haben die Alteingesessenen den Gottesdienst über die Familie kennen gelernt, werden zugewanderte Jugendliche oft erst über jüdische Institutionen oder Freunde dazu bewegt und sind zuweilen schockiert, weil der unbekannte orthodoxe *Ritus* oder das respektlose Verhalten anderer Besucher befremdet. Schabbatgesetze und Gottesdienstbereitschaft stoßen dort auf Grenzen, wo der Freizeitbereich zu stark eingegrenzt wird. Die Ruhe des *Schabbats* und die

Familienzusammenkunft an diesem Tag wird fraglos bejaht, aber keineswegs wird der Vielzahl bestehender Verpflichtungen Folge geleistet.

Gründe, den Gottesdienst nicht zu besuchen, orientieren sich oftmals an Unsicherheiten, die die Gottesdienstsprache oder Liturgie betreffen, können aber auch durch innere religiöse Einstellungsveränderungen (abklingendes Glücksgefühl) bedingt sein. Das gilt nicht generell. Auch jemand, der kein Hebräisch beherrscht, findet eine Erfüllung im kollektiven Gebet, weil er in der Liturgie einen Sinn erspüren kann. Aus einer anderen Perspektive kann jemand mit langjähriger Synagogenerfahrung befangen sein, weil er noch lange nicht so gebetsgewandt ist wie viele ältere Herren, die dort mehrheitlich versammelt sind. Hat für eine 14-jährige zugewanderte Jugendliche das individuelle gegenüber dem kollektiven Gebet Vorrang, stellt für einen gleichaltrigen jüdischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein *Minjan* in der *Synagoge* erst die eigentliche Grundlage eines Gebets dar. Generell lässt sich erkennen, dass in dieser Untersuchung vornehmlich alteingesessene Jugendliche die *Synagoge* als Ort begreifen, die den Gottesbezug vertieft, indem man religiös stimuliert wird und Reflexionen über Gebet oder *Parascha* initiiert werden. Zugewanderte Jugendliche neigen eher dazu, die *Synagoge* als Ort gesellschaftlichen Kontakts wahrzunehmen.¹⁹²⁹ Mischformen dieses Zugangs liegen sicherlich vor. Beide Perspektiven sagen jedoch noch nichts zur Häufigkeit des Synagogenganges, der allgemein als durchschnittlich einzustufen ist.

Die Fragebogenschüler tendieren dazu, die *Synagoge* gelegentlich zu besuchen, wobei das Gebet keinen großen Stellenwert trägt. Die Häufigkeit des Synagogenbesuchs wurde hier vermutlich auch z.T. durch die Eltern geprägt. Betrachtet man Aussagen zum religiösen Urteil im Hinblick auf Eltern und Gemeinde, dann zeigt sich, dass die Jugendlichen, stärker die Jüngeren, auch eine mögliche Intervention der Eltern auf eine religiöse Entscheidung akzeptieren. Der Gemeinde wird hingegen keinerlei oder kaum Mitspracherecht hinsichtlich innerer religiöser Kontroversen zugestanden. Daraus ist wiederum nicht abzuleiten, dass die Gemeinde für den Einzelnen nicht wichtig ist.¹⁹³⁰

5.1.2.2 Der Religionsunterricht aus der Perspektive der Jugendlichen

Besuchsdauer und Beweggründe

Die Teilnahmedauer eines Schülers am Religionsunterricht richtet sich nach dem Angebot einer Gemeinde und bei Migranten zumeist danach, wann sie nach Deutschland gekommen sind. So ergibt sich bei den Interviewten eine Spannbreite der

Beteiligung zwischen 6 Monaten und 12 Jahren. Diese Spannbreite deckt sich mit der Unterrichtserfahrung der Fragebogenschüler, von denen - wie die Interviewten - auch nur wenige einen Privatlehrer konsultierten. Die Motivation für einen Unterrichtsbesuch richtet sich darauf, jüdisches Wissen zu erhalten bzw. zu erweitern, um das Judentum in seinen verschiedenen Facetten und Ausprägungen begreifen zu können. Auch das Interesse an der Gemeinde spielt eine Rolle, während Freunde als Beweggrund weniger genannt werden. Die Unterrichtsmotivation der Fragebogenschüler wird von mehr als der Hälfte der Befragten auf ein religiöses Interesse zurückgeführt. Über ein Drittel der Schüler sieht die Verpflichtung zum Lernen als entscheidenden Anlass. Weitere Bezugspunkte bilden Neugier und, im Unterschied zu den Antworten der Interviewten, der Freundeskreis. Wird der jüdische Religionsunterricht für einige Schüler zum einzigen (14-jähriger alteingesessener Jugendlicher, Kleingemeinde) oder zum letzten möglichen Ort (18-jährige zugewanderte Schülerin, Großgemeinde), sich mit gleichaltrigen jüdischen Jugendlichen regelmäßig über das Judentum austauschen zu können, dient er an anderer Stelle der Initiierung eines neuen jüdischen Verständnisses.

Der Unterschied zur Schule

Wenn die Jugendlichen, die bis auf einen Interviewpartner alle ein Gymnasium besuchen, Unterschiede zwischen ihrer Schule und dem jüdischen Religionsunterricht bestimmen, dann beziehen sie sich auf die säkularen Fächer, in denen kaum jüdische Inhalte thematisiert werden, bestenfalls in einer oberflächlichen Weise. Kenntnisse zum christlichen Religionsunterricht bestehen wenig. Manche Schüler nehmen freiwillig Ethikangebote ihrer Schulen wahr. Einige Schüler meinen, dass christliche Themen generell einen zu starken Einfluss in der Schule hätten (z.B. im Fach Geschichte). Als grundlegender Unterschied zwischen Schule und Religionsunterricht wird aber die als angenehm empfundene Lernatmosphäre in einer Kleingruppe herausgestellt.

Charakter des Religionsunterrichts

Was ein Schüler schätzt, z.B. dass sich der Religionsunterricht vornehmlich auf jüdische Themen beziehen sollte (10- und 14-jährige Schülerinnen, Kleingemeinde), wird bei einem Anderen kritisiert (18-jährige alteingesessene Schülerin, Großgemeinde, 14-jährige zugewanderte Schülerin, mittelgroße Gemeinde). Die Kritik mündet u.a. in der Forderung, sich für andere Kulturen und Religionen im jüdischen Kontext zu öffnen. Die Schüler verbinden zwar überwiegend religiöse Themen mit dem

Religionsunterricht (Regeln des Kultus, Feiertage, *Tenach* und *Exegese*, Hinführung zu Gott), doch bilden ebenso jüdische Geschichte, Israel und Antisemitismus wichtige Elemente. Historische oder politische Probleme können sie hier im Kreis gleichaltriger jüdischer Jugendlicher offen diskutieren, ohne sich rechtfertigen oder Zurückhaltung demonstrieren zu müssen.

Was einen guten Religionsunterricht ausmacht, liegt nach Schüleransicht auch in der Lehrpersönlichkeit begründet: Eine klare Struktur und Sprache, die Vermittlungskompetenz und ein besonderes Engagement für Schüler, motivieren und helfen, sich Wesentliches einzuprägen. Die Identifikation mit dem Lehrer und ein gutes Verhältnis zu ihm fundieren aus dieser Perspektive das jüdische Selbstverständnis.

Bewertung

Bewertungen des Religionsunterrichts fallen ausnahmslos positiv aus.¹⁹³¹ Der Unterricht ist emotional verankert, gefällt, ist interessant, tiefgründig und macht Spaß. Nachhaltig spielt die Verzahnung emotionaler und kognitiver Momente eine bedeutende Rolle für diese allseitige Akzeptanz. Emotionale Momente richten sich auf die Lehrperson, auf die Gemeinschaft junger Juden und auf ein gegenseitiges Verständnis. In Religionsunterricht werden auch Fehler erlaubt, ohne einen Leistungsabfall befürchten zu müssen. Emotionaler Rückhalt wird gerade dann bewusst, wenn die Schule einen solchen Beistand nicht bietet (Notendruck, bedrückendes Klassenklima).

Die Einschätzung des Unterrichts gestaltet sich auch bei den Fragebogenschülern mehrheitlich positiv. Fast 80 % der Befragten bewerten die Zusammenarbeit und das Auskommen mit den Mitschülern als gut. 90 % gefällt der Unterricht und 75 % halten ihn für interessant oder sehr interessant. Die Zufriedenheit mit dem Religionsunterricht wird auch hier durch die familiäre Atmosphäre, die Gemeinschaft vieler jüdischer Schüler oder das breite Themenangebot begründet.

⇒ Die These, dass Anliegen zugewanderter oder lange in Deutschland lebender jüdischer Jugendlicher hinsichtlich des Religionsunterrichts divergieren, ließ sich nicht generell und in jeder Hinsicht belegen. Unterschiede lassen sich mehr im Blick auf den Gottesdienst festmachen.

5.1.3 Wesen und Unwesen des jüdischen Religionsunterrichts

5.1.3.1 Die Gemeinden

Die 7 untersuchten, unterschiedlich großen Gemeinden weisen nicht alle zureichende Voraussetzungen für eine erforderliche Jugendarbeit auf. Es wird zwar generell Gottesdienst angeboten, doch nicht überall steht Religionsunterricht für Jugendliche oder ein Jugendzentrum zur Verfügung. Der Zuwachs durch Zuwanderer bedingt vielerlei Veränderungen (Neubauten, Ausbau der Sozialarbeit und Betreuung der Senioren, die zahlenmäßig die Jugendlichen deutlich überrunden). Auch wenn ein Jugendzentrum existiert, lockt das Angebot nicht jeden an (Rezipientenalter).

Als Lernort des Religionsunterrichts werden fast überall die Gemeinderäume mit einem mehr oder weniger jüdischen Ambiente (Ausnahme Gemeinde 7) genutzt, das durch Kultgegenstände zur Veranschaulichung (Menora) oder durch Lerntafeln zum Memorieren (*Bracha*-Übersicht) hergestellt sein kann. In den meisten Fällen wird der Unterricht werktags nachmittags auf Deutsch erteilt (Ausnahme Gemeinde 2).

Die Lerngruppenanzahl richtet sich nicht generell nach der Gemeindegröße. Die Gruppengröße hingegen beläuft sich in den meisten Fällen auf 10 Schüler, die im Mittelstufenbereich in kleineren Gemeinden aus bis zu 4 Jahrgangsstufen¹⁹³² gebildet werden, sodass eine innere Differenzierung zwingend erforderlich erscheint. In der Sekundarstufe II wird die Zusammenlegung zweier Stufen nicht überschritten.

Als besonders Problem ergibt sich hinsichtlich der Unterrichtsgruppen, wie ständig kommende Quereinsteiger sinnvoll integriert werden können.

Der äußere Rahmen und unterschiedliche Bedingungen in den einzelnen Gemeinden deuten auf ein uneinheitliches Bild. Gemeindespezifisch müssen deshalb immer neue Lösungswege für einen angemessenen Religionsunterricht gefunden werden. Patentrezepte scheinen kaum hilfreich.

5.1.3.2 Rechtlicher Kontext des jüdischen Religionsunterrichts und Lehrpläne

Der jüdische Religionsunterricht ist in den 6 besuchten Bundesländern als ordentliches Schulfach verankert, zwar unter verschiedenen Namen und Bedingungen (Schülermindestanzahl), doch kann er in jeder Gemeinde ins Leben gerufen werden und die Notengebung als versetzungsrelevant gelten, wenn der Lehrer und seine Unterrichtskompetenz geprüft wird. Ob der jüdische Religionsunterricht in jeder der besuchten Gemeinden anerkannt ist, konnte weder durch Mitteilungen der Lehrer, noch

über die Auskünfte der Ministerien geklärt werden. Vielfach gaben die Kultusministerien nebulöse Hinweise, die gelegentlich zu Irritationen führten.¹⁹³³

Grundprinzip eines Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach bildet das 2-stündige Wochendeputat, das nicht erst heute ein unüberwindbares Problem darstellt, um inmitten eines nichtjüdischen Milieus die jüdische bzw. religiöse Identität aufbauen und Wesentliches vermitteln zu können. Schon Baeck¹⁹³⁴, Rosenzweig¹⁹³⁵ und Carlebach¹⁹³⁶ widmen sich diesem Umstand.

Dort, wo Russisch zur Unterrichtssprache erhoben ist¹⁹³⁷, schließt sich die Akzeptanz als ordentliches Fach selbstredend an. Das Sprachproblem bildet generell einen Faktor der Unsicherheit, mit dem die Gemeinden konfrontiert sind.

Zwar existieren in allen Bundesländern Lehrpläne zum jüdischen Religionsunterricht, doch beziehen sie sich nicht immer auf alle Stufen. Der Geltungsbereich kann die gesamte Schulzeit, die Grundschule und Sekundarstufe I oder nur die Oberstufe betreffen. Ein Lehrplan offenbart sich als mehr überblicksartiger Entwurf oder als durchdachtes Konstrukt, das auf die pädagogischen Herausforderungen seiner Zeit reagiert. Die Lehrpläne insgesamt sind als Spiralcurricula aufzufassen, die verschiedene Themen auf verschiedenen Klassenstufen wiederholen und in ein neues Licht setzen. Uneinheitlich zeigen sich die Lehrpläne in Bezug auf die didaktischen Ziele, die methodischen Vorschläge, Materialhilfen und im Blick auf die Leistungsmessung.

Der religiöse Kern der Lehrpläne wird bei allen Konzepten durch ähnliche Schwerpunkte repräsentiert, die unterschiedlich gewichtet sein können: Feiertage, *Kalender* und Brauchtum, Gebet, Gottesbezug, der jüdische Lebenskreis, die Bibel und Kommentare. Wissensstrukturen stehen im Vordergrund, der *Ritus* als praktisches Feld erhält weniger Aufmerksamkeit.

Während historisches Wissen ausgewogen in den meisten Lehrplänen integriert ist (Ausnahme Thüringen), sind religionsphilosophische Komponenten in manchen Bundesländern (Hessen) eher knapp bemessen. Religionsphilosophen der Gegenwart fehlen nahezu ganz. Auch der Staat Israel bildet in vielen Fällen nur ein Randthema, während dem Hebräischen z.B. in dem zur Zeit der Untersuchung geltenden Lehrplan Baden-Württembergs viel Raum zugestanden wird.¹⁹³⁸

Hinsichtlich neuerer Entwicklungen des Religionsunterrichts in Deutschland, der u.a. interreligiöse Probleme aufgreifen sollte, ist ein Manko der Lehrpläne erkennbar. Sie nehmen auf den jüdisch christlichen Dialog oder den abrahamitischen Dialog nur vereinzelt, auf nichtmonotheistische Religionen gar keinen Bezug.¹⁹³⁹

Was die Lebenswelt der Jugendlichen betrifft, so wird in den neueren Lehrplankonzepten auf die nichtjüdische Umwelt, die Herkunftsvielfalt der Schüler nebst Migrationserfahrungen und ihre z.T. nicht vorhandenen Kenntnisse Bezug genommen. An diesen Voraussetzungen orientiert sich vermutlich auch die im Bildungsplan 2004 durchgeführte Reduktion der hebräischen Anforderungen.

Obwohl die Verfasser der Lehrpläne sicherlich intendieren, jüdische Identität zu fördern, verwenden sie den Terminus nicht allseits. Doch deuten verschiedene Halbjahresprogramme in besonderem Maße auf den Faktor jüdische Identität, der z.B. den Oberthemen „Glaube im Alltag“, „Judentumskunde“, „jüdische Biografien“ oder „Denominationen des Judentums“ inhärent ist. Insgesamt kann man die Lehrpläne als qualitativ unterschiedlich einstufen. Es scheint eine unproduktive Vielfalt zu herrschen. Zwar ist der Einsatz des Lehrplanes in den meisten Gemeinden nachweisbar, doch die Intensität der Orientierung lässt sich kaum eruieren, da sich Abweichungen natürlich immer pädagogisch oder theologisch begründen lassen und nur in Ausnahmefällen auf besonderer Unprofessionalität beruhen (Gemeinde 2).

⇒ Die These, dass sich anstelle einer religionspädagogischen Vernetzung der Gemeinden eine zersplitterte Unterrichtssituation wieder spiegelt, lässt sich an den uneinheitlichen Lehrplänen und unter den Lehrenden an den wenigen Austauschmöglichkeiten darüber festmachen (s.u.).

5.1.1.3 Die Lehrer

Die Ausbildungsqualifikationen der Gemeindeglieder sind höchst verschieden und mehrheitlich nicht mit einer Ausbildung im deutschen Bildungssystem kompatibel, noch scheinen sie mit ihren Qualifikationen auf das deutsche Bildungssystem angemessen vorzubereiten. Insbesondere die an israelischen *Jeschiwot* erworbenen Rabbinerqualifikationen deuten auf keine adäquate Einführung in die Lehrerfunktion.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Jugendlichen kann auch ein Magisterabschluss an einer jüdischen Institution in Deutschland nicht allein zufrieden stellen. Das, was in der Ausbildung versäumt wurde, kann in Ausnahmefällen über jahrelange Praxis kompensiert werden.

Die Lehrer und die Auswahl ihrer stofflichen Präferenzen orientieren sich nicht allein an den Lehrplänen. Das gilt z.B. für die *Rabbiner*, die im Hinblick auf ihre

denominationalen Ausrichtung ein orthodoxes Verständnis des Judentums vermitteln, das sich nicht immer in einem Lehrplan spiegeln muss. Sieht man einmal von den jüdischen Alphabetisierungskursen ab, dann bilden die *Mizwot* und eine detaillierte Gesetzeskenntnis eine grundlegende Säule dieses Unterrichts. Traditionell oder konservativ orientierte Lehrer scheinen demgegenüber ein breiteres Spektrum jüdischen Wissens anzubieten: Jüdische Geschichte, jüdische Ethik und Religionsphilosophie werden hier im Rahmen einer Auslegungskultur vermittelt.

Die Lehrerzahl je Gemeinde beläuft sich zumeist auf 1-2 Personen, die auch in anderen Gemeinden unterrichten und verschiedene Altersstufen versorgen müssen, vom Kind bis zum Erwachsenen. Die Lehrenden werden vornehmlich durch die Vorstände eingestellt. Die verschiedenen Altersgruppen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, erfordern spezifische entwicklungspsychologische Kenntnisse über die jeweilige Klientel, über die die Gemeindelehrer teilweise nicht verfügen (Gemeinde 1 und 2).

Die Verteilung an mehrere Gemeinden, die hohe Anforderungen (z.B. Fahrwege) stellt, charakterisiert noch heute einige Lehrer als Wanderlehrer. Dazu kommen verschiedene Abhängigkeiten (Landesrabbinat, Vorstand, *Rabbiner*, Kollegen oder Eltern), die den Einzelnen unterstützen oder Arbeitsprozesse erschweren können.

Unterrichtskonzepte der Lehrenden lassen sich in pädagogisch-theologisch fundierte und in intuitiv entwickelte Entwürfe unterscheiden. Intuition und Eingebung sind in der spontanen Unterrichtsinteraktion wichtig, doch als alleinige Konzeptionsbasis für einen anerkannten Religionsunterricht scheinen sie im hiesigen Bildungssystem nicht vertretbar zu sein. Die Mehrheit der Pädagogen arbeitet den Unterricht (Themen, Methoden, Überprüfung der Kenntnisse) z.T. gestützt auf pädagogisches Material strukturiert aus. Hier ist in den Unterrichtsbeobachtungen eine klare Linie im Unterschied zu intuitiven Konzepten deutlich ablesbar, auch wenn unvorhergesehen Themensprünge manche Lehrer gelegentlich von ihrem Plan abweichen lassen. Die Konzepte basieren auf Lehrplanvorgaben, aber nicht ausschließlich, da z.B. kein Lehrplan für alle Alterstufen besteht (s.o.), Gruppen mit hohen Wissensdefiziten mehr an Vorgaben oder Wiederholungen bedürfen oder leistungsstarke Gruppen auch vorgezogene Bereiche bewältigen können. Des Weiteren wird zu Recht Kritik an überhöhten Lehrplanvorgaben geäußert (Hebräischlernen bis zur Oberstufe), zumal Quereinsteiger kaum auf dieses Niveau gebracht werden können. Ist kein oder nur ein überblicksartiger Lehrplan vorgegeben, ergeben sich zuweilen flexiblere Möglichkeiten, auf die Schüler einzugehen.

Ein weiteres Manko für die Lehrerschaft der jüdischen Gemeinden bilden die offenbar unzureichenden bzw. wenig effizient erscheinenden Fortbildungen und Besprechungsmöglichkeiten mit Kollegen. Fortbildungen und Gesprächsforen werden insbesondere durch die pädagogisch ausgebildeten Lehrerinnen erwünscht, obwohl die in der Großgemeinde unterrichtende Lehrerin durch einen größeren Lehrerstamm nicht von diesem Problem betroffen sein dürfte. Zwar kompensieren Freunde oder sporadisch stattfindende Lehrertreffs diesen Gesprächsbedarf, aber scheinbar nicht umfassend genug.

Gegenüber der pädagogischen Weiterbildung äußern sich vor allem männliche Lehrer skeptisch, was nicht bedeutet, dass man sich neuen pädagogischen Konzepten verschließen will. Sie bevorzugen jedoch eher Rabbinerkonferenzen als Austausch oder streben nach Weiterbildung in Form einer Promotion.

Die Zufriedenheit der Lehrer mit ihrem Unterricht wird erkennbar, wenn die Lehrer ihre Unterrichtskonzepte bewerten und versuchen, die Umsetzung ihrer Konzepte einzuschätzen. Die eigene Konzeption wird mehrheitlich als positiv wahrgenommen, auch wenn die äußeren Bedingungen vielerlei gute Absichten erschweren. So erlaubt ein geringes Zeitdeputat lediglich ein Berühren vieler Themen.

Thematisch steht der religiöse Bereich im Vordergrund, doch aus unterschiedlichen Gründen, z.B., weil man die orthodoxe Richtung vertritt, säkularen Fächern etwas entgegensetzen will oder einen positiven Bezug zum Judentum herstellen möchte.

Die Einschätzung der Umsetzung einer Planung erschließt sich den Lehrern über ein Feedback der Schüler und Eltern. Das Feedback, das die Lehrer überwiegend in einem guten Licht darstellen, machen sie an erbrachten Schülerleistungen (Klassenarbeiten und Vergleichstest) und auf Rabbinerseite auch am häufigen Gottesdienstbesuch der Lernenden fest.¹⁹⁴⁰

Nicht in allen Gemeinden wird dargelegt, ob regelmäßig Tests geschrieben und Hausaufgaben erteilt werden. Die im Unterricht beobachteten Tests bzw. ihre Vorbereitung reichen von solchen mit einem hohen reflektierenden bis hin zu einem mehr repetitiven Anspruch.¹⁹⁴¹

Zwar erklären die Lehrer zumeist ehrenvolle Ziele hinsichtlich ihres Unterrichts, doch sind Aussagen zu ihrem Selbstbild und die tatsächlichen Handlungen nicht immer als analog zu bezeichnen. Selbstverständnis und Umsetzung klaffen dort, wo die Selbststeuerung der Schüler angestrebt wird, aber der Unterrichtsstil in Oktroyierung

mündet. Doch versichern alle Lehrer, Schülerbedürfnisse zu berücksichtigen, eine aktive Mitgestaltung und die Autonomie religiöser Lernprozesse zu fördern.

Die Unterrichtenden bemühen sich, den Schülerbedürfnissen entgegenzukommen. Dem werden sie jedoch nur dort gerecht, wo methodisch ein ansprechender Unterricht realisiert und ein Zusammenhang zur Lebenswelt der Schüler hergestellt wird.

Voraussetzungen, die kaum für die Gemeinde 2 und nur unscharf für die Gemeinde 6 nachweisbar sind. Autonomie wird dort offensichtlich, wo die Schüler zu eigenständigen Deutungen hingeleitet werden und auch kritisch Position einnehmen dürfen. Diese Anliegen werden vorwiegend in den Gemeinden 3, 7 und z.T. 4 verfolgt.

Es ist eher nicht davon auszugehen, dass die Lehrer unwahrhaftig Stellung nehmen, wenn sie bestimmte Prinzipien nicht erfüllen, die sie als wichtig erklärt haben. Es ist zu vermuten, dass es ihnen an nötiger Sensitivität für pädagogische Situationen mangelt. Methodischerseits wird deutlich, dass dort, wo Einseitigkeit und Monotonie vorherrschen, keine belegbare pädagogische Qualifikation vorliegt.

Ein angemessenes Lehrerprofil, das schon bei Rosenzweig¹⁹⁴² oder Carlebach¹⁹⁴³ auf hohes Interesse stößt findet, mag auf diesem Hintergrund folgende Kriterien umfassen:

- Eine Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem und die Kompetenz, adäquat Lehrpläne zu beurteilen und einzusetzen,
- theoretische Planungs- und praktische Ausführungskompetenzen durch ein gesichertes Methodenrepertoire und
- ein positiver Zugang zu Jugendlichen, der ihnen einen authentischen Einbezug in den Unterricht ermöglicht.

⇒ Ob die Zahl gut ausgebildeter Lehrer bundesweit tatsächlich unzureichend ist, darüber konnten keine direkten Informationen gewonnen werden. Das Verhältnis der gut zu weniger gut qualifizierten Lehrern ist in der Beobachtungsgruppe jedoch signifikant hoch, insofern lediglich 2 von 7 Unterrichtenden eine pädagogische Grundlage (Ausbildung) besitzen.

5.1.3.4 Unterrichtsdimensionen

Inhalte und Materialien

Je nach Klassenstufen und Ausgangsbedingungen der Schüler strukturiert sich der jüdische Religionsunterricht in sprachliche, religionsorientierte, historische und religionsphilosophische Dimensionen, phasenweise bereichert durch politische Exkurse. Eine Mischform verschiedener Bereiche tritt allorts mit unterschiedlicher Gewichtung auf. Inhaltliche Schwerpunkte bilden in erster Linie religiöse Aspekte wie Feiertage, Gebete, Tora und Auslegungsliteratur und/ oder das Religionsgesetz. Pfeiler dieser Inhalte stellen die ausgewählten Materialien dar. Ihre Zusammenstellung wird dadurch, dass es keine ausgewiesenen Lehrwerke, außer einem kommunikationsorientierten Hebräischsprachbuch, zu einer zeitraubenden Aufgabe. Die aufwendige Materialverwaltung wird z.T. umgangen, wenn der gesamte Unterricht auf der Auseinandersetzung mit einem Buch (Gemeinde 6) beruht oder keinerlei Text verwendet wird (Religionsunterricht der Gemeinde 2).

Gelegentlich sind didaktische Schriften aus anderen deutschen Textsammlungen übernommen, israelische Materialien adaptiert oder es wird mit den Gebetbüchern und Bibeln vor Ort gearbeitet. Was das didaktisierte Material betrifft, so wird auch hier wie an den Lehrplänen die Kritik der Lehrer laut, da Vorgaben unzureichend auf Schülerinteressen oder autonomes Lernen zugeschnitten seien. Neben den ohnehin in den Gemeinden vorhandenen Bibeln (*Paraschot*, *Haftarot*, Gemeinde 3), stehen Auszüge aus Gebetbüchern (*Schma Israel*) und dem Religionsgesetz (*Kizzur Schulchan Aruch*, Gemeinde 6) als Primärquellen zu Verfügung. Daneben werden theologische Kommentare (Leibowitz, Maimonides: *Mischne Tora*), religionsphilosophische Schriften (Maimonides: *More Newuchim*) und didaktische Texte (Feiertage und Bräuche, Geschichte) verwendet, seltener Lehrerdiktate (*Determinismus*, Gemeinde 7), Schülerproduktionen (*Megillat Ruth*, Gemeinde 7) oder Zeitungsartikel (*Antisemitismus*, Gemeinde 3). Doch scheinen Schülertexte besonders geeignet, Inhalte für einen gleichaltrigen Zuhörerkreis passend zu versprachlichen. Eine Aufgabe, die jedoch Quereinsteiger ggf. zu sehr belasten würde.

Das zusammengestellte Material bedingt eine gewisse Kopienflut. Aus diesem Grunde bedienen sich die Lehrenden einer gewissen Strenge hinsichtlich der Heftführung der Schüler. Für die Schüler bedeutet die Materialflut andererseits, die Möglichkeit zu haben, verschiedene Quellen für das Selbststudium nutzen zu können. Wenn auch z.T.

unübersichtlich, scheint es unvermeidlich, verschiedene Textsorten (ergo Primär- und Sekundärquellen, darstellende und auslegende Texte) auszuwählen¹⁹⁴⁴, um Schülern und ihren unterschiedlichen Lernansätzen bzw. Lerntypen entgegenzukommen.

Methodik

Methodischer Vielfalt in einigen Gemeinden steht extreme Monotonie in anderen Gemeinden krass gegenüber. Einem Wechsel der Sozialformen wird mehrheitlich wenig Rechnung getragen. Veranschaulichung in Tafelarbeit (Schemata, die z.T. auch irritieren) und verbale Erklärungen, Repetitionstechniken (Wiederholungen, Übungen) und eine Kunst der Fragestellung (Mäeutik) bilden wichtige Instrumentarien, die die meisten Lehrenden einsetzen. Handlungsdemonstrationen (Kerzenzünden) und rituellen Objekten schenkt man hingegen weniger Raum.

Zentrum der methodischen Varianten stellen Textarbeit und Gespräch dar, die je nach Lehrerkompetenz und Schülervorkenntnis zu hohen reflexiven Erkenntnissen führen können, wenn Schüler zu Hypothesenbildung und Perspektivenwechsel motiviert werden. Gerade die Verbindung normativ halachischer und assoziativ aggadischer Auslegungsmomente erzeugt Abwechslung und spricht verschiedene Lerntypen an. Dort wo lediglich Basiswissen eingeschärft wird und die Schüler kaum zum Weitergedenken angeregt werden, leidet auch der Inhalt.

Steht eine partnerschaftliche Gesprächsatmosphäre im Vordergrund, sind die Schüler eher ermutigt, eigene Deutungsvorschläge einzubringen. Der Einbezug von Schülerinteressen wirkt motivierend und fördert das Selbstbewusstsein der Schüler.

Die Klarheit und Strukturierungsgabe der Lehrer vermittelt den Schülern Transparenz und sichert sie in der eigenen Orientierung ab. Auf dieser Basis werden auch Themensprünge möglich, die der Lehrer allerdings zum roten Faden zurückführen muss. Einer Differenzierung wird durch die Lehrer unterschiedlich begegnet. Differenzierung ist allorts erforderlich. Dabei bildet die Zusammenführung verschiedener Schulformen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) noch das geringste Problem, da die Mehrheit der Schüler aus Gymnasiasten besteht. Vielmehr ist es eine Kunst, die verschiedenen Altersstufen innerhalb der Lerngruppe und die unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen (ggf. durch Migration bedingt) der Edukanden gebührend einzubeziehen. Binnendifferenziert arbeiten fast alle Lehrer, indem z.B. eine vereinfachte Sprache benutzt wird, Fragen unterschiedlichen Niveaus an die Schüler gestellt, begrenzte Hausaufgaben erteilt oder vereinfachte Tests geschrieben werden.

Erfolgsversprechend erweist sich offensichtlich eine zeitweilige Außendifferenzierung. Schüler ohne Hintergrundwissen können parallel oder zusätzlich unterstützt werden, um sie besser in den Gesamtkurs zu integrieren, ohne dass man dort im Stoff zurückbleiben muss.

Herrscht methodische Monotonie, reagieren die Schüler entsprechend mit verschiedenen Gegenreaktionen. Aber nicht nur bei einseitiger Unterrichtsgestaltung, sondern auch bei Überforderung oder inhaltlichen Irritationen erfolgt Abwehr in Form von Konzentrationsverlust und Müdigkeit, durch Störungen und Zuspätkommen oder durch Verweigerung der Hausaufgaben und ostentatives Desinteresse. Abwehrhaltungen kündigen pädagogischerseits Handlungsbedarf an. Unwissenheit, Desinteresse und unproduktiven Störungen können durch Alternativen begegnet werden, ggf. durch einen veränderten Anspruch und durch stärkere Differenzierung.

Die Lehrer reagieren erfolgreich auf Konzentrationsverlust und Störungen mit Humor und direkter Ansprache der Schüler. Inhaltliche Irritationen hingegen können im günstigen Fall auch in fruchtbare Kontroversen münden, die die Wertekonzepte der Schüler und eine Auseinandersetzung darüber erkennen lassen.

Insgesamt ist feststellbar, dass der Einsatz verschiedener methodischer Verfahren pädagogisch uneinheitlich akzeptabel gehandhabt wird. Um die jüdische Identitätsentwicklung zu unterstützen, erscheint der Unterricht erfolgreicher, der vielfältig (auch textuell) gestaltet ist und eine breite Basis religiöser Deutungskompetenzen ermöglicht, damit sich jüdische Identität nicht nur als monokausales, sondern als vieldeutiges Geschehen konstituieren kann.

Aus Schülersicht lassen sich 2 Aspekte herausgreifen, die methodisch berücksichtigt werden sollten. Die Jugendlichen, gerade dann, wenn sie jüdisch alphabetisiert werden müssen, zeigen an, dass sie strukturierter Darlegungen bedürfen, um das Neue in das persönliche religiöse Wissen und bisherige Verständnis einordnen zu können. Fortgeschrittene Lerner fordern in der religiösen Auseinandersetzung an Texten zusätzliche Erklärung und Vertiefung, um einen Gesamtzusammenhang zu erschließen und eigenständig weiterzudenken.

⇒ Die These, dass sich die Struktur des jüdischen Religionsunterrichts in verschiedenen Gemeinden in Deutschland qualitativ höchst verschieden i.H. auf vermittelte inhaltliche Schwerpunkte, Methoden und Materialien gestaltet, lässt sich durch die Untersuchung eindrücklich nachweisen.

Varianten religiöser Vermittlungsprozesse

Ein religiöser Schwerpunkt wird generell in den verschiedenen Lerngruppen gewahrt und öffnet sich, wenn nicht erst religiöses Basiswissen vermittelt werden muss, in der Oberstufe zunehmend interpretativen Verfahren.

Rituelle Komponente: Feiertage, Brauch und Gebet

In verschiedenen Varianten werden rituelle, halachische, hermeneutische oder ethische Komponenten prononciert. In religiösen Alphabetisierungsgruppen steht das Basiswissen in Form von Feiertagskenntnissen, Bräuchen, Segensprüchen und Gebeten im Fokus. Obwohl in der Rezipientengruppe der Gemeinde 2 privat keine rituelle Praxis ausgeübt wird, werden kognitive Wissensbestände einer rituellen Einweisung im Unterricht vorgezogen. Hier wäre ein performativer Einschub für einige Schüler zweifellos hilfreich.¹⁹⁴⁵ Das Basiswissen zu Feiertagen, zu Brauchtum und Gebet, stellt aber auch einen festen Bestandteil fortgeschrittener Lerngruppen dar, selbst in der Oberstufe, in der wiederholend der Stoff vergegenwärtigt wird. Das scheint deshalb unumgänglich, weil immer wieder Wissenslücken aufgedeckt werden.

Wissen und Kenntnisse der Schüler zu religiösen Bereichen ließen sich vor allem in den Beobachtungen erkennen und weniger durch die Fragebögen ermitteln. Nahezu alle Fragebogenschüler meinen, sich mit den Hohen Feiertagen, den *Wallfahrtsfesten*, *Chanukka* und *Purim* auszukennen. Neuzeitliche Feiertage und Fastentage deuten erste Wissenslücken an. 75 % der Schüler sind der Ansicht, über die *Synagoge* sehr gut oder gut informiert zu sein. Was jeweils mit diesem Wissen verbunden wird (Bräuche, Liturgie, Synagogaufbau) bleibt unklar. In der Beobachtung zeigen die Schüler im Anfangsunterricht ein minimales Wissen zu Feiertagen und Gebeten (Gemeinde 2), fortgeschrittene Gruppen dokumentieren neben ihren Feiertagskenntnissen allgemeines Wissen zu Inhalt und Struktur des *Tenach* (Gemeinde 7), zum *Talmud*¹⁹⁴⁶ (Gemeinde 5) und zu verschiedenen Gebeten (*Ikkarim* in Gemeinde 7, *Brachot* in Gemeinde 4, 5, 6).

Das Religionsgesetz

Wissen in Bezug auf das Religionsgesetz wird fortgeschrittenen Gruppen je nach Alter, mit unterschiedlichen Problemstellungen nahe gebracht. Sowohl die Mittelstufe der Gemeinde 4 als auch die Oberstufengruppen der Gemeinden 5 und 6 widmen sich religionsgesetzlichen Fragen. Der altersbedingte Unterschied orientiert sich am Zugang (über eine Demonstration, über einen Text), an der Fülle der Details (Vielzahl

halachischer Vorgaben zur Chamezsuche/ Segen zum Kerzenzünden) und dem abstrakten Schwierigkeitsgrad (Chamezreinigung und Vermieterpflichten/ Kerzenlöschen erlaubt oder nicht).

Religionsgesetzliches Grundwissen (Berechnung des Feiertagsbeginns, häusliche Vorbereitungen zu *Pessach*) kann dabei als Hilfe und Orientierung, fast als Checkliste eigener ritueller Handlungsdimensionen verstanden werden.

Das Religionsgesetz steht in verschiedenen Gemeinden wiederholt zur Diskussion, z.B. in der Auseinandersetzung mit der Tora (*Kaschrut* in der Zeit der Erzväter, Gemeinde 3, Gruppe 1).

Hermeneutische Annäherung, mehr als eine Methodik?

Hermeneutische Kompetenzen im Hinblick auf die Bibel werden exemplarisch in Gemeinde 3 und 7, z.T. in Gemeinde 5 zugrunde gelegt. Diese Form der Annäherung an die Schrift öffnet den Blickwinkel auf den Ursprung von Gebeten, Gesetzen oder Symbolen (z.B. Gebet und Opfer, die Rolle der Priester in Gemeinde 3, das Zeichen des Blutes in Gemeinde 5) und sensibilisiert für theologisch weitgreifende Probleme (Rolle der *Propheten*, Wahrhaftigkeit menschlicher Aussagen).

Von der biblischen Überlieferung über die Kommentare¹⁹⁴⁷ wird der Weg in die Gegenwart bis hin zu den Schülern selbst gesucht (Segen, *Mesusa*). Andererseits wird gegenläufig vom Schüler und seinen lebensweltlichen (Frieden als Abstraktum) und rituellen Erfahrungen (Milchiges Essen als Konkretum) aus der Weg rückwärts in die biblische Vergangenheit beschritten.

Diese in zwei Richtungen verlaufende Betrachtung hilft den Schülern, biblische Werte verstehen zu können. Schwierig wird eine solche Auslegungslinie dort, wo visionäre Katastrophenszenarien der Bibel bemüht werden, um Bezüge zu gegenwärtigen Schrecknissen der Welt herzustellen.

Eine propädeutisch wissenschaftliche Textauseinandersetzung wird in der Gemeinde 7 deutlich. Die Schüler werden früh angeleitet, Texte auf ihren kontextuellen Aussagegehalt hin zu untersuchen, indem konzentrierte Textarbeit betrieben wird, die mit Belegen zu stützen ist. Das bedeutet für die Schüler der Unterstufe wie für die Abiturienten, Argumentationen aufzubauen, die stets auf den Text rückbezogen und in Erweiterung mit den Aussagen anderer Autoren kontrastiert werden. Auf diese Weise gelangen die Schüler, unter stärkerer oder geringerer Hilfestellung des Lehrers, über die Abwägung mehr rational oder mehr spiritueller inspirierter Textverfasser zu eigenen

Deutungsorientierungen. Beispiele dafür bilden das Thema Vorhersehung und Wunder als göttliches Wirken, die Frage der göttlichen Allwissenheit und menschlichen Erkenntnis oder das Problem der anlagebedingten und außengesteuerten Entwicklung des Menschen.¹⁹⁴⁸

Reibungspunkte in den textuellen und kommunikativen Verfahren der Gemeinde 3 und 7 bilden Schülerinitiativen, die wiederkehrend Deutungsmuster der heutigen Welt an die Maßstäbe biblischen Lebens und Erlebens anlegen (z.B. Lots Gastfreundschaft und das Anbieten seiner Töchter in Gemeinde 3; Abrahams Bereitschaft, auf Gottes Befehl, seinen Sohn zu opfern in Gemeinde 7). Ihre Klärung, nicht Verzerrung, ist entscheidend, um Missverständnissen bzw. Fehldeutungen entgegenzuwirken.¹⁹⁴⁹

Ethische Komponenten

Ethische Aspekte des Judentums werden den Schülern der verschiedenen Gemeinden explizit und implizit vermittelt¹⁹⁵⁰, so z.B. in der Besprechung der *noachidischen Gebote* und des *Dekalogs*. Universale und partikulare Momente, die sich um den Gottesbezug und das Verhältnis der Menschen untereinander drehen (Frieden), stehen dabei im Vordergrund (Gemeinde 3, 4 und 7) und können schließlich zu abstrakten und konkreten Fragen des jüdischen Rechts überleiten (Verantwortungsbewusstsein des Einzelnen gegenüber dem Anderen, Gemeinde 6).¹⁹⁵¹

Religiöse Schülerinteressen

Ebenso wie die Wissensreproduktionen, denn nichts wird erinnert, was nicht bedeutsam für einen selbst ist, deuten die Interessensfragen der Schüler auf die religiösen Ebenen, die für ihre jüdische Identität von Belang sind. Die im Unterricht entsandenen Schülerfragen beziehen sich auf religiöse Phänomene, die die Schriften (*Pharaos erkaltetes Herz*, Gemeinde 5; den Begriff der Hebe, Gemeinde 3; die Konsistenz des Mannas, Gemeinde 4), Feiertage (Pessachbräuche, Gemeinde 5), den Kultus (Länge und Bedeutung der Gebete, die Rolle der Frau im Gottesdienst, Gemeinde 2), religionsgesetzliche Fragen (Berechnung des Opferdienstes zu *Pessach*, Praktikabilität der Chamezsuche, Gemeinde 6) theologische (Bildverbot, Gemeinde 4; die Rolle der *Propheten*, Gemeinde 3; die 10 Gebote Gemeinde 7) oder religionsphilosophische Probleme (Katastrophen und menschliche Verantwortung, Gemeinde 5; der freie Wille des Menschen, Gemeinde 7) berühren. Insgesamt scheint der Ausbau des religiösen Wissens und damit zusammenhängender textdeutender Kompetenzen abhängig von der

Dauer des stattfindenden Religionsunterrichts und der jeweiligen Teilnahme eines Schülers. Dort, wo die religiöse Textdeutung über Tora und Kommentar oder über eine religionsphilosophische Kontroverse rechtzeitig angebahnt wird, zeichnet sich eine positive Wirkung auf das religiöse Interesse, die textuellen und deutenden religiösen Kompetenzen der Schüler ab.¹⁹⁵²

Gewichtung nicht religiöser Dimensionen

Die Gewichtung nicht religiöser Dimensionen¹⁹⁵³ bildet eine wichtige Bereicherung und ein Problem; unabhängig davon ob es sich um Hebräisch, jüdische Geschichte oder Politik handelt. Je nach Schülervoraussetzungen, Schülerbedürfnissen und Lehrerinteressen halten diese Momente in den Gemeindeunterricht variabel Einzug, nicht immer in Verbindung zum Lehrplan. Dass ein Basiswissen Hebräisch gelernt werden muss, um wenigstens ein Gebet lesen zu können, scheint unbestreitbar, doch wie viel soll darüber hinausgehen? Kann erwartet werden, dass Quereinsteiger sich selbst darum kümmern, Defizite aufzuholen? Welche Relevanz hat die außerbiblische Geschichte? Ist es notwendig, über den Staat Israel und Antisemitismen auch im Religionsunterricht zu sprechen?¹⁹⁵⁴

Hebräischunterricht

Hebräisch wird in der Grund- und z.T. in der Mittelstufe vermittelt. Der Sprachunterricht ist zumeist als Anfängerkurs angelegt und bezieht sich auf Lese- und leichte Übersetzungskompetenzen. Er dient dem Quellen- bzw. Gebetszugang, nicht der Kommunikation und wird deshalb judaistisch (Gemeinde 7) eingebunden. Andererseits wird auch der moderne Sprachkurs mit religiösen Momenten bestückt (Gemeinde 1). Die Kompetenzen, die die Schüler im reinen Sprachkurs vorweisen, umfassen elementare Lese- und Schreibfähigkeiten, sowie kleinere Wortschatz- und Grammatikkenntnisse, die in Dialogen angewendet werden. Im Sprachunterricht als Teilbereich des Religionsunterrichts sind je nach Lerndauer Kenntnisse der *masoretischen* Zeichen, einiger Buchstaben und Vokabeln (Gemeinde 2) vorhanden, bzw. Kenntnisse einer Grundgrammatik und eines Grundvokabulars, um kleine Texte erlesen und Fragen zu diesen Texten auf Hebräisch beantworten zu können (Gemeinde 7). Dort, wo keinerlei Basis vorhanden ist, wie in Gemeinde 2, müssen notwendigerweise Grundschulvoraussetzungen abgedeckt werden. Sind die

Lesekenntnisse ausgereift, können auch Gebete oder *Brachot* laut vorgetragen werden (Gemeinde 4).

Wenn innerhalb der Gemeinde zusätzliche Hebräischkurse angeboten werden, erwerben die Schüler parallel zum Religionsunterricht (ggf. Gemeinde 3 und 6) Sprachgrundlagen.

Quereinsteiger in Gemeinde 7 werden offensichtlich durch zusätzliches Engagement der Lehrerin in die hebräische Schrift eingeführt. Diese unterschiedliche Handhabung aufgrund völlig verschiedener Situationen mag gerechtfertigt sein, doch erscheint es sinnvoller, einen Grundrahmen festzulegen, bis wann, welche Kenntnisse des Hebräischen zumindest erworben sein sollten. Dazu machen die Lehrpläne keine einheitliche Aussage. Dass Toratexte und Gebete in der Oberstufe übersetzt werden sollen (früherer Lehrplan Baden-Württemberg), erscheint mehr als illusorisch.¹⁹⁵⁵

Geschichte

Geschichte, hiermit ist die außerbiblische Geschichte bis zur Gegenwart gemeint, wird nicht von allen Lehrern als notwendiges Vermittlungsmoment betrachtet. Doch gerade dann, wenn es um den Hintergrund rabbinischen Denkens geht, scheint das Befassen mit der historischen Entwicklung unumgänglich, um die Kommentare der Zeit verstehen zu können. Ebenso werden Einblicke in die *Haskala* oder in die heutigen demografischen und denominationalen Entwicklungen des Judentums unverzichtbar, wenn man sich selbst jüdisch verorten will. Diesen Themen kann auch deshalb Gewicht beigemessen werden, weil die jüdische Geschichte bislang im säkularen Schulunterricht kaum aufgegriffen wird. Dass jüdische Geschichte auch im jüdischen Religionsunterricht nur begrenzt in Erscheinung tritt, unabhängig von der Schulstufe, mag auch darauf beruhen, dass die Lehrer sich mit der Sorge tragen, religiöse Inhalte zu verdrängen. Es kann aber auch von einer Unsicherheit abhängen, nicht kompetent genug mit historischen Quellen umgehen zu können, die den Schülern dargeboten werden müssen.

Politik: Israel und Antisemitismus

Wie die Jugendlichen in ihren Anfragen im Unterricht andeuten, spielen politische Themen (Israel, Antisemitismus) eine wesentliche Rolle in ihrem Leben. Zwar entbehren diese Themen des religiösen Bezugs, aber die Jugendlichen zeigen, dass sie des internen Austauschs darüber bedürfen, um Sicherheit gegenüber Verzerrungen und

Anfeindungen von Außen zu gewinnen. Doch bleibt zu fragen, ob eine politische Diskussion gelegentlich die religiöse Unterweisung zu stark überlagert?

Identifikationsebenen

Identifikatorische Lernprozesse, die die jüdische Identität unterstützen, sind ihrer vielfältig und verbinden mehrere Ebenen. Es bestehen Identifikationsmöglichkeiten mit dem Lehrer, mit der Lerngruppe, mit der Gruppe der Zuwanderer oder der Gemeinde und darüber hinausgehend mit dem jüdischen Volk als Kollektiv. Einen wichtigen Transmissionsrahmen bildet dabei der Kanon vermittelter jüdischer Werte.

Der Lehrer als Identifikationsfigur

Die Lehrer verstehen sich ausnahmslos als jemand, der die jüdische Identität der Jugendlichen stützt, sei es als Seelsorger, Freund (Gemeinde 5 und 6) oder Berater, damit sich die Jugendlichen der Gemeinde zugehörig fühlen und positiv dem Judentum gegenüberstehen. Das gelingt nicht zuletzt durch eine freundliche Atmosphäre.

Im Weiteren bildet die Kompetenz der Lehrenden, mit Spannungen und Konflikten im Unterricht umzugehen, ein ganz wesentliches Kriterium der Professionalität. Die Religionslehrer stoßen zumeist nachmittags auf die Schüler, wenn diese schon ermüdet sind. Nicht durch hierarchische lehrerzentrierte und die Schülerbedürfnisse ausklammernde Vorgehensweisen können die Lehrer schwierige Situationen auffangen. Das gelingt nur mit Humor und durch die Akzeptanz der Stärken und Schwächen der Lernenden. Schließlich wird die Fähigkeit des Lehrers, der unterschiedlichen Religiosität der Schüler Rechnung zu tragen, bedeutsam. Der Lehrer muss sich bewusst sein, dass die Mehrheit der Schüler kaum einen religiösen Hintergrund hat, und deshalb behutsam mit diesem Umstand umgehen.¹⁹⁵⁶ Dabei scheint es keine Rolle zu spielen, ob der Lehrer orthodox oder liberal ist. Die Authentizität des Vermittelnden spielt eine wichtige Rolle, inwieweit die Schülerklientel offen auf die Angebote zugeht.

Stellt ein Lehrer allerdings einen spezifischen Zugang (z.B. die *Halacha*) domäneartig heraus, werden ggf. andere Bereiche religiösen Lebens und Denkens vernachlässigt, die für die Schüler belangvoll wären. Doch auch dort, wo ein halachischer Schwerpunkt gesetzt wird, muss die Fähigkeit zur Deutung religiöser Phänomene (Gesetze, Narrative) nicht untergraben werden, wenn sich der Lehrer den Schülervorstellungen vorbehaltlos öffnen kann.

Die jüdische Lerngruppe

Die positive Gebundenheit der jüdischen Lerngruppe wird unterstützt, wenn gemeinsame Aktivitäten, vorgegeben als Lernnacht oder *Tu biSchwat* Feier (Gemeinde 3, 7), angeboten werden. Die Identifikation mit der Lerngruppe kommt ebenfalls zum Ausdruck, wenn sich in Selbstinitiative eine Klasse auch außerhalb der Unterrichtszeiten als Gruppe organisieren möchte.

Identifikation mit dem Judentum durch die Herabsetzung anderer Gruppierungen (z.B. Religionsgemeinschaften) ist kaum in den Beobachtungen zu registrieren. Lässt sich eine solche Haltung im Unterricht ausmachen, wird dagegen entschieden durch den Lehrer vorgegangen.

Wird die Identifikation mit dem Judentum geschaffen, indem die Ausgrenzung und Abwertung von Juden durch andere Gruppierungen zum Thema wird, dann suchen die Jugendlichen nach Identitätshilfen, die z.B. in ihren politischen Fragen zum Ausdruck kommen (s.o.).

Die Gruppe der jüdischen Migranten

Die Identifikation jüdischer Migranten mit ihrer Zuwanderergruppe zeigt sich dort (Gemeinde 2), wo die russische Sprache nicht nur in der informellen Unterhaltung, sondern auch als Vermittlungssprache im Unterricht genutzt wird. Dass die russische Sprache einerseits als bindendes Moment der Migranten fungiert, andererseits aber nicht Russischsprachige ausgrenzt und eine Ghettoisierungsgefahr birgt, liegt nahe. Eine religiöse Unterweisung auf Russisch (Gemeinde 2) scheint auch deshalb unangebracht, da sie der Anerkennung als ordentliches Schulfach entgegensteht.

In anderen Gemeinden knüpfen Lehrer, die selbst nach Deutschland eingewandert sind (ob aus Israel oder der ehemaligen UdSSR) daran an, den jugendlichen Migranten ihr Verständnis für die Migrationssituation zu vermitteln. Das geschieht z.B., indem sie sich selbst als Migrant den Schülern zu verstehen geben, um anzuzeigen, dass sie sich in ihre Lage versetzen können. Explizit kommt diese Haltung in Gemeinde 1 zum Ausdruck, wenn der Lehrer einerseits über seinen Ursprungsort (Odessa) spricht und andererseits die Herkunft der Jugendlichen einbezieht (bucharisches Judentum).

Das jüdische Kollektiv¹⁹⁵⁷

Positive Identifikationen mit dem jüdischen Volk in einer generationalen Perspektive erschließen sich von selbst, wenn die Schüler zu den Feiertagen lernen. Dabei steht das

Pessachfest im Vordergrund, das einlädt, sich in die lange Kette der Nachfahren einzureihen und erfordert, als Teil der Gemeinschaft den gottgegebenen *Mizwot* nachzukommen (*Mazzot*). Die Identifikation kann bereits durch einfache sprachliche Mittel, z.B. die häufige Verwendung des Personalpronomens „wir“, angebahnt werden.

Der Kanon angebotener jüdischer Werte

Die hier vertretenen *Rabbiner* verstehen sich als Repräsentanten eines orthodoxen Lebenswandels (Verlässlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Wahrhaftigkeit). Der Wertekodex, den die orthodoxen Lehrer vermitteln, betont im Besonderen die Erfüllung der Gebote und unterstützt die Identifikation mit dem Kollektiv (s.o.).¹⁹⁵⁸

Unabhängig von einer denominationalen Akzentuierung bilden in den verschiedenen Gemeinden der Gottesbezug und eine Vielzahl an Werten, die implizit oder explizit universale und partikulare Momente verbinden, wiederkehrende Kernthemen. Dazu gehören Frieden, Gastfreundschaft und *Zedaka* (*Parascha*, Pessachgesetze), die Verantwortung des Menschen (Religionsphilosophie, Religionsgesetz), der Respekt gegenüber dem Anderen (*Schawuot*, die 10 Gebote) und der Wert des jüdischen Lernens, begriffen als Auslegungskultur.

Dass die Schüler für diese Bezüge sehr empfänglich sind, lässt sich in ihren Aussagen im Fragebogen zum Kern des Judentums (Respekt und Toleranz, Gerechtigkeit und einzuhaltende Verpflichtungen) belegen, ebenso wie durch die artikulierten Schülerinteressen in Unterrichtsgesprächen. Fragen und Deutungsmuster zeigen an, dass Verstehensprozesse eingeleitet wurden und bilden erwartbare Indizien dafür, welche jüdischen Identitätsaspekte die Lernenden als bewahrenswürdig internalisiert haben oder sich tiefgreifender zu eigen machen wollen. Die Schüler bezeugen in diesem Sinne, dass sie ihre jüdische Identität sinngemäß in der Verzahnung religiöser und ethischer Komponenten konstituieren können. Gleichwohl müssen diese Komponenten für die Schüler nachvollziehbar sein, sonst gehen sie auf Dauer verloren.

Die artikulierten Fragen und Interessen stehen natürlich in Abhängigkeit dazu, was der Lehrer thematisch vorgibt und was die Schüler meinen, in der Unterrichtsinteraktion äußern zu können. Das könnte heißen: Je enger ein Ausschnitt der Betrachtung des Lehrers ist, desto enger wird auch die Schüleraufmerksamkeit geführt. Je autoritativer der Lehrer die Gespräche lenkt, desto weniger werden sich die Schüler eigenen Deutungen im Unterricht öffnen.

Wenn ein Schüler ggf. zu einer anderen Gemeinde in seinem Schulleben wechselt, wird er auf Schwierigkeiten stoßen, wenn der Blick eines Lehrers dem eines anderen widerspricht. Von daher macht sich eine Breite unterschiedlicher Bezüge, wie sie z.B. in Gemeinde 7 den Schülern angeboten werden, als besonders vorteilhaft aus. Besteht dazu ein guter Lehrerkontakt und die Möglichkeit sich in den Unterricht einzubringen, wird nicht nur die Teilnahmebereitschaft, sondern auch die Selbstsicherheit der Edukanden vergrößert. Schon Merkens weist in seiner Studie von 1996 darauf hin, dass der Korrelationskoeffizient zwischen Beteiligungsmöglichkeiten am Unterrichtsgeschehen und der Atmosphäre unter Lehrer und Schülern einen positiven Einfluss auf das Schülerselbstverständnis nimmt.¹⁹⁵⁹

Was den Zusammenhang eines autoritären Führungsstils mit der Offenheit persönlicher Deutungsmuster der Schüler betrifft, so kann man im Oberstufenunterricht der Gemeinde 6 feststellen, dass sich die Schüler konträr und kritisch trotz der dominierenden Lehrerposition zu Wort melden.

⇒ Die Annahme, dass jüdische Gemeinden i.H. auf den jüdischen Religionsunterricht uneinheitlich angemessen und erfolgreich arbeiten, um die jüdische Identitätsfindung zu fördern, ist kaum zu widerlegen.¹⁹⁶⁰ Dass allerdings gerade Kleingemeinden hinsichtlich des jüdischen Religionsunterrichts benachteiligt sind, lässt sich nachhaltig nicht bestätigen. Ein kompetenter Lehrer kann vor Ort eine schwierige Situation auffangen, wenn er angemessen qualifiziert ist.

5.1.3.5 Stärkung und Entfaltung jüdischer Identität im Religionsunterricht

Auf Basis der Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Interviews wurde versucht, erste verallgemeinernde Aussagen hinsichtlich des identitätsstiftenden Potentials des jüdischen Religionsunterrichts zu treffen. Die qualitativ durchgeführten Schülerinterviews wurden deshalb in Bezug zum jeweiligen Gemeindeunterricht gesetzt, in dem die befragten Schüler lernen, um Interpendenzen zwischen Identitätskonstruktionen und Unterricht festzustellen. Die gefolgerten Annahmen müssten jedoch weiterführend durch ergänzende Untersuchungen in der Schülerschaft des Religionsunterrichts in Deutschland abgesichert werden.

Die Rolle des Religionsunterrichts bei der Initiierung, Bewahrung und Entfaltung der jüdischen Identität wird durch die Positionen der Lernenden in den Interviews und den

Interaktionen aus den Beobachtungen (Interesse und Abwehr resp. Konkordanz und Dissonanz) deutlich. Die Gesamtheit der Schüler fühlt sich in ihrem Religionsunterricht wohl und nimmt unabhängig vom Lehrplan oder der Themenvorgabe der Lehrer die Angebote des Religionsunterrichts dankbar entgegen.

Das gilt auch für die Interviewten der Gemeinde 2. Trotz der prekären Unterrichtssituation entnehmen sie diesem Unterricht wichtige Stützen, die ihre jüdische Identität konstituieren. Ist es für einen 15-jährigen zugewanderten Befragten wichtig, seinen Gottesdienstbezug auf einen rational reflektierten Grund zu stellen, spielt das Thema für die fast gleichaltrige Mitschülerin weniger eine Rolle. Sie sucht jüdisches Wissen als Stabilisator ihres Selbstbewusstseins zu nutzen. Gemeinsam ist beiden Schülern das Anliegen, in einer jüdischen Gruppe lernen zu wollen.

Die Schüler der Großgemeinde sind z.T. mit anderen Problemen konfrontiert. Manche Zugewanderte sehen sich einer alteingesessenen Schülergruppe gegenüber, von der sie nicht in jeder Hinsicht Akzeptanz erfahren. Diese Spannung ist jedoch im Religionsunterricht selbst nicht wahrzunehmen, sodass der Unterricht einen Ausgleich gegenüber der Trennung der beiden Gruppen bietet, die sich u.a. in den Jugendgruppen der ZJD und des Jugendzentrums widerspiegelt.¹⁹⁶¹ Doch wird diese Trennung auch von Alteingesessenen als problematisch empfunden und die Integration der Zuwanderer als dringendes Ziel einer Gemeinde angesehen. So nimmt es eine 18-jährige alteingesessene Schülerin gerne in Kauf, dass für Quereinsteiger Themen wiederholt werden.

Während sich der Religionsunterricht für den einen Schüler als einziger Ort herauskristallisiert, an dem er in einer Schülergruppe jüdische Gemeinschaft und jüdisches Wissen verbinden kann, wird der Unterricht für einen anderen Schüler zu einem Anlaufpunkt, an dem man religiöse Themen bespricht, die zu Hause nicht relevant sind und verdrängt werden. In einigen Fällen wird nichtreligiösen Eltern die Tradition durch ihre Kinder nahe gebracht. Gemeinsam ist den Schülern der Großgemeinde bedeutsam, dass der Religionsunterricht für sie eine Basis des jüdischen Wissens ebnet, das zunehmend vertieft wird. Wichtig ist ihnen auch, dass im Religionsunterricht ein Raum gefunden ist, der einen von außen nicht gestörten Diskurs zulässt, ohne angefeindet zu werden oder sich rechtfertigen zu müssen. Religionswissen kann bei fortgeschrittenen Lernern schließlich auch in die eigenen spirituellen Erfahrungen verwoben werden.

Die Schülerin der bayrischen Mittelgemeinde ist durch die kurze Aufenthaltsdauer und Sprachprobleme mehr als belastet. Der Religionsunterricht in verständlicher Sprache auf einem ansprechenden Niveau ist deshalb ihrer jüdischen Identität förderlich, weil sie hier ein Refugium vorfindet, das sich außerhalb des Leistungsdrucks befindet, sie aber dennoch in der jüdischen Gemeinschaft verortet. Zudem werden Themen angeboten, die mit ihrem ethischen Weltverständnis und ihren Interessen in Einklang stehen.

Für die Oberstufenschülerin aus Gemeinde 5 schließlich bildet der Religionsunterricht, ebenso wie für die 20-jährige Schülerin aus Gemeinde 6, den Initiationsort für ein religiöses Interesse. Die Identifikationsfigur des Lehrers, die jüdische Lerngruppe und das jüdische Wissensangebot verbinden sich und werden zu einem wertvollen Bestandteil im Leben der 18-jährigen Zuwanderin, die erst seit 2 Jahren zum Unterricht kommt. Über den unterrichtenden *Rabbiner* hat sie auch den Weg in die *Synagoge* gefunden. Zwar erscheint die Lehrerbeziehung durch die Wahl eines nichtjüdischen Freundes belastet und auch die bislang bestehende Freude am Gottesdienst eingeschränkt, doch bedeutet das nicht, jüdisches Lernen nicht weiter vertiefen zu wollen.

Für die ebenfalls erst seit einem halben Jahr am Religionsunterricht teilnehmende 20-jährige Zuwanderin aus Gemeinde 6 wird der Unterricht zur Grundlegung eines positiven Verhältnisses zum Judentum. Der Kultus bildet für sie in der Wissensvermittlung nicht den springenden Punkt, denn sie hat ein ambivalentes Verhältnis zum jüdischen Gottesdienst, jedoch einen festen Gottesbezug, der auf einem universalen Gottesverständnis beruht. Über den Unterricht wird sie auch angeregt, die *Halacha* zu studieren und ihre Perspektive auf Juden generell zu verändern. Juden versteht sie heute nicht mehr nur als Opfergruppe, wie sie es zuvor tat, sondern als selbstbewusstes Volk. Das jüdische Kollektiv wird zum positiven Identifikationspunkt. Obwohl ihre Erfahrungen im Gottesdienst Bestürzung auslösten, ist sie trotzdem bereit, den Gottesdienst erneut zu besuchen.

Bei den Schülern der Gemeinde 7 stößt der Unterricht auf die größte Resonanz inmitten aller Interviewten. Die gute Beziehung zur Lehrerin bildet nur einen Grund dafür. Zunächst erhalten die verschiedenen Charaktere den Zuspruch, die Hilfe, die sie für ihr jüdisches Identitätskonzept benötigen: Die persönliche Zuwendung und die Anerkennung ihrer kognitiven Leistungen. Das betrifft den eher ruhigen 12-jährigen Schüler und Leistungssportler mit israelischem Hintergrund ebenso wie die 10-jährige Schülerin, die im Religionsunterricht erste Kenntnisse zu Israel gewinnt und hier einen

Rahmen gefunden hat, der nicht wie der staatliche Schulunterricht vornehmlich durch christliche Perspektiven bestimmt ist. Die 15-jährige alteingesessene Schülerin mit starkem Bezug zur hebräischen Sprache und Israel, kann ihre Erkenntnisse aus dem Unterricht ähnlich wie die 18-jährige Schülerin aus Gemeinde 3 im Gottesdienst in einer kontemplativen Weise nutzen und findet sich darüber hinaus intellektuell durch die Inhalte des Unterrichts herausgefordert. Das gilt auch für den 14-jährigen Schüler mit amerikanischem Hintergrund, der den Religionsunterricht als Diskursforum zu religiösen, gesellschaftlichen und politischen Themen im jüdischen Kontext nutzen kann, um auf seiner Orientierungssuche Unterstützung zu erhalten.¹⁹⁶² Die selbstbewusste Diskussionskultur, die die Lerngruppen der Gemeinde 7 zu jüdischen Themen entwickelt haben, ist vermutlich diesem Schüler am klarsten bewusst, da sich Unterrichtskultur und persönliche Anliegen treffen. Insgesamt bildet für die Schüler der Gemeinde 7 der Religionsunterricht einen niveaувollen und beschützten Raum ab, in dem man jüdisches Wissen erwirbt und sich über Belange jüdischer Jugendlicher in Deutschland verständigen kann.

⇒ Dass die Suche nach jüdischer Identität Jugendliche im Religionsunterricht nur ansatzweise in ihren individuellen Bedürfnissen befriedigen kann, ist schon allein durch das geringe Zeitdeputat nicht anders möglich, doch je nach Bedürfnis und Interesse entnehmen die Schüler dem Unterricht das, was sie benötigen. Das kann je nach Person und Gemeindeunterricht besser oder schlechter in Einklang stehen. In ihrer Erwartung, jüdisches Wissen zu erwerben und zu vertiefen, werden offenbar weder alteingesessene noch die zugewanderte Jugendlichen enttäuscht. Doch fehlen ihnen oftmals die Vergleichsmaßstäbe, um die Qualität des Religionsunterrichts beurteilen zu können.

5.2 Ausblick

5.2.1 Forschungsdesiderate

Aufgrund der genannten Probleme im methodischen Bereich konnten verschiedene Forschungsfragen nur unzureichend verfolgt werden. Das betrifft zum Beispiel die Interpendenz zwischen dem religiösen Verhalten der Eltern und Kinder oder den Zusammenhang zwischen religiöser häuslicher Praxis und der Entscheidung der Eltern, ihre Kinder zum Religionsunterricht zu schicken. Dazu wären ggf. Fragebögen denkbar. Doch wegen der nichtgegebenen Resonanz der Fragebögen seitens der Eltern erscheinen

Interviews mit den Eltern oder ggf. Mehrgenerationenbefragungen dienlicher, um die verschiedenen Betrachtungsweisen von Großeltern, Eltern und Kindern erfassen zu können.

Schließlich wäre es auch interessant, Aufschluss darüber zu erhalten, weshalb viele jüdische Jugendliche trotz eines Angebots ihrer Gemeinde nicht den Religionsunterricht besuchen. Haben sie generell kein Interesse an einer Gemeinde oder an religiösen Fragen?

In diesem Rahmen würde auch die Rolle des religiösen Urteils bedeutsam sein, dessen Ermittlung eines Mitarbeiterstabs bedarf, um im Sinne Osers die erprobten klinischen Interviews durchführen zu können. Die Wechselbeziehung zwischen jüdischem Religionsunterricht und religiöser Urteilsbildung könnte im Besonderen über mögliche Veränderungsprozesse bei Beobachtungen und Interviews als Längsschnittuntersuchung ermittelt werden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuteten bereits an, dass selbst in gefestigten und angemessen unterrichteten Lerngruppen bestimmte religiöse Wissensbestände schon nach einem Jahr nicht mehr präsent sind¹⁹⁶³, sodass zu erklären wäre, wie Lern- und Wissensbestände im jüdischen Kontext langfristig verfügbar gemacht werden können.

Eine weitere nur fragmentarisch beantwortete Forschungsfrage betrifft die Interpendenz von Migration, Geschlecht und Alterstufen i.H. auf das Zusammenspiel von jüdischen Identitätskonstrukten und jüdischem Religionsunterricht.

Die Variable Geschlecht zeigte keine Auffälligkeiten in dieser Untersuchung. Dieser Frage könnte über eine größere Stichprobengruppe von Interviewpartnern nachgegangen werden. Der Untersuchungsansatz dieser Arbeit, der sich religiösen Entwicklungsprozessen widmet, könnte folgend über die Erforschung der Identität von Jugendlichen auf die Kindheitsphase oder das Erwachsenenalter übertragen werden.

Schließlich bietet es sich an, aus der Unterrichtsnot heraus, das immer wiederkehrende Problem der Quereinsteiger im jüdischen Religionsunterricht tiefer zu betrachten: Wie viele Quereinsteiger tauchen in einer bestimmten Phase in den Gemeinden auf und wie wird ihnen begegnet?

Zuletzt sei noch auf die Unterrichtssituation anderer Religionsgemeinschaften hingewiesen. Hier würden sich komparative Studien anbieten, die z.B. den Islamunterricht oder den Religionsunterricht christlicher Minderheitengruppen (z.B. griechisch orthodoxer Ausrichtung) bzw. den katholischen Religionsunterricht in einem nichtkatholischen Milieu (ehemalige DDR) zum Gegenstand haben.

5.2.2 Optimierungsvorschläge

Was ist zu leisten, um die Defizite eines heute bestehenden jüdischen Religionsunterrichts aufzufangen? Ist es überhaupt möglich, ein angemessenes vergleichbares Niveau in den Gemeinden herzustellen? Ein schier unlösbares Problem, wenn man dabei die religiös zu alphabetisierenden Jugendlichen und mehrere Jahre Lernende unter einen Hut bringen möchte. Doch die Lage der religiösen Alphabetisierung kann nicht als einmalig betrachtet werden, da je nach Umfang neuinzuziehender Quereinsteiger eine ähnliche Situation, wie z.B. in Gemeinde 2, wieder entstehen könnte. Kann man auf diesem Hintergrund überhaupt einen richtungweisenden Lehr- bzw. Bildungsplan zugrunde legen?

Ist ein unangemessener Religionsunterricht besser als keiner?¹⁹⁶⁴

Unterschiedliche Erwartungen werden an diesen Religionsunterricht gestellt, zwischen Individualität und Kollektiv, zwischen Religionsgemeinschaft und Schulfach, zwischen religiösen Kompetenzen und persönlichen spirituellen Bezügen. Diesen Ansprüchen kann nur dann erfolgreich begegnet werden, wenn jüdisches Leben und jüdische Religion für die Jugendlichen bedeutungsvoll gemacht werden.

Jüdische Jugendliche haben verfassungsmäßig ein Recht auf einen konfessionell orientierten Religionsunterricht, nicht zuletzt deshalb, weil der jüdische Religionsunterricht inmitten einer säkularen Umwelt vielfach den einzigen Ort darstellt, jüdische Identität zu entfalten.

Wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen, wird jüdische Identität durch die Jugendlichen als sinnstiftendes Konstitutivum wahrgenommen und in unterschiedlichen Nuancen über den jüdischen Religionsunterricht absorbiert. Trotz dieser Leistung bestätigt sich die Kritik am Religionsunterricht der jüdischen Schulen, die eingangs beschrieben wurde, auch am Religionsunterricht der jüdischen Gemeinden.

Die Qualität mangelt nicht zuletzt an seiner Uneinheitlichkeit, die einen raschen Handlungsbedarf freisetzt, will man nicht weitere 80 Jahre verstreichen lassen. So lange ist es her, seit Rosenzweig seine Kritik am jüdischen Religionsunterricht äußerte und so unterschiedlich sind die in seiner Schrift „Zeit ists“ geschilderten Schwierigkeiten nicht.¹⁹⁶⁵ Geht man von Brumliks Forderung aus, die „Reorganisation“ des jüdischen Bildungswesens auf eine „solide Basis“ zu stellen, die auf eine „... gezielte, koordinierte und abgesprochene Bildungspolitik im Verbund von Gemeinden, Zentralrat und den beiden jüdischen Hochschulen ...“ hinauslaufen soll¹⁹⁶⁶, dann können im Rahmen der gewonnen Ergebnisse folgende Determinanten zur Disposition stehen:

Gemeinden

Gemeinden bedürfen zusätzlicher Identifikationsangebote, die verschiedene Altersgruppen einbeziehen. Hierfür scheint insbesondere das sogenannte Limmud-Prinzip von Interesse, das schon erfolgreich in Berlin erprobt wurde. Unter Limmud ist für einen bestimmten Zeitpunkt eine jüdische Lerngemeinschaft zu verstehen, in der alle Schüler sein sollen und jeder Lehrer sein kann.¹⁹⁶⁷ Jugendliche und Erwachsene könnten Wissensangebote in Form von Workshops oder Seminaren präsentieren.¹⁹⁶⁸ Doch auch hier sind weitreichende Vorarbeiten zu leisten, um erfolgreich und langfristig eine solche Idee zu implementieren, die gerade für Mittel- und Großgemeinden geeignet erscheint.

Betrachtet man die Kleingemeinden und speziell die dort eingerichteten Jugendzentren, scheint es in Hinsicht auf die in dieser Studie ermittelten Interessen der Jugendlichen relevant, nicht nur Chor- und Tanzangebote oder einen Religionsunterrichtsverschnitt anzubieten, sondern auch ein intellektuelles Niveau zu gewährleisten, das die Jugendlichen in ihrer Freizeit anspricht, wenn nicht gar herausfordert.

Da nicht alle Gemeinden aufgrund finanzieller Probleme für Jugendliche entsprechende Angebote bereitstellen können, sollten die Jugendlichen angeregt werden, eigene Jugendgruppen zu bilden, um ihre Gesprächsbedürfnisse im jüdischen Umfeld befriedigen zu können.¹⁹⁶⁹ Aber auch für Selbstinitiativen müssen Räume zur Verfügung gestellt und zumindest phasenweise eine unterstützende Begleitung gewährleistet werden.

Im Weiteren muss die Gruppe der jungen Erwachsenen, die mit 18 Jahren noch die Schule besucht, Berücksichtigung finden. Diese Altersgruppe scheint, wie die Befragungen erkennen ließen, in ein Vakuum der jüdischen Erziehungsinfrastruktur zu fallen. Dazu zählen nicht nur Schüler, die älter als 18 Jahre sind; auch diejenigen, die sich nicht für ein Studium, sondern für eine Lehre entscheiden und sich deshalb nicht dem BJSD anschließen können. Wieso Altersgrenzen für Machanot und Jugendzentren in den Gemeinden nicht unter besonderen Umständen verändert werden können, scheint unverständlich.

Im Grunde genommen, können diese Jugendlichen neben dem Religionsunterricht lediglich auf die Highlights der alljährlich stattfindenden Jugendkongresse zurückgreifen. Das kann aber keinesfalls ausreichen. Auch für sie muss es ein altersentsprechendes Angebot geben, das mehrmals im Jahr stattfindet. Für diese „Vergessenen“, aber auch generell für die Schüler der Sekundarstufe II scheint mir der

Vorschlag von M. Brenner außerordentlich vielversprechend, der dafür plädiert, eine jüdische Akademie ins Leben zu rufen.¹⁹⁷⁰ Wenn eine jüdische Akademie erst entstanden ist, mag darin auch ein Platz für eine Jugendakademie sein.

Brenner hat Lücken an mehreren Stellen der jüdischen Bildungsinfrastruktur erkannt. Das bisherige Konzept der Gemeinden hieß, um Brenner zu zitieren,

„... ein paar zumeist aus Israel oder den Vereinigte Staaten importierte Experten fürs Judentum, seien sie Rabbiner, Lehrer oder Kantoren, in die Gemeinden zu holen, in kritischen Momenten Solidarität mit Israel zu bekunden und Judentum als Organisation zu Bekämpfung von Antisemitismus zu verstehen ...“.¹⁹⁷¹

Eine durch Staat und Zentralrat unterstützte jüdische Akademie würde, in Anlehnung an das Prinzip der christlichen Akademien, einer breiteren Gruppe jüdischer Zuhörer erlauben, an jüdischen Veranstaltungen teilzunehmen. Brenner begründet sein Anliegen damit, dass die wachsende Zahl der Juden in Deutschland Veranstaltungen braucht, um sich „... untereinander auszutauschen ...“ und das Wissen zur eigenen „... Kultur und Religion zu stärken ...“.¹⁹⁷² Brenners Feststellungen können durch die Untersuchungsergebnisse nur bestätigt werden.

Eine Akademie ist im wesentlichen als Forum für Wochenendseminare gedacht, die nicht nur der Wissensvermittlung dienen, sondern auch „heikle Themen“ angehen. Zu diesen Themen zählt Brenner u.a. die „Integration nichtjüdischer Partner“ oder die Frage danach, wie man sinnvoll mit religiösem Pluralismus umgehen kann. Themen, die auch den jüdischen Religionsunterricht direkt oder indirekt berühren.

Die Gemeinden stehen weiter in der Verantwortung, flächendeckend Religionsunterricht anzubieten, der nur dann auch in Kleingemeinden realisierbar wird, wenn durch die Kultusministerien keine eingrenzenden Schülerzahlen vorgegeben werden.¹⁹⁷³ In diesem Zusammenhang erscheint es auch ertragreich, neben dem Angebot für Kinder und Jugendliche die religiöse Erziehung in den Familien zu stärken, d.h., dass die Eltern der Schüler einbezogen werden müssen.¹⁹⁷⁴ Zwar wurde in dieser Studie verschiedentlich beobachtet, dass Jugendliche ihre neugewonnene jüdische Identität im nicht religiös geprägten Elternhaus implantieren, doch ist dieser Weg pädagogischerseits fast nicht zu verantworten, weil Kinder und Jugendliche mit einer schweren Aufgabe belastet werden.

Eine gegenwärtige Idee zur Verbesserung stammt von der ZWST, die sogenannte *Paraschot* Broschüren für Kinder und Eltern aus dem israelischen Kontext nach Deutschland holte, um in einer diasporaangepassten Ausgabe die Kerninhalte eines

Wochenabschnitts darzustellen.¹⁹⁷⁵ Über die Broschüre können Eltern und Kinder ins Gespräch kommen und gemeinsam lernen. Das mag aber allein nicht ausreichen, um Eltern, die bisher keinen religiösen Bezug zum Judentum hatten, zu erreichen. Regelmäßige ggf. monatliche Veranstaltungen¹⁹⁷⁶ können die Inhalte des Religionsunterrichts skizzieren und die Eltern mit dem Judentum vertraut machen. Eine Aufgabe, die auch in der Hand des unterrichtenden Lehrers liegen sollte. Was nützt jüdisches Wissen aus dem Unterricht, wenn er nur dort verbleibt, aber zu Hause auf Desinteresse stößt. Jugendliche erwarten nicht nur die Authentizität des Lehrers, sondern auch die der Eltern.

Lehrpläne

Angesichts des curricularen Wildwuchses erscheint die von der KMK und der Hochschule Heidelberg kommende Anregung sinnvoll, einen nationalen Bildungsplan zu erstellen, der einen Konsens über gemeinsame Standards des jüdischen Religionsunterrichts unter Einbezug der Gemeinden, des Zentralrats und der Lehrenden herstellen muss. In diesem Rahmen können die Gemeinden situationsspezifisch ihren Lehrplan konkretisieren, wodurch eine gewisse Flexibilität hinsichtlich möglicher Parallelprogramme für Quereinsteiger denkbar wäre.¹⁹⁷⁷

Weiterhin stellen sich spezifische Fragen zur Konkretisierung dieser Standards. Welche Rolle hat der Hebräischunterricht, welchen Stellenwert der *Ritus*, wie können traditionelle jüdische Lernmethoden adäquat und sinnvoll integriert werden, z.B. Hinweise aus der *Haggada schel Pessach*, das Prinzip des *PaRDeS*¹⁹⁷⁸ oder Methoden der *Jeschiwot*?

Materialien

Die problematische Situation der Lehrenden als Materialbeschaffer und der Schüler als Kopienverwalter verlangt nach einem Konsens der Verantwortlichen im jüdischen Bildungsbereich hinsichtlich eines zu konzipierenden Lehrbuches für die verschiedenen Alterstufen, in dem die aufgestellten Standards verankert werden.

Das Lehrwerk könnte bei der Konkretisierung der Lehrpläne den Gemeindelehrern Unterstützung leisten. Weiterhin wäre in Bezug auf das Material (Einrichtung von Materialienbörsen) und andere pädagogische Fragen eine verbesserte Vernetzung der Gemeinden notwendig.

Lehrer

Die Ausbildung der Religionslehrer sollte auf einer angemessenen Grundlage fundieren. Das bedeutet, dass sie zur allgemeinen Lehrerausbildung in einem kompatiblen Verhältnis stehen muss. Über die Ausbildung wäre es notwendig, auch Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft auf ein qualitatives Niveau zu stellen, das neben effizienten Diskussionsforen zu pädagogischen Belangen neue wissenschaftliche Erkenntnisse der Theologie und Judaistik einbezieht.¹⁹⁷⁹

Bereitet die hochschulorientierte Ausbildung ggf. weniger Probleme, da sie einem wissenschaftlich fundierten Konzept folgt, steht die Lehrerfortbildung noch auf unsicheren Füßen. Aufgrund der zersplitterten Situation des Gemeindeunterrichts und den unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Lehrer müssen unterschiedliche Modelle angedacht werden. Was die im Rahmen dieser Studie besuchten Lehrerfortbildungen betrifft¹⁹⁸⁰, so lässt sich schlussfolgern, dass Weiterbildung, die vornehmlich aus lockeren Gesprächen, Schabbatfeier und einigen methodischen Raffinessen besteht, keinesfalls genügt, um eine professionelle Qualität zu sichern.

Zunächst wäre bei denjenigen anzusetzen, die keinerlei pädagogische Grundkenntnisse vorweisen können. Ein Manko, das in dieser Studie sowohl bei israelischen Rabbinern wie auch bei Magisterabsolventen der Judaistik erkannt wurde. Werden Rabbiner ohne pädagogische Vorkenntnisse in einer Gemeinde als Lehrer verpflichtet, dann scheint empfehlenswert, dass sie ein erziehungswissenschaftliches Ergänzungsstudium absolvieren, um sie in entwicklungspsychologische, didaktische und methodische Fragen des Unterrichts einzuführen. Das Ergänzungsstudium, das ggf. an der HfJS angeboten werden könnte, sollte im Weiteren eine gewisse Versiertheit im Umgang mit Lehrplänen vermitteln und einen Einblick in die deutsche Bildungslandschaft leisten.

Diejenigen Lehrkräfte, die pädagogisch und judaistisch ausgebildet sind, bedürfen ebenso einer fachlichen und fachdidaktischen Begleitung, um nicht zuletzt Veränderungen im Bildungsbereich Rechnung tragen zu können.¹⁹⁸¹ Veranstaltungen für Gemeindelehrer sollten auf ihre Probleme und Anforderungsprofile zugeschnitten sein, von einem gewissen Niveau zeugen und gleichzeitig einen Austauschrahmen bieten, um in Konfrontation mit neuester jüdischer Forschung und Religionspädagogik, vermittelt durch versierte Fachkräfte, in Diskussion zu treten. Dafür wären regionale Zentren notwendig (wie z.B. Bayern und Baden-Württemberg), die auch erlauben, eigene Unterrichtskonzepte und -lehrgänge vorzustellen.¹⁹⁸² Das was für die

Jugendlichen geeignet erscheint (Limmud und Akademien) kann ebenso gewinnversprechend in der Lehrerweiterbildung seine Fortsetzung finden.

Auch wäre es denkbar, ein pädagogisches Zentrum an der Universität oder in einer Akademie einzurichten, deren Mitarbeiter regelmäßig und bundesweit die Gemeinden besuchen, um entsprechend den gegebenen Unterrichtsbedingungen die Lehrer vor Ort zu beraten und ein Konzept zu erarbeiten, das erprobt und evaluiert wird.

An dieser Stelle sei nochmals auf Rosenzweig verwiesen. Rosenzweigs Idee einer Lehrerschaft verband Wissenschaft und Schulunterricht. „Lehrer und Gelehrte“ sollten seiner Auffassung nach „... die gleiche Person sein.“¹⁹⁸³ Hier findet vielleicht auch das brennersche Konzept einen seiner Ursprünge, denn Rosenzweig erklärte: „Wir brauchen eine Akademie ...“ für die Wissenschaft des Judentums, deren Zweck nicht bloß „... die Organisation wissenschaftlicher Arbeit ...“ beinhalten sollte. Anders als Brenner bezieht sich Rosenzweig allerdings ausschließlich auf die Lehrerschaft. Der Lehrer wird „... neben dem Rabbiner selbständig, theologisch vorgebildet dastehen ... Er wird durch die Arbeit für die Akademie dauernd unter dem befruchtenden Einfluss eines bedeutenden wissenschaftlichen Betriebes stehn.“¹⁹⁸⁴ Vielleicht wäre ein solches Modell auch in Anbindung an eine Schule denkbar, als enger Kontakt zwischen Praxis und Forschung, wie es in Anlehnung an Dewey die Zusammenarbeit zwischen der Bielefelder Laborschule und der Universität Bielefeld beispielhaft gezeigt hat.

Jüdischer Religionsunterricht als ordentliches Schulfach?

Die verbesserte Lehrerausbildung, die Erstellung von Bildungsstandards¹⁹⁸⁵ und Konzipierung von Materialien würden die Grundlagen dafür liefern, den jüdischen Religionsunterricht allseits, nicht nur in manchen Gemeinden eines Bundeslandes, als ordentliches Schulfach anerkennen zu lassen. Darüber hinaus könnten die im Sinne eines kompatiblen Lehrerstudiums ausgebildeten Lehrer vom Staat eingestellt und bezahlt werden¹⁹⁸⁶, sodass Gemeinden finanziell entlastet würden. Dabei liegt der Gedanke nahe, ob jüdische Religionslehrer ebenso wie christliche Kollegen mit einer besonderen Bevollmächtigung der Religionsgemeinschaft ausgestattet werden sollten.¹⁹⁸⁷ Ob eine Vernetzung über den deutschen Rahmen im europäischen Kontext zweckdienlich wäre, bildet ein weiteres Diskussionsproblem.

Schließlich stellt sich im Rahmen religionspädagogischer Kontroversen die Frage nach der Positionierung des jüdischen Religionsunterrichts hinsichtlich einer symboldidaktischen Ausrichtung (in jüdischer Perspektive), eines interreligiösen

Religionsunterrichts oder eines religionspädagogischen Ansatzes religiöser Autonomie.¹⁹⁸⁸

Meines Erachtens muss Religionsunterricht regelmäßig und fachlich gesichert als solide jüdische Erziehung erfolgen, die in unserem Bildungssystem verankert ist, um die Vermittlung jüdischer Tradition und das Gefühl der Zugehörigkeit zur jüdischen Gemeinschaft zu stärken. Ein solches Konzept darf allerdings nicht an den Schülern vorbeigehen, d.h., dass auch der Stellenwert einer Problemorientierung, wie z.B. im korrelationsdidaktischen Modell des katholischen Religionsunterrichts, zu reflektieren wäre. Stehen aus Schülerinteresse politische (z.B. antisemitische) Aspekte im Vordergrund, sollte überdacht werden, welchen Raum Diskussionen zu solchen Themen in einem Religionsunterricht einnehmen sollten bzw. dürfen.¹⁹⁸⁹

Um all den verschiedenen Erfordernissen in den Gemeinden, besonders den Angeboten für Jugendliche, der Lehreraus- und -fortbildung gerecht zu werden und verschiedene Konzeptionen sinnvoll zu verbinden, soll nochmals auf ein festes Bildungsreferat im Zentralrat verwiesen werden, das M. Brumlik 2005 vorgeschlagen hat.¹⁹⁹⁰

Abschließend sei der besonderen Situation der Kleingemeinden und ihrer Lehrer erinnert, die bei entsprechender pädagogischer Qualifikation einen Unterricht vorgeben, der einer Großgemeinde in nichts nachstehen muss. An sie hatte auch Rosenzweig im Besonderen gedacht, als er die Lehrerschaft zwischen Praxis und Theorie verortete, denn der Lehrer zwischen Unterricht und Akademie

„... wird nach innen und außen eine neue Lebendigkeit in das Dasein bringen. Wir brauchen diese neue Lebendigkeit.“¹⁹⁹¹

Band B

Anmerkungen

Glossar

Literaturverzeichnis

Anmerkungen:

Einleitung

¹ Rosenzweig 2000a, S. 38

² Zu den Kritikern gehörte z.B. A. Geiger. (Vgl. Wiener 1981)

³ In diesem Rahmen erfährt die Religionszugehörigkeit eine besondere Betonung.

⁴ Vgl. Kurzweil 1987, S. 119

⁵ Brumlik 2005a, S. 11

⁶ Krochmalnik 2005b, S. 7

⁷ Vgl. Peck 2006, S. 44

⁸ Navé Levinson 1986, S. 155

⁹ Ein Problem, das der Lehrplan der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen deutlich hervorhebt. Um den „... Jugendlichen auf der Suche nach der eigenen jüdischen Identität Hilfe zu geben ...“, wäre zu berücksichtigen, dass die Schüler teilweise keinen Religionsunterricht in der Grundschule erhielten, nur ansatzweise Hebräischkenntnisse besitzen und nur eingeschränkt in Gemeindeaktivitäten involviert seien. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 7 f.)

¹⁰ Die Vorrangstellung des Lernens wird vielfach bei den Weisen betont, so lautet einer ihrer wesentlichen Grundsätze: „Das Studium der Tora wiegt alle anderen Gebote auf.“ (Talmudtraktat Pea 1.1 zit. In: Radday 1997, S. 9)

¹¹ Brumlik 2005b, S. 11

¹² Levinas 1992, S. 56

¹³ Vgl. Wasserstein 2001

¹⁴ Vgl. Ebertz 1997

¹⁵ Vgl. Luckmann 1991

¹⁶ Neben dieser Polarität bestehen nach Heschel zahlreiche weitere Dualismen im Judentum, deren Ausgleich der Mensch zur Aufgabe habe. Hinsichtlich des kollektiven und individuellen Gebets erklärt er, dass das Judentum besonderen Wert auf das Gemeinschaftsgebet lege. (Vgl. Trepp 1994a, S. 384)

¹⁷ Lange 1997, S. 14

¹⁸ Das stark gewachsene Selbstbewusstsein der jüdischen Gemeinden wird unmittelbar im Jahr 2006 und 2007 erkennbar, als neue Zentren, Synagogen oder Museen, z.B. in München (Vgl. Schlaier 2007, S. 11) fertiggestellt werden, eine weitere jüdische Schule mit gymnasialer Sekundarstufe ausgestattet wird und auch der „... größte europäische Kongress jüdischer Schulen ...“ in Frankfurt seinen Veranstaltungsort findet. (Brum 2007, S. 17) Ereignisse, die symbolisieren, dass man selbst und die zukünftigen Generationen in Deutschland verweilen können und sollen im Sinne eines „... Aufbruchs und Neubeginns ...“. (Brenner 2006, S. 1)

¹⁹ Hier wäre als einer unter vielen Beispielen der antisemitische Vorfall in Pörschke, Sachsen-Anhalt, zu erwähnen. (Vgl. Kuhn 2006, S. 3)

²⁰ Vgl. Schoeps 1996

²¹ Vgl. Durkheim 1994

²² Vgl. Körber 2005, S. 56

²³ Vgl. Maor 1961

²⁴ Vgl. Oppenheimer 1967

²⁵ Vgl. Kuschner 1977

²⁶ Vgl. Brenner 1995

²⁷ Vgl. Breidenbach 1999

²⁸ Vgl. Rosenak 2001

²⁹ Vgl. Schweid 1996

³⁰ Vgl. Schröder 2000

³¹ Vgl. Himmelfarb 1982

³² Vgl. London 1987

³³ Vgl. Ziebertz 2003

³⁴ An dieser Stelle weicht die Autorin partiell von der vorherrschenden Auffassung ab, dass im Kontext einer teilnehmenden Beobachtung „... keine Hypothesen, die die Auswertung der zuvor erstellten Dokumente steuern ...“ (Beck, G. 2000, S. 167) existieren. Da die Thesen im Forschungsprozess selbst entstanden sind und nur Teilbereiche der empirisch gewonnenen Daten in eine bestimmte Analyserichtung lenken, können sie für sich auch als ein Moment der Gewinnung von Kategorien aufgefasst werden.

³⁵ Vgl. Piaget 1991

-
- ³⁶ Vgl. Colby 1986
- ³⁷ Vgl. Goldman 1964
- ³⁸ Vgl. Berger 1977
- ³⁹ Vgl. Oser 1984
- ⁴⁰ Vgl. Kegan 1986
- ⁴¹ Vgl. Oser 1984; siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit
- ⁴² Vgl. Wagener 2002
- ⁴³ Vgl. Münzner 1998
- ⁴⁴ Vgl. Frey, R. 1998
- ⁴⁵ Vgl. Schnaidt 1998
- ⁴⁶ Vgl. Tzscheetzsch 1998
- ⁴⁷ Vgl. Rupp 1998
- ⁴⁸ Vgl. Scheilke 1998b
- ⁴⁹ Vgl. Erikson 1989
- ⁵⁰ Vgl. Mead 1968
- ⁵¹ Vgl. Hurrelmann 1994
- ⁵² Vgl. Krappmann 1991
- ⁵³ Vgl. Durkheim 1994
- ⁵⁴ Siehe II Kapitel 4.2.1 dieser Arbeit
- ⁵⁵ In Niedersachsen wurde kein Lehrplan zugänglich, in Nordrhein-Westfalen erst nach 4-jähriger Verzögerung.
- ⁵⁶ Siehe Anhang 3.4 Unterrichtsprofil der Gemeinde 4
- ⁵⁷ Heinzel 2000, S. 21
- ⁵⁸ Vgl. Lucius Hoene 2002
- ⁵⁹ Vgl. Geertz 1987
- ⁶⁰ Vgl. Gage 1979
- ⁶¹ Vgl. Jackson 1968
- ⁶² Vgl. Voigt 1997, S. 790
- ⁶³ Vgl. Deppermann 2002
- ⁶⁴ Ginsburg 1986, S. 114
- ⁶⁵ Vgl. Brumlik 1986
- ⁶⁶ Krochmalnik 2005b, S. 7
- ⁶⁷ Siehe Anhang 2 Vollständige Interviewanalysen
- ⁶⁸ Die gefolgerten Annahmen müssten jedoch durch ergänzende Untersuchungen in der Schülerschaft des Religionsunterrichts in Deutschland abgesichert werden.
- ⁶⁹ Siehe Anhang 3 Vollständige Analysen des Religionsunterrichts
- ⁷⁰ Vgl. Der Duden 1996
- ⁷¹ Das jüdische Neujahrsfest findet sich u.a. als Rosch Haschana, Rosch Ha-schana oder als Rosch Ha-Schana in deutschsprachigen Publikationen wieder.
- ⁷² Die Schreibung richtet sich nach dem Philo-Lexikon (Vgl. Philo-Lexikon 1992) und z.T. nach dem Jüdischen Lexikon. (Vgl. Jüdisches Lexikon 1987)

I Kapitel 1: Jüdische Identität

- ⁷³ Brunner bezeichnet Identität als den „Inflationsbegriff Nr. 1“. (Brunner 1987, S. 63)
- ⁷⁴ Vgl. Schweitzer 1985b, S. 104
- ⁷⁵ Baacke 1976, S. 115
- ⁷⁶ Im Kontrast zu der klassischen endogenen Auffassung geht die heutige Vorstellung von Identität davon aus, dass Identität im Menschen vorgezeichnet ist und durch ihn selbst entfaltet wird. (Vgl. Keupp 1998) Dieses Identitätskonzept wurde auch auf den religiösen Bereich übertragen und mit religiöser Bildung verbunden. (Vgl. Englert 1985)
- ⁷⁷ Strauss, A. 1974, S. 7
- ⁷⁸ Erikson 1974, S. 7
- ⁷⁹ Vgl. Gollwitzer 1979
- ⁸⁰ Vgl. Cooley 1922
- ⁸¹ Philosophischerseits fußt der Identitätsbegriff im 17. Jahrhundert auf Betrachtungen zum Subjekt bzw. zum Ich; synonym verwendet zu Bewusstsein oder Geist. Descartes bestimmt das Ich als seelische Substanz, die allen Bewusstseinszuständen zugrunde liegt. (Descartes 1995) Während im Idealismus die freie Tätigkeit des Subjekts diskutiert wird, setzt bei Marx die erste Kritik am bürgerlichen Subjektbegriff an, die das Individuum in den Kontext gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse stellt, innerhalb denen

sich das revolutionäre Subjekt entwickelt. (Marx 1946, 1967) Die Kritik wurde u.a. bei Merleau Ponty fortgesetzt (Merleau Ponty 1974) und in der Dialogphilosophie bei Buber (Buber 1984) erweitert.

⁸² Vgl. Erikson 1989

⁸³ Vgl. Mead 1968

⁸⁴ Goffman untersuchte das Identitätsproblem in Hinsicht auf die Stigmatisierung von Menschen, die aufgrund eines bestimmten Merkmals deklassiert werden. Die betroffenen Menschen würden in der Gefahr stehen, die Fremdzuordnung in eine Selbstwahrnehmung zu überführen. (Vgl. Goffman 1967)

⁸⁵ Eriksons Modell spielt nicht nur für die allgemeine Identitätsforschung eine elementare Rolle. Studien zu jüdischer Identität im angloamerikanischen Kontext (z.B. Linzer 2000) und die Religionsdidaktik im deutschsprachigen Raum, die für die Untersuchung des Gemeindeunterrichts relevant wird (z.B. Ziebertz 2001a), berufen sich auf sein Konstrukt. Religion erhält in Eriksons Konzept eine grundlegende Bedeutung, indem sie an die erste psychosoziale Krise zwischen Urvertrauen und Misstrauen (vgl. Anmerkung 88) gebunden wird: „Aber es scheint mir, dass es eine grundsätzliche Affinität zwischen dem Problem des Urvertrauens und den religiösen Institutionen gibt.“ (Erikson 1992, S. 254)

⁸⁶ Auch wenn Freud den Begriff der Ich-Identität nicht verwendet hat, bildet sein psychoanalytisches Persönlichkeitsmodell die Grundlage der folgenden sozialpsychologischen und soziologischen Theorien. Freuds Ansicht nach setzt sich die menschliche Psyche aus dem Es (der zumeist unbewusste Teil), dem Über-Ich (die Gewissensfunktion als Rest der elterlichen Autorität) und dem Ich, beeinflusst durch Es und Über-Ich, zusammen. Daraus bildet sich die Ich-Stärke. (Vgl. Freud 1984)

⁸⁷ Der Begriff Krise wird auch in den von Marcia konzipierten Identitätsdimensionen aufgenommen. Marcia erkennt 4 Identitätsformen als diffuse, übernommene, kritische und erarbeitete Identität, bei denen die Dimensionen Verpflichtung und Erkundung jeweils verschieden gewichtet sind. Eine Krise bezeichnet die mit einer Erkundung verbundene Unsicherheit. (Vgl. Marcia 1980)

⁸⁸ Die Phasen und Krisen im Lebenslauf sind geprägt durch verschiedene Dichotomien, vom Urvertrauen versus Misstrauen im Säuglingsalter bis hin zu Integrität versus Lebenskel im reifen Erwachsenenalter. (Vgl. Erikson 1989, S. 150 f.)

⁸⁹ Siehe I Kapitel 2.3 dieser Arbeit

⁹⁰ Vgl. Erikson 1989, S. 123 f.

⁹¹ Vgl. Erikson 1992, S. 254

⁹² Erikson 1989, S. 138

⁹³ Ebenda, S. 136 f.

⁹⁴ Pseudoidentität fällt in den Rahmen einer negativen Identität, die als Ausdruck einer Identitätsstörung betrachtet werden kann. (Vgl. ebenda, S. 144 ff.)

⁹⁵ Erikson 1992, S. 257

⁹⁶ Erikson 1966, S. 87

⁹⁷ Erikson 1989, S. 18

⁹⁸ Siehe I Kapitel 1.1.2 und 1.8 dieser Arbeit

⁹⁹ Erikson 1989, S. 124 f.

¹⁰⁰ Siehe I Kapitel 1.7 dieser Arbeit; eine Zusammenfassung des Ansatzes von Erikson findet sich bei Blasi (Vgl. Blasi 1988), eine Reflexion des Konzepts bei Krappmann (Vgl. Krappmann 1997)

¹⁰¹ Vgl. De Levita 1971

¹⁰² Vgl. ebenda, S. 54 f.

¹⁰³ Vgl. ebenda, S. 167

¹⁰⁴ Vgl. ebenda, S. 185

¹⁰⁵ Vgl. Brumlik 2002, S. 171

¹⁰⁶ Dewey beschreibt und analysiert die Entwicklung des Heranwachsenden in Bezug zu seiner gesellschaftlich-kulturellen Umwelt als Interaktionsprozess, in dem eine innere Erfahrung entsteht und sich zur akkulturierten Ich-Identität ausbildet. (Vgl. Dewey 1939)

¹⁰⁷ Vgl. James 1890

¹⁰⁸ Vgl. Mead 1968

¹⁰⁹ Nach Parsons sind gesellschaftliche Rollen, die über Sanktionen erzwungen werden, wie Rollen innerhalb eines Theaterstücks durch die Erwartungen Anderer festgelegt. (Vgl. Parsons 2002)

¹¹⁰ Mead 1968, S. 177

¹¹¹ Ebenda, S. 218

¹¹² Vgl. ebenda, S. 216 ff.

¹¹³ Ebenda, S. 245

¹¹⁴ Siehe dazu Selman 1984

¹¹⁵ Vgl. Mead 1968, S. 356 ff.; siehe auch Brumlik 2002, S. 180 f.

¹¹⁶ Strauss untersucht in Anlehnung an Cooley Identität nach Interaktionen, „... die zwischen Personen in ihrer Rolle als Gruppenmitglieder ...“ stattfinden. (Strauss, A. 1974, S. 45) Bestimmte Verhaltenszüge würden sich nach Strauss stabilisieren und begrenzt voraussagen lassen.

¹¹⁷ Innerhalb seiner soziologischen Theorie greift Habermas ebenfalls die Termini persönliche und soziale Identität auf, d.h. die Einheit als unverwechselbare Lebensgeschichte und die Zugehörigkeit eines Individuums zu verschiedenen Bezugsgruppen, die in ihrer Balance die Ich-Identität ermöglichen. (Vgl. Habermas 1973)

¹¹⁸ Krappmann 1982, S. 208

¹¹⁹ Ebenda, S. 13

¹²⁰ Ebenda, S. 12

¹²¹ Ebenda, S. 13

¹²² Vgl. ebenda, S. 96

¹²³ Vgl. ebenda, S. 51

¹²⁴ Vgl. ebenda, S. 73

¹²⁵ Vgl. Krappmann 1993, S. 74 f.

¹²⁶ Vgl. ebenda, S. 78

¹²⁷ Vgl. ebenda, S. 76

¹²⁸ Vgl. Filip 1979

¹²⁹ Vgl. Rosenberg 1979

¹³⁰ Vgl. Frey, H. 1987, S. 21; siehe dazu auch Haußer 1995

¹³¹ Vgl. Adorno 2001, Foucault 1976

¹³² Vgl. Butler 1991

¹³³ Vgl. Brumlik 2002, S. 172

¹³⁴ Der Begriff geht in Anlehnung an Nietzsche auf die von Pannwitz getroffene Formulierung des „postmodernen Menschen“ zurück. (Pannwitz 1917, S. 157)

¹³⁵ Als klassischer Vertreter der postmodernen Philosophie wäre u.a. Lyotard zu nennen, der den Versuch, eine menschenwürdigere Gesellschaft zu erreichen, als gescheitert erklärt. (Vgl. Lyotard 1986)

¹³⁶ Vgl. Habermas 1989

¹³⁷ Vgl. Welsch 1991

¹³⁸ Vgl. Hillmann 1994, S. 682 f.

¹³⁹ Hall 1994, S. 181

¹⁴⁰ Vgl. Böhm 1994, S. 550

¹⁴¹ Neben der Kritik an einer problemslosen Synchronisation von innerer und äußerer Welt (Vgl. Adorno 1955, S. 29), stellt sich im postmodernen Diskurs weiter die Frage danach, ob Heranwachsende nach Eriksons Schema Identität erarbeiten, ob Identität wie eine Art Laufbahn funktioniert, ob Krisen zu Recht in Zeitschablonen lokalisiert werden, ob Identität als abschließbar betrachtet werden kann und ob das Prinzip einer stufenweisen Höherentwicklung tatsächlich haltbar ist. Letzter Punkt trifft auch strukturgenetische Theorien von Kohlberg oder Oser, in denen das Endziel der Entwicklung bereits feststeht. (Vgl. Ziebertz 2001a, S. 126)

¹⁴² Vgl. Straub 2000

¹⁴³ Patchwork umfasst viele nebeneinander bestehender Identitätsmöglichkeiten. (Vgl. Keupp 1999)

¹⁴⁴ Fend 1991, S. 21

¹⁴⁵ Vgl. Keupp 1998

¹⁴⁶ Frey, H. 1987, S. 13

¹⁴⁷ Vgl. Keupp 1997

¹⁴⁸ Vgl. Bohleber 1997, Greenwood 1994

¹⁴⁹ Vgl. Kraus 2000, S. 124

¹⁵⁰ Das Stichwort narrative Identität wird auch in Giddens Konzept als Sich-Selbst-Erzählen zur wichtigen Grundlage der Identitätskonstituierung. (Vgl. Giddens 1992)

¹⁵¹ Mey 1999

¹⁵² Ebenda, S. 95

¹⁵³ Vgl. ebenda, S. 319

¹⁵⁴ Ebenda, S. 320; zum Begriff der Nichtidentität siehe Helsper 1983

¹⁵⁵ Der Authentizitätsaspekt wird u.a. bei Blasi betont. (Vgl. Blasi 1988) Nach ihm wird Identität erst über einen reflektierten Selbstfindungsprozess in eine bewusste Phase der Authentizität geführt, die autonome Identität, die sozial normativ auf die Achtung vor dem Anderen und dessen Interessen gerichtet ist.

¹⁵⁶ Vgl. Lucius-Hoene 2002, S. 89

¹⁵⁷ Vgl. Kraus 2000, S. 96 ff.

¹⁵⁸ Vgl. Greve, W. 2 000

¹⁵⁹ Vgl. Ziebertz 2001a, S. 130 f.

¹⁶⁰ Ebenda, S. 131 f.

¹⁶¹ Vgl. Keupp 1998, S. 244

¹⁶² Der Kult der Israeliten bildete ein System ritueller Handlungen, über die die Israeliten individuell und kollektiv ihre besondere Beziehung zu Gott aktualisierten. (Vgl. Ginsberg 1972a, S. 1156; siehe I Kapitel 2.1.5 dieser Arbeit)

¹⁶³ Erikson 1989, S. 11

¹⁶⁴ Ebenda, S. 17

¹⁶⁵ Ebenda, S. 15

¹⁶⁶ Zur Kritik an Eriksons kollektivem Bezugsrahmen siehe Niethammer 2000, S. 267 ff.

¹⁶⁷ Vgl. Leggewie 1994

¹⁶⁸ Vgl. Elias 1987

¹⁶⁹ Vgl. Durkheim 1977

¹⁷⁰ Vgl. Farley 1982, S. 6

¹⁷¹ Mit dem Entstehen der Nationalstaaten verstärkte sich im Rahmen des kulturellen Selbstverständnisses die nationale Identität. Diese beinhaltet nicht nur ein Selbstbild sondern auch mögliche Vorstellungen und Vorurteile gegenüber Anderen. (Vgl. Hillmann 1994, S. 422 f.)

¹⁷² Siehe I Kapitel 1.1.5, siehe Anmerkungen 143 und 1921

¹⁷³ Niethammer skizziert aus einer historischen Perspektive, wie der Begriff der „kollektiven Identität“ im philosophischen und sozialwissenschaftlichen Bereich über Lukács, Freud, Jung, Halbwachs, Huxley u.a. entfaltet wurde. (Vgl. Niethammer 2000)

¹⁷⁴ Körber differenziert 2 Ansätze von Ethnizitätskonzepten: Ethnien werden zum einen in Bezug zu ihren objektiven Kriterien betrachtet und ethnische Mobilisierung auf tief verwurzelte ethnische Identitäten zurückgeführt, die sich immer wieder zur Geltung bringen. Zum anderen wird Ethnizität durch KonstruktivistInnen analysiert (Vgl. Anderson 1983, Berger 1977, Herman 1989), die ethnische Bewegungen danach betrachten, wie Ethnizität vorgestellt und aus der Vorstellung Ethnizität in der Wirklichkeit geschaffen wird. In Hinblick auf die jüdischen Zuwanderer in Deutschland stellt Körber weitergehend die Frage nach politischer Ethnizität, da ethnische Kategorien zweifellos Anwendung in staatlichen Maßnahmen und Entscheidungen finden, um Einwanderer kategorisieren und einordnen zu können. Dabei können diese Entscheidungen u.a. als Instrument der Etikettierung fungieren. (Vgl. Bukow 1993) Politische Ethnizität dient nach Körber der Strukturierung sozialer Ungleichheit. Eine solche Konstruktion kann notwendig sein, wenn es um die Auseinandersetzung neuer Rechtsformen in Bezug auf Migranten geht, die in verschiedenen Ländern stark variieren können. (Vgl. Körber 2005, S. 48 ff.)

¹⁷⁵ Vgl. Elwert 1989, S. 447

¹⁷⁶ Siehe dazu Hall 1994

¹⁷⁷ Vgl. Wieviorka 2003

¹⁷⁸ Siehe I Kapitel 1.3.2 dieser Arbeit

¹⁷⁹ Berry unterscheidet vier verschiedene Akkulturationstypen hinsichtlich der Orientierung in der Identitätsbildung: Behält man die eigene kulturelle Identität bei, ergibt sich die Möglichkeit eines gleichzeitigen Kontakts mit der anderen Kultur (integrativer Typus) oder der Abgrenzung (segregativer Typus). Distanziert man sich von der eigenen kulturellen Identität ergibt sich die Möglichkeit des Anschlusses an die andere Kultur i.S. einer Assimilation oder die Gefahr der Orientierungslosigkeit im Sinne einer Marginalisierung. (Vgl. Berry 1989)

¹⁸⁰ Siehe dazu I Kapitel 1.2.1

¹⁸¹ Vgl. Krewer 1991, S. 594

¹⁸² Ebenda, S. 589 f.

¹⁸³ Vgl. London 1991

¹⁸⁴ Vgl. Phinney 1987

¹⁸⁵ Siehe dazu Aboud 1987

¹⁸⁶ Ethnozentrismus muss dabei nicht zwangsläufig zu Fremdenfeindlichkeit führen. (Vgl. Brown, R. 1986, S. 548)

¹⁸⁷ Vgl. Cross 1978; siehe hierzu auch Tajfel, der den Aufbau der sozialen Identität über die Suche nach positiven Unterscheidungsmerkmalen untersucht, die die Eigengruppe im Vergleich zu anderen Gruppen auszeichnet und konstituiert. (Vgl. Tajfel 1979, S. 24) Kulturelle Identität wird hier als vermittelnde Selbstkonstruktion des Subjekts angesehen.

¹⁸⁸ Vgl. Weinreich 1980

¹⁸⁹ Zum Einfluss des Individualisierungsprozesses auf die Identität siehe Beck, U. 1994, Berger P. 1996, Kippele 1998

¹⁹⁰ Vgl. Wieviorka 2003

¹⁹¹ Vgl. Liegle 1987, S. 215 f.

¹⁹² Vgl. Krappmann 2001, S. 716

- ¹⁹³ Vgl. Mollenhauer 1972, Brumlik 1973, in Bezug zur Religionspädagogik siehe Schweitzer 1985b
- ¹⁹⁴ Das Selbstkonzept (s.o.) als Voraussetzung für kognitive Prozesse und soziale Interaktionen fand u.a. Eingang in die pädagogische Psychologie zur Entwicklung des Kindes. (Vgl. Rachstein 1992)
- ¹⁹⁵ Vgl. Krappmann 2001, S. 716 f.
- ¹⁹⁶ Vgl. Mollenhauer 1983
- ¹⁹⁷ Vgl. Brumlik 2002, S. 167
- ¹⁹⁸ Vgl. Buber 1936, S. 41 f.
- ¹⁹⁹ Neher 1978, S. 215 zit. In: Pfisterer 1995, S. 189
- ²⁰⁰ Vgl. Pfisterer 1995, S. 190
- ²⁰¹ Vgl. Herzberg 2000
- ²⁰² Levinas 1976, S. 56
- ²⁰³ Lewin wird u.a. zu Studien jüdischer Identität herangezogen, weil er begann, sich mit spezifisch jüdischen Themen zu befassen. Sein Ansatz versucht systematisch und experimentell Gruppen unter der Voraussetzung zu betrachten, dass Erziehung im „... Wesentlichen ein Ergebnis der soziologischen Eigenschaften der Gruppe ...“ sei. (Lewin 1953, S. 22) Zak erweiterte Lewins Studien und differenziert zwischen diversen Typen jüdischer Identität, z.B. assimilierte, akkulturierte, marginale oder entfremdete Juden, die ihr Judentum traditional, ambivalent oder indifferent erfahren. (Vgl. Zak 1972)
- ²⁰⁴ Vgl. Krewer 1991
- ²⁰⁵ Vgl. Miller 1963; siehe I Kapitel 1.1.7 dieser Arbeit
- ²⁰⁶ Miller unterscheidet weiter zwischen Faktoren der Exklusion bzw. Inklusion. Dabei untersucht er zum einen, wie weit sich ein Individuum in der Mehrheitsgesellschaft assimiliert; zum anderen, wie sich das Individuum zwischen normativen nicht arbiträr gewählten Vorgaben der Ethnie und eigenen Wahl- und Fixpunkten bewegt. (Vgl. Miller 1963, S. 673)
- ²⁰⁷ Hertzberg 1972. S. 53
- ²⁰⁸ Vgl. Zussman 1991
- ²⁰⁹ Siehe dazu London 1991
- ²¹⁰ Phillips (Phillips 1991) konzentriert sich auf amerikanische Studien, die sich auch qualitativer Methodik verschrieben haben und z.T. generationenübergreifend angelegt sind. In unterschiedlicher Weise berücksichtigen diese Studien ethnische, religiöse oder nationale Komponenten. (z.B. Bock 1976, Goldscheider 1986, Sandberg 1986)
- ²¹¹ Simon, H. 1984, S. 11
- ²¹² Vgl. ebenda
- ²¹³ Vgl. ebenda, S. 12
- ²¹⁴ Vgl. ebenda
- ²¹⁵ Linzer 2000, S. 36
- ²¹⁶ Vgl. ebenda
- ²¹⁷ Der Prozess der Identifikation wird z.B. in Kelmans Entwicklungskonzept sozialer Identität als Schnittstelle zwischen der Einhaltung elterlicher Bestimmungen, um Unstimmigkeiten mit den Eltern zu umgehen, und der Verinnerlichung aufgenommener Eigenschaften der Eltern (Internalisierung) definiert. Im Anschluss an Piaget, Kohlberg, Fowler und Kegan ist Kelmans Konzept direkt empirischer Forschung in Hinsicht auf ethnische Identität zugänglich. (Vgl. Kelman 1977)
- ²¹⁸ Vgl. Erikson 1989 (s.o.)
- ²¹⁹ Vgl. Glazer 1975
- ²²⁰ Vgl. Levitz 1995, S. 78
- ²²¹ Vgl. Himmelfarb 1982
- ²²² Vgl. Linzer 2000, S. 37
- ²²³ Vgl. Simon, H. 1984, S. 12
- ²²⁴ Elazar spricht in diesem Zusammenhang von Identitätskrisen des jüdischen Volkes, die das Kollektiv konstitutionell, national oder politisch zusammenband. Beispiele dafür bilden der Exodus, die Zerstörung des Nordreiches oder der Beginn der Diaspora nach der Zerstörung des 2. Tempels. (Vgl. Elazar 1999a)
- ²²⁵ Vgl. Simon 1984, S. 12 f.
- ²²⁶ Zum Thema Monotheismus siehe auch den Diskurs um die Thesen Assmanns, der den Monotheismus in einen engen Bezug zur Gewalt stellt. (Vgl. Assmann, J. 2006)
- ²²⁷ Vgl. Hertzberg 1972, S. 54 f.
- ²²⁸ Vgl. ebenda, S. 56
- ²²⁹ Die Abtrennung zwischen Juden und Christen war weniger ein halachisches Problem, sie war vielmehr durch die Auswanderung der Judenchristen von 66-70 n.d.Z. bedingt. Die Trennung manifestierte sich später in der Liturgie als das Christentum zur Staatsreligion erklärt wurde. (Vgl. ebenda)
- ²³⁰ Dazu gehört auch der Beginn der jüdischen Philosophie, die ihren Ursprung in der hellenistischen Diaspora im 2. Jahrhundert v.d.Z. fand. (Vgl. Simon 1984, S. 21-36; siehe I Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit)

²³¹ Samuelson 1995, S. 35

²³² Vgl. Simon 1984, S. 14

²³³ Ein besonderes Phänomen stellt die Bewegung der Karäer dar, eine Gruppe, die sich im 12. Jahrhundert gebildet und durch verschiedene Permutationen vom jüdischen Gesetz entfernt hatte. Deshalb wurde sie jüdischerseits nicht als jüdisch akzeptiert. Im Fremdbild anderer Religionen jedoch wurden Juden und Karäer als eine Gemeinschaft betrachtet. (Vgl. Hertzberg 1972, S. 56 f.) In anderer Hinsicht ist das Los der Marranen zu betrachten. Muslime und Christen zwangen Juden zu konvertieren, doch kehrten viele Juden, waren sie dem christlichen Herrschaftseinfluss entzogen, zum Judentum zurück. (Vgl. ebenda, S. 57)

²³⁴ Simon 1984, S. 14

²³⁵ Vgl. ebenda; das osteuropäische Judentum, das nach Linzer als Prototyp des traditionellen Judentums aufzufassen ist (Vgl. Linzer 2000, S. 38), entwickelte sich in Polen ab dem 16. Jahrhundert zu einem kulturellen und geistigen Zentrum traditionellen jüdischen Lebens. (Vgl. Brocke 1983)

²³⁶ Die jüdische Aufklärung, Haskala, stellt die geistige Bewegung des ost- und mitteleuropäischen Judentums in der Mitte des 18. Jahrhunderts dar, die in Deutschland mit Mendelssohn (Mendelssohn 1919) begann. Dieser plante keinerlei Abkehr vom Judentum, sondern hatte eine Kollektividentität und religiöse Kultur im Auge, die in Übereinstimmung mit der Aufklärung stand. (Vgl. Mendes-Flohr 2004, S. 30; siehe dazu auch Volkov 1992, Albrecht 1994, Schulte 2002, Sutcliffe 2003)

²³⁷ Vgl. Samuelson 1995, S. 36 f.

²³⁸ Emanzipation meint im römisch-rechtlichen Sinne die Entlassung aus der väterlichen Gewalt und verweist hinsichtlich des Judentums auf die Geltung gesetzgeberischer Akte, die die Gleichberechtigung der Juden zur Folge hatte. Die Emanzipation in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern entwickelte sich höchst unterschiedlich, jeweils abhängig von tatsächlichen politischen, sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. (Vgl. Battenberg 1990) Hinsichtlich einer Identität von Juden und Nichtjuden in diesem geographischen Raum erklärt Mendes-Flohr: „Während Juden Bildung als kulturelle und soziale Matrix zum Aufbau einer modernen Identität annahmen, kultivierten die Deutschen Identität währenddessen als Volksnation.“ (Mendes-Flohr 2004, S. 36)

²³⁹ Vgl. Hertzberg 1972, S. 60

²⁴⁰ Zum Begriff Assimilation und Akkulturation siehe Behm (Behm 2002), die in Anlehnung an Maurer (Maurer 1992) Akkulturation gegenüber dem Begriff Assimilation als das umfassendere Konzept versteht, weil hier der historische Prozess des Kulturwandels im Kontakt zweier Kulturen betrachtet wird.

²⁴¹ Nach Volkov wurden die deutschen Juden durch den Prozess der Dissimilation auf sich selbst zurückgeführt. (Vgl. Volkov 1990) Der Begriff „Dissimilation“ wurde ursprünglich durch Rosenzweig geprägt, der darunter die Rückkehr zu den Quellen der jüdischen Identität verstand. (Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 116) Andererseits waren die deutschen Juden durch den Akkulturationsprozess nicht mehr eindeutig jüdisch, denn sie gingen zunehmend mehr Mischehen ein, ließen sich taufen oder entfremdeten sich dem Judentum. (Vgl. ebenda, S. 117) Dadurch mussten sie sich vielfältigen Identitäten stellen, die u.a. zum Verlust des jüdischen Gedächtnisses führten. Anstelle eines gottbezogenen Erinnerens trat nun die jüdische Historiografie. (Vgl. Yerushalmi 1988)

²⁴² Vgl. Samuelson 1995, S. 37 f.

²⁴³ Ydit 1984, S. 19 f.

²⁴⁴ Vgl. ebenda

²⁴⁵ Vgl. Ydit 1984, S. 20

²⁴⁶ Zur Wiederkehr des liberalen Judentums in Deutschland siehe I Kapitel 1.3.4 dieser Arbeit

²⁴⁷ Zum vorchristlichen Antijudaismus siehe Yavetz 1997, zum Antijudaismus vor der Aufklärung siehe Oberman 1981, zum Antijudaismus ab der Aufklärung siehe Katz 1989, Claussen 1987, Schoeps 1995; zu den Ursachen des Antisemitismus siehe auch Adorno 2001, S. 177-217, einen umfassenden Überblick bietet Almog 1988

²⁴⁸ Verschiedentlich wird die These geäußert, dass ohne den christlichen Antijudaismus die nationalsozialistischen Verbrechen nicht möglich gewesen wären. Hinsichtlich einer solchen Bedingungskette äußert Rabinovici, dass zwar die „jahrhundertelange, kirchliche Hetze“ eine Voraussetzung für Auschwitz bildete, „... doch der christliche Antijudaismus hätte nicht notwendig zu Auschwitz führen müssen.“ (Rabinovici 2001, S. 79)

²⁴⁹ Durch Entstehung des pseudowissenschaftlichen Rassismus erhielt der uralte Antijudaismus neue Konzepte bis zur genozidalen Rassenpolitik der Nationalsozialisten. Jüdische Identität wurde und konnte nicht mehr selbst bestimmt werden, sondern diktiert, wie der Existenzialist Sartre (Vgl. Sartre 1965) analysierte. Judentum wird Juden aus dieser Perspektive durch die negative äußere Betrachtung bewusst.

²⁵⁰ Auch die Hoffnung der deutschen Juden darauf, durch ihre Teilnahme am 1. Weltkrieg ihre Vaterlandsliebe zu zeigen (Vgl. Mosse 1971) und Anerkennung zu finden, erwies sich als Trugschluss. (Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 121) Diese Weltkriegserfahrung beeinflusste nicht nur W. Benjamin, sondern auch H. Cohen. (Siehe I Kapitel 2.2 dieser Arbeit)

²⁵¹ Vgl. Wigoder 1994

²⁵² Waren trotz Emanzipation und Aufklärung die Hürden für den Eintritt in die nichtjüdische Gesellschaft nicht beseitigt, so bot der Zionismus ein Modell, das Juden unabhängig von ihrer religiösen, kulturellen oder politischen Orientierung ein Identifikationsangebot machte. Der Zionismus suchte den Anschluss an die Moderne und konkurrierte erfolgreich mit anderen Bewegungen. (Vgl. Elazar 1999a, S. 38; zur Unterscheidung des sozialistischen und religiösen Zionismus siehe Neher 1995, S. 109 f.)

²⁵³ Die ersten deutschen Zionisten stammten aus dem jüdischen Bürgertum und betonten die Verwurzelung des Judentums in Deutschland, akzeptierten eine jüdische Heimstätte, doch ohne sich national jüdisch zu verstehen. (Vgl. Eloni 1987)

²⁵⁴ Vgl. Brumlik 1986

²⁵⁵ Das griechische Wort Holocaust wurde zunächst nur gelegentlich als Begriff für die Vernichtung des europäischen Judentums benutzt, ging aber in den 70er Jahren in den allgemeinen Sprachgebrauch über. Weil Holocaust in seiner Grundbedeutung ein religiöses Brandopfer meint, das Gott übereignet wird (Vgl. Wasserstein 2001, S. 156) und die Assoziation einer „sakralen“ Angelegenheit erweckt, in der Juden das Opfer und die Nazis eine Art Priester würden (Urbahn-Fahr 1998, S. 77), kann der Begriff nicht als angemessen erscheinen. Jüdischerseits verwendete man zuerst den Terminus Churban und ersetzte ihn durch den Begriff Schoa (hebräisch: große Katastrophe).

²⁵⁶ Zum Nationalsozialismus siehe Broszat 1990, Bracher 1993, Aly 2005, zur Schoa Bauer, Y. 2001

²⁵⁷ Finkelkraut, Sohn Überlebender der Schoa, rief seine Generation dazu auf, zu einer eigenen jüdischen Identität zu finden (Vgl. Finkelkraut 1985), die sich nicht nur auf die Schoa gründen sollte.

²⁵⁸ Urbahn-Fahr 1998, S. 67

²⁵⁹ M. Susman suchte 1946 die historische Katastrophe des jüdischen Volkes mit der biblischen Gestalt Hiobs theologisch zu erklären. Hiob als unschuldig Leidender und von Gott Gerechtigkeit Fordernder müsse erkennen: „Gott ist überhaupt ein völlig anderer, den der Menschen nicht versteht, und der auch den Menschen nicht versteht.“ (Susman 1968, S. 58; siehe dazu auch Langenhorst 1994) Auf diesem Hintergrund wurde die kollektive Deutung Hiobs für das Gesamtschicksal des jüdischen Volkes nahe gelegt. Entsprechend diskutiert auch Neher den biblischen Protagonisten Hiob. (Vgl. Wiese 2003)

²⁶⁰ Dass für Juden die Existenz des jüdischen Staates eine dauernde Zufluchtsmöglichkeit bildet, darüber herrscht ein breiter Konsens im Judentum. Eine Ausnahme stellt die Ultraorthodoxie dar, die den Zionismus bis heute als Häresie ansieht. (Vgl. Wasserstein 2001, S. 134)

²⁶¹ Die ersten arabischen Überfälle gehen auf das Jahr 1920 zurück, wodurch der Aufbau einer „illegalen jüdischen Wehrorganisation“ gefördert wurde. (Weisl 1998, S. 37) Nach der Teilungsresolution 1947 wurden Milizgruppen in die neue israelische Armee integriert, die sich erfolgreich gegen Angriffe behauptete. Die Wirkung der Kriege nach 1948 auf das Diasporajudentum zeigte sich unterschiedlich. Im Kontrast zum Sinaikrieg 1956 verursachte die Krise 1967 ein Kollektivtrauma, die wie der Jom Kippur Krieg das Identifikationsgefühl intensivierte. (Vgl. Wasserstein 2001, S. 146 f.) Dieses auf Israel gerichtete Identifikationsgefühl, so formuliert Friedmann schon vor dem Jahr 1967, würde jeden Juden erfassen. „Es kann ihn zu Enthusiasmus veranlassen oder ihn irritieren ...“, zudem zwingt Israel jeden jüdischen Beobachter bei allen Vorbehalten zu der Frage, was Judentum ist und was es für ihn bedeutet. (Friedmann 1965, S. 13)

²⁶² Zu den verschiedenen Einwanderungswellen siehe Bar-On 1998

²⁶³ Vgl. Urbahn - Fahr 1998, S. 66

²⁶⁴ Nach Levy und Sznajder war in Israel das Verhältnis zur Schoa deshalb lange Zeit gespalten, weil sich die Schoa zur negativen Legitimierung des Staates herausbildete und sich der Staat als rechtlicher und moralischer Nachfolger der Opfer betrachtete. (Levy, D. 2001, S. 99 f.)

²⁶⁵ Die Gedenkkultur in Israel trennt sich in ein säkulares und religiöses Lager. Während (zionistisch) säkulares Gedenken auf Jom HaSchoa, den Aufstand der Warschauer Ghettokämpfer, Jom HaSikaron, und Jom HaAzmaut bezogen wird, trägt das religiöse Lager z.T. diese Gedenktage mit, interpretiert die Schoa aber als Ausgangspunkt einer „innigen Hinwendung“ zu Gott. (Urbahn - Fahr 1998, S. 72)

²⁶⁶ Vgl. Urbahn - Fahr, S. 1998, S. 67

²⁶⁷ Vgl. Arendt 1986; siehe dazu die Rezeption bei Smith 2000

²⁶⁸ Vgl. Young 1992

²⁶⁹ Segev (Segev 1995) oder Zimmermann (Zimmermann 1996) plädieren z.B. für den reflektierten und entideologisierten Umgang mit der Schoa, der keinerlei Sinngebung entnommen werden kann.

²⁷⁰ In Hinsicht auf universale Werte, z.B. Demokratie und Menschenwürde, unterscheidet sich Israel nicht von anderen westlichen Gesellschaften, auch wenn ideologische und politische Orientierungen

verschiedener Parteien das Spannungsfeld je unterschiedlich bestimmen. (Vgl. Linzer 2000, S. 41) Während die Arbeiterpartei Israelis als Juden definiert, die in ihre nationale Heimstätte zurückkehrten, um eine jüdische gleichberechtigte Gesellschaft aufzubauen, betonte der Likud den rechtmäßigen Besitz des religiösen historischen Erbes als Charakteristikum, um eine moderne technologische Gesellschaft auf Basis jüdischer Werte zu entfalten. (Vgl. ebenda)

²⁷¹ Dazu gehört auch ein umfassendes erzieherisches Konzept, ursprünglich 1953 etabliert, das sowohl in der Grundschule wie auch in der Oberstufe seinen festen Platz hat. (Vgl. Urbahn - Fahr 1998, S. 73)

²⁷² Vgl. Linzer 2000, S. 41

²⁷³ Vgl. Hertzberg 1972, S. 62 f.

²⁷⁴ Als Beispiele für das Problem „traditioneller Definitionen“ jüdischer Identität in Bezug auf das Rückkehrergesetz mögen hier die Gerichtsfälle des Bruders Daniel und der Familie Shalit genannt sein. (Siehe Mendes-Flohr 2004, S. 126)

²⁷⁵ Vgl. Linzer 2000, S. 39

²⁷⁶ Vgl. ebenda, S. 40

²⁷⁷ Vgl. Etzioni-Halevy 2002

²⁷⁸ Siehe dazu Hyman, P. 1999, zur denominationalen Identifikation siehe Chiswick 1999

²⁷⁹ Zum Melting Pot Konzept siehe Chanes 1999

²⁸⁰ Diese Veränderung, insbesondere des liberalen Judentums, das die Idee einer eschatologischen Rückkehr aus dem Exil verworfen hatte und die jüdische Gemeinschaft auf Basis ethischer und religiöser Zielsetzungen bestimmte, begann bereits 1937, als man sich in der Pittsburgh Plattform dem Zionismus öffnete. (Vgl. Herman 1989, S. 68)

²⁸¹ Vgl. Cohen, S. 1991, S. 120

²⁸² Szymanski 1998, S. 185

²⁸³ Insbesondere die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts brachten diese volle Akzeptanz mit sich. Zwar hatte der Staat die Rechte von Juden niemals verleugnet, doch gab es zwischen ihnen und der Umwelt unsichtbare Grenzen. Gründe für den Wandel liegen in den gesellschaftlichen Entwicklungen, z.B. im Fall der Rassenschranken und in der Wahl des ersten katholischen Präsidenten. (Vgl. Trepp 1991, Rabinbach 2000)

²⁸⁴ Vgl. Linzer 2000, S. 39

²⁸⁵ Meyer differenziert 4 Strategien, die amerikanische Juden einsetzen, um mit den Widersprüchen zwischen einer modernen Gesellschaft und einer traditionellen religiösen Kultur umzugehen. Entweder wird die Moderne zurückgewiesen und Traditionelles so weit wie möglich erhalten (incompatibility). Im anderen Fall trennt man das moderne vom traditionellen jüdischen Leben (compartementalization) oder man versucht, jüdisches Leben zurückzudrängen, um es weitestgehend mit der modernen Gesellschaft zu vereinbaren (harmonization). Schließlich kann man Widersprüche herunterspielen (equivalency), die sich zwischen Moderne und Judentum auftun. (Vgl. Meyer, M. 1999, S. 30)

²⁸⁶ Zur Charakteristik der verschiedenen Denominationen im heutigen Amerika siehe Soloveitchik 1999 und Wertheimer 1999

²⁸⁷ Generell wird mit Mischehe eine Ehesituation beschrieben, in der ein Partner sich zu einer anderen Religion bekennt. Der Begriff Mischehe ist durch seinen Gebrauch unter den Nationalsozialisten negativ konnotiert, gleichwohl er allgemein gebräuchlich ist. Deshalb wird hier auch der Begriff interkonfessionelle Ehe verwendet. Bayme stellte fest, dass es in nur 50 % der Familien mit konvertierten Ehepartnern gelingen würde, die eigenen Kinder von einer jüdischen Heirat zu überzeugen. (Vgl. Bayme 1999) Medding nimmt an, dass in gemischten Ehen beide Identitäten, auch die des nichtjüdischen Ehepartners, dual nebeneinander bestehen bleiben. Insgesamt aber würden nach Medding Mischehen jüdische Identifikation weniger stark erhalten als allgemein erhofft wird. (Vgl. Medding 1999; siehe auch Barack Fishman 1999a)

²⁸⁸ Vgl. Kosmin 1991

²⁸⁹ Auch niedrige Geburtenraten in jüdischen Familien werden mit Sorge betrachtet. (Vgl. Medding 1999)

²⁹⁰ Vgl. Waxman 1999a

²⁹¹ Vgl. Medding 1999

²⁹² Selengut führt dazu aus, dass im Kontrast zu 60 % protestantischen Kirchgängern nur etwa 15 % der amerikanischen Juden regelmäßig den Gottesdienst besuchen würden. Nur 1/3 aller amerikanischer Juden entzündeten die Schabbatkerzen und nur 1/5 führen einen koscheren Haushalt. Dagegen spielen Rituale wie die Bar/Bat Mizwa oder der Sederabend als Familienereignis eine große Rolle. (Vgl. Selengut 1999, S. 2)

²⁹³ Mitgliedschaft (Vgl. Durkheim 1994) sei hier durch Gefühle und Verbindungen charakterisiert, die oft tief verwurzelt sind, aber nicht klar artikuliert werden können. (Vgl. Eisen, A. 1998)

²⁹⁴ Siehe dazu Kosmin 1991

²⁹⁵ Vgl. Chanes 1999

²⁹⁶ Vgl. Hertzberg 1972, S. 64 f.; siehe auch Waxman 1999a

²⁹⁷ Laserwitz charakterisiert säkulare Juden als Juden ohne konfessionelle Vorlieben, die Judentum gleich anderer religiöser Gruppen als Strukturprinzip betrachten. (Vgl. Laserwitz 1998)

²⁹⁸ Vgl. Hyman, P. 1999, S. 118 f.

²⁹⁹ Vgl. Liebman 1999a

³⁰⁰ Dem schließt sich auch Selengut an, der die Holocausterziehung als Substitut für eine religiöse Sozialisation ablehnt (Selengut 1999, S. 3), ebenso Rubenstein, der durch die Überbetonung der Schoa eine Distanzierung junger Menschen vom Judentum befürchtete. (Rubenstein 1992; siehe auch Leibowitz 1994) Fackenheim hingegen betrachtete den Holocaust als kraftvolle rationale Ressource, um eine Kernjüdischkeit im Zuge der Säkularisierungstendenzen zu bewahren. (Fackenheim 1978, 1982; zum Prozess der Amerikanisierung, Universalisierung oder Kosmopolitisierung des Holocaust siehe Levy, D. 2001, S. 149-223)

³⁰¹ Zum Stellenwert der Schoa in der jüdischen Identität in Deutschland heute siehe Anmerkung 1925

³⁰² Vgl. Linzer 2000, S. 40 f.

³⁰³ Wer keine religiösen Pflichten erfüllt, kann sich in kulturellen und sozialen Aktivitäten engagieren und sich ethnisch orientieren. Während die 2. Generation osteuropäischer Juden sich schnell akkulturieren wollte, suchte die dritte Generation der Einwanderer nach einem ethnischen Zusammenhalt. Amerikanisch-jüdische Eltern wenden sich deshalb an Institutionen, von den sie meinen, dass sie den Kindern eine ethnische Identifikation anbieten würden. (Vgl. Woocher 1986)

³⁰⁴ Vgl. Wasserstein 2001, S. 70 ff.

³⁰⁵ Vgl. ebenda, S. 78 ff.

³⁰⁶ Vgl. ebenda, S. 290-294

³⁰⁷ Ähnlich wie in den USA emanzipierten sich Juden in England und Frankreich relativ früh. Die zivile Gleichberechtigung erfolgte in Frankreich Ende des 18., in England Mitte des 19. Jahrhunderts. Ebenso wie in den USA bauten England und Frankreich ihre jüdischen Gemeinden mit vielen Einwanderern auf, die ähnliche soziokulturelle Eigenschaften aufwiesen. (Vgl. Hyman, P. 1999)

³⁰⁸ Vgl. ebenda

³⁰⁹ Vgl. Pinto 2004

³¹⁰ Der Anteil interkonfessioneller Ehen zwischen Juden und Nichtjuden, der auch vor 1933 relativ hoch war, wird Anfang der 90er Jahre in Deutschland auf etwa 60 % geschätzt. (Vgl. Burgauer 1993)

³¹¹ Vgl. Keilson 1986

³¹² Vgl. Richarz 1986

³¹³ Vgl. Bodemann, M. 1986

³¹⁴ Die Außendefinition der Juden in Deutschland ist vornehmlich religiös orientiert, wobei diese Zuordnung in den jüdischen Gemeinden als Körperschaften des öffentlichen Rechts zum Ausdruck kommt. Wie die Kirchen fußen die jüdischen Gemeinden auf dem deutschen Staatskirchenrecht. Dem Islam wurde ein solcher Status bislang nicht zuerkannt. Öffentlich und politisch vertreten werden die Gemeinden durch den Zentralrat der Juden in Deutschland, gegründet 1950, der sich als Dachverband und Repräsentant begreift. Der Zentralrat gliedert sich in die Vertretung der Gemeinden, der Landesverbände und Großgemeinden und in die Exekutive. Der Dachverband wird durch die verschiedenen Gemeinden gebildet, in denen die einzelnen Mitglieder Kultussteuer zahlen. Die Gemeinden wählen Vertreter für die Repräsentantenversammlung, aus der das Präsidium hervorgeht. (Vgl. Körber 2005, S. 77)

³¹⁵ Für den größten Teil der jüdischen Welt war der Gedanke, die Gemeinden in Deutschland wiederaufzubauen, unerträglich. Europäische Juden betrachteten Nachkriegsdeutschland als blutbefleckten Staat, in dem Juden nicht leben konnten und sollten. (Vgl. Wasserstein 2001, S. 233)

³¹⁶ Vgl. Brumlik 1998, S. 7

³¹⁷ Maor fand hinsichtlich der Gemeindeausgaben für die 50er Jahre heraus, dass für Erziehung lediglich 4,4 % der Gemeindebudgets ausgegeben wurde. (Vgl. Maor 1961, S. 134) Erziehung spielte demnach in den jüdischen Gemeinden zu diesem Zeitpunkt keine dominante Rolle.

³¹⁸ Zu jüdischen Studien in Deutschland siehe Hödl 2003

³¹⁹ Vgl. Rabinbach 1986

³²⁰ Vgl. Romberg 2000

³²¹ Auf nichtjüdischer Seite entwickelte sich in Deutschland erst in den 70er Jahren über die Studentenrevolte ein neues Bewusstsein gegenüber den Opfern der Nazidiktatur. (Zur antizionistischen Orientierung linker Gruppierungen ab 1967 siehe Kloke 1990) Gleichsam blieben die deutschen Stimmen, die endlich einen Schlussstrich unter die Vergangenheit ziehen wollten, erhalten.

³²² 1951 wurde beschlossen, die ZWST als eingetragenen Verein neu zu gründen. (Vgl. Maor 1961, S. 92) Die ZWST, die mit dem Zentralrat und Landesverbänden eng verbunden ist, versteht sich als Wohltätigkeitsorganisation.

³²³ Vgl. Ginsburg 1986, S. 113 f.

³²⁴ Wolffsohn 1991, S. 14

³²⁵ In Zusammenhang zum Problem der „Normalität“ zwischen Deutschen und Juden heute, wird auch immer wieder die Frage nach der deutsch-jüdischen Symbiose vor 1933 gestellt. Während Buber von einer solchen Symbiose ausging, betrachtete Scholem diese Vorstellung als Mythos. (Vgl. Mendes-Flohr 2004, S. 16) Was die Frage der Normalität betrifft, so zeigte sich im Kontext verschiedener antisemitischer Ereignisse, dass jüdischerseits bis heute nicht die Rede davon sein kann. (Vgl. dazu Mattenklott 1992)

³²⁶ Zu Leitbildern und Vorstellungen dieser Generation siehe auch Brumlik 1986, S. 172 f.

³²⁷ In seiner Studie Anfang der 60er Jahre erkannte Maor, dass DP Kinder scharfer zwischen Juden und Christen trennten, wobei sie und israelische Jugendliche sich eher mit jüdischer Eigenart identifizieren konnten. Aus Deutschland stammende Jugendliche standen andererseits inmitten der Identifikation und Distanzierung zu nichtjüdischen Deutschen. (Vgl. Maor 1961) Die Fähigkeit, „... jüdisches Verhalten und Charakter ...“ von christlichem zu unterscheiden und positiv zu bewerten, spielte nach Oppenheimer eine entscheidende Rolle in der Bildung eines positiven jüdischen Leitbildes. (Oppenheimer 1967, S. 128 f.)

³²⁸ Vgl. Oppenheimer 1967, S. 72 f.

³²⁹ Vgl. Brenner 1995, S. 199 f.

³³⁰ Vgl. Richarz 1986

³³¹ Vgl. Schoeps 1996, S. 34

³³² Vgl. Wasserstein 2001, S. 248

³³³ Nach Timm war das „... Verhältnis des Staates zu den jüdischen Gemeinden des Landes durch Unwissenheit, Ignoranz und zum Teil auch bewusste politische Instrumentalisierung gekennzeichnet ...“. (Timm 1997, S. 379; siehe auch Mertens 1997, S. 13), ein Prozess, den Kahane auch unter dem Begriff „Antifaschismusfalle“ zusammenfasst. (Kahane 2004, S. 131)

³³⁴ Vgl. Benz 1995

³³⁵ Das den Juden durch Stalin 1928 zugeordnete Gebiet Birobidschan, das nach 1934 als autonome Region aufgewertet wurde, erwies sich nicht als ein langlebiges Projekt. (Vgl. Wasserstein 2001, S. 76)

³³⁶ Nach dem 2. Weltkrieg gestatteten die Sowjetbehörden jüdischen Hilfsorganisationen nur mit Einschränkungen tätig zu werden. (Vgl. ebenda)

³³⁷ Vgl. ebenda, S. 261-263

³³⁸ Gittelman 1975 zit. In: Herman 1989, S. 72

³³⁹ Vgl. Wasserstein 2001, S. 266 f.

³⁴⁰ Dieses Phänomen eskalierte 1987, als sich fast neunzig Prozent der damaligen Auswanderer entschlossen, nicht nach Israel zu gehen. (Vgl. ebenda, S. 281)

³⁴¹ Klier betrachtet auf diesem Hintergrund Auswirkungen der politischen Umwälzungen in Russland seit Ende der 80er Jahre, indem er in jüdischen Zeitungen Debatten unter Juden verschiedener Denominationen analysierte, die auswandern wollten. Ihn interessierte dabei vor allem, aus welchem Grund ein bestimmtes Land zur Ausreise gewählt wurde. Anders als Wasserstein gelangt er nicht zu dem Schluss, dass der hohe Akademisierungsgrad die wichtigste Rolle für eine Migration nach Deutschland oder in die USA, die die Einreise ab 1989 begrenzte, spielte. Eher wären Ängste aufgrund der unstillen Situation in Israel mit dieser Wahl verbunden gewesen. (Vgl. Klier 2004) Oswald, der den Prozess der ethnischen Vergesellschaftung in der ehemaligen UdSSR untersuchte, stellte fest, dass bei der Migration in die USA oder Westeuropa die in Russland entstandenen ethnischen Leitbilder fragil wurden. In Deutschland gerieten sie mit den Identifikationsangeboten der deutsch-jüdischen Gemeinden in Konflikt. (Vgl. Oswald, I. 1997)

³⁴² Vgl. Internetzugang der Jewish Agency: Alija [November 2005]

³⁴³ Organisationen und Netzwerke bildeten sich in den ehemaligen GUS Staaten aus, die u.a. ein wachsendes jüdisches Publikationswesen mit sich brachten. Die drei dominierenden religiösen Richtungen bilden die Orthodoxie, Chabad und die Reformbewegung. Mit russischen Juden, die sich gegen eine Auswanderung entschieden, befasst sich Leiserowitz, indem sie die Sozialräume zweier jüdischer Gemeinden, die 1989 gegründet wurden, untersucht. Sie erkennt, dass trotz des Abreißen jüdischer Traditionen die Rekonstruktion jüdischer Identität im Spannungsfeld zwischen innerer Illusion und fremder Imagination möglich wird. (Vgl. Leiserowitz 2004)

³⁴⁴ Vgl. Körber 2005, S. 35

³⁴⁵ Ebenda, S. 37

³⁴⁶ z.B. Faist 2000

³⁴⁷ In diesen Rahmen fallen auch die sogenannten Diasporaforschungen. Im jüdischen Kontext steht der Begriff Diaspora (hebräisch Galut, Tsufot) für Vertreibung, Versklavung und Heimatlosigkeit. Die Diaspora wurde mit der Zerstörung des 2. Tempels 70 n.d.Z., auch wenn längst zuvor Migrationsbewegungen der Juden üblich waren, zur Grundbedingung des jüdischen Daseins. Dadurch wurde auch eine völlige Wandlung des religiösen Ritus notwendig. Politisch gewann der Begriff Diaspora in der Neuzeit unter Dubnow an positiver Relevanz (Vgl. Hilbrenner 2007), wurde durch die Zionisten

jedoch negativ konnotiert (s.o.). Seit den 70er Jahren wird der Terminus im angloamerikanischen Raum als dynamischer Prozess aufgefasst und für die Analyse von transnationalen Migrationsbewegungen auch außerhalb des jüdischen Kontextes verwendet. Clifford betrachtet die Diaspora als übergreifende Kontaktzone von Regionen und Kulturen. In der Diaspora wird die Fähigkeit entwickelt, soziale Felder zu schaffen, in denen soziale Einheiten dauerhafte Interaktionsnetzwerke transnational ausbilden. (Vgl. Clifford 1995, 1997; zur jüdischen Diasporaforschung siehe Eisen 1986; Bhabha 1994, Wettstein 2002, Diner 2003)

³⁴⁸ Vgl. Körber 2005, S. 39; siehe auch Becker 2001, S. 21-26

³⁴⁹ Hiermit sind Einwanderer aus der ehemaligen UdSSR gemeint, die halachisch jüdisch sind, und auch diejenigen, die sich ohne religionsgesetzliche Bestimmung als jüdisch verstehen.

³⁵⁰ Neben Schoeps (Schoeps 1996) und Kessler (Kessler 1997), die beide aufgrund ihrer Untersuchungen eine verbesserte Unterstützung der Zuwanderer forderten, betrachtet Doomernik (Doomernik 1997) die Situation der Migranten unter dem Blickwinkel der Anpassung. Becker (Becker 2001) ermittelt anhand narrativer Interviews, welche Auswirkung die Migration russischer Juden für das Leben in Deutschland beinhaltet, während Körber (Körber 2005, s.o.) in ihrer Feldstudie über eine durch Zuwanderer gegründete jüdische Gemeinde Probleme der Migrationspolitik und Erinnerungskultur offen legt.

³⁵¹ Bis zum 1.1.1998 kamen etwa 45 000 neue Gemeindeglieder nach Deutschland. (Vgl. ZWST 1998, S. 6) Der Status der Kontingentflüchtlinge ist ein politisches Konstrukt, das nicht zuletzt durch den starken Antisemitismus in der ehemaligen UdSSR entstanden ist. 1990 erfolgte eine politische Beschlussfassung, sowjetischen Juden ein dauerhaftes Bleiberecht in Deutschland zu gewähren. Mit der Auflösung der DDR und im Zuge massenhafter Einwanderung wurde der Beschluss revidiert, wodurch starke Diskussionen ausgelöst wurden. Erst hier griff man auf das Kontingentflüchtlingengesetz von 1980 zurück, das einen Flüchtlingsstatus derer erlaubt, die sich noch im Ausreiseland befinden, ohne dass ein Asylverfahren notwendig wird. (Vgl. Körber 2005, S. 55 f.) Das Bundesverwaltungsamt verteilte die russischen Zuwanderer darauf nach dem Asylverteilungsschlüssel, der sich nach der Einwohnerdichte der jeweiligen Länder richtet. Nach der Einreisegenehmigung stehen den Flüchtlingen unbegrenzte Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis zu, ebenso Sozialleistungen und Eingliederungshilfen. Die Einwanderung der russischen Zuwanderer erfolgt also wie die der deutschstämmigen Aussiedler nach ethnischen Prinzipien. (Vgl. ebenda)

³⁵² Vgl. Becker 2001, S. 10

³⁵³ Schoeps 1996, S. 41

³⁵⁴ Vgl. Körber 2005, S. 56

³⁵⁵ Die Studie von Jasper und Schoeps gibt weiterhin Hinweise zur kulturell religiösen Selbstbehauptung der Zuwanderer, insofern die Einwanderer weniger eine jüdische als eine russische bzw. ukrainische oder andere Kulturverwurzelung mitbringen: Ihre jüdische Identitätsfindung ist deshalb relativ schwierig, da sie nach Schoeps auf eine Identität zielt, die in Russland unterdrückt wurde. (Vgl. Schoeps 1996)

³⁵⁶ Vgl. Schoeps 1999

³⁵⁷ Seit dem 1. Januar 2005 verläuft die Zuwanderung unter verschärften Bedingungen. Berechtigt zur Einwanderung sind Menschen „jüdischer Nationalität“ im Sinne der ehemaligen sowjetischen Vorschriften, die von „... mindestens einem jüdischen Elternteil abstammen ...“ sowie deren Gatten und Kinder. Zudem muss der Antragsteller über „ausreichende Kenntnisse“ der deutschen Sprache verfügen und eine Arbeitsmarktprognose für den deutschen Staat vorlegen können. Dann erst prüft die ZWST die Aufnahmefähigkeit in einer jüdischen Gemeinde in Deutschland. (Dillmann 2005, S. 1)

³⁵⁸ Vgl. Körber 2005, S. 65 ff.

³⁵⁹ Vgl. ebenda, S. 70 f.

³⁶⁰ Körber, 2005, S. 11

³⁶¹ Diese Erwartung kam durch die Annahme dadurch zustande, dass es sich bei den Kontingentflüchtlingen um eine religiös orientierte Einwanderungsgruppe, ähnlich den Ostjuden des letzten Jahrhunderts, handeln würde. (Vgl. ebenda)

³⁶² Vgl. ebenda

³⁶³ Der Bezug zur Schoa ist bei russischen Zuwanderern jedoch ein völlig anderer als bei alteingesessenen Juden in Deutschland. Sie werden zumeist erst in Deutschland mit dem Wissen zum und der identitätsstiftenden Funktionen durch den Holocaust konfrontiert. Nach Schütze verstehen sich die russischen Zuwanderer als Teil einer Siegermacht, die den Faschismus besiegte. Schütze erkennt auch, dass eine Konfliktsituation daraus entsteht, dass man im Land der Täter lebt, gleichzeitig jedoch die Mizwa umgangen hat, nach Israel auszuwandern. Zuwanderer, so Schütze, tendieren auf diesem Hintergrund dazu, ihre Migration nach Deutschland als Zufall oder Entscheidung Dritter zu legitimieren. (Vgl. Schütze 1997) Gemäß Kugelmann ist das jüdische Bewusstsein der russischen Zuwanderer weniger über das Bewusstsein an den Holocaust geprägt als durch den „... ambivalenten Sonderstatus, den sie als

Nichtrussen, Nichtukrainer, Nichtbalten einnahmen ...“, auch wenn die meisten Juden in Russland identifizierte Kommunisten waren. (Kugelmann 2000, S. 59 f.)

³⁶⁴ Vgl. Körber 2005, S. 70 f.

³⁶⁵ Vgl. ebenda, S. 74

³⁶⁶ Vgl. ebenda, S. 71

³⁶⁷ Vgl. ebenda, S. 71-78

³⁶⁸ Jüdische Allgemeine Zeitung 2006b, S. 85

³⁶⁹ Stellvertretend sollen hierfür der Autor Seligman und Historiker Wolfssohn genannt sein, die sich als deutscher Jude resp. deutsch jüdischer Patriot bezeichnen. Korn beleuchtet diese Selbstetikettierungen kritisch i.H. auf einen möglichen Bekenntnis-Exhibitionismus. (Vgl. Korn 1999, S. 146)

³⁷⁰ In Debatten um die Kodierung der Schoa wird immer wieder betont, dass die Ausmaße der Entrechtung, Erniedrigung und Vernichtung unzureichend darstellbar seien bzw. dass jede Repräsentationsform durch den Inhalt überfordert wäre. Dadurch stellt sich die Frage, wie die Schoa, wenn es über die zeitliche Distanz keine direkten Zeugen mehr gibt, durch andere Medien in späteren Generationen vermittelt werden kann. Autobiografien bieten sich als angemessene Codierungen an, da sie in Identität von Urheber und Augenzeugenschaft stehen. Doch heute nimmt zunehmend der Film diese Rolle ein, dessen Grenzen und Möglichkeiten immer wieder neu diskutiert werden. (Siehe dazu Claussen 1998, Bannasch 2004)

³⁷¹ In diesem Kontext müssen die wiederkehrenden Forderungen der Vertriebenenverbände nach einer eigenen Gedenkstätte gesehen werden, um ihre selbstdefinierte Opferrolle in den Vordergrund zu stellen. (Siehe dazu Brumlik 2005d)

³⁷² Bauer (Bauer, Y. 2001, S. 75) spricht demgegenüber von der Präzedenzlosigkeit des Holocaust, der keinerlei Gleichsetzung zulasse. (Siehe dazu Diner 1987 und Evans 1991)

³⁷³ Zur Kritik an der modifizierten Ausstellung 2001 siehe Heer 2004

³⁷⁴ Siehe dazu Korn 1999, S. 234, auch Assman, A. 1999

³⁷⁵ Zum Generationenaspekt im Anschluss an Mannheim (Mannheim 1970) siehe Bude (Bude 2000)

³⁷⁶ Im engen Zusammenhang zur generationalen Frage steht auch die Täter-Opfer Problematik, dazu siehe Mitscherlich 1967, Bar On 1993 und Rosenthal, G. 1997

³⁷⁷ Korn 1999, S. 201

³⁷⁸ Siehe Yerushalmi 1988, Greve 1999

³⁷⁹ Vgl. Halbwachs 1991; siehe dazu auch Nora, der sich in Frankreich mit Gedächtnisorten des französischen Nationalgedächtnisses beschäftigte. Noras Ansicht nach findet der Erinnerungsprozess nicht in Isolation statt, sondern ist von Erinnerungsmilieus abhängig (Familien, Wir-Gruppen), die die Erinnerungsfähigkeit stärken bzw. einschränken können. (Vgl. Nora 2005)

³⁸⁰ Die Schoa und ihre Rezeption, so erklärt Assmann, wurde über die Zeit passfähig gemacht und überformt. Dadurch verliere der Nationalsozialismus aber seine Besonderheit. Der Umformungsprozess vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis stelle eine besondere Aufgabe. Die Rezeption des Nationalsozialismus als Teil des kulturellen Gedächtnisses müsse sich weiterentwickeln, um für die neue Generation Möglichkeiten der Auseinandersetzung zu bieten. (Vgl. Assmann, J. 1992)

³⁸¹ Vgl. Welzer 2002

³⁸² Vgl. Brumlik 1995

³⁸³ Korn 1999, S. 156 f.

³⁸⁴ In der Tora wird die Amelek-Episode (2 Mose 16, 17) als erste Vernichtungsgefahr des Judentums hervorgehoben (Vgl. Krochmalnik 1996), die bis heute hinsichtlich der Schoa vergegenwärtigt wird. Andere Ereignisse von der Tempelzerstörung bis hin zu den Kreuzzügen (z.B. die mittelalterlichen Jiskorbücher) und der spanischen Vertreibung haben sich fest in das historische Gedächtnis des jüdischen Volkes geprägt, das die Erinnerung in ritualisierter Form wach hält.

³⁸⁵ Vgl. Wasserstein 2001, S. 129 f.

³⁸⁶ Bergmann untersuchte den Lernprozess hinsichtlich des Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland auf verschiedenen Ebenen, z.B. in Medien und Institutionen. (Vgl. Bergmann 1997)

³⁸⁷ Borries stellte Anfang der 90er Jahre eine stark erlernte Abwehr und schwach lernresistente Verharmlosung des Holocaustthemas unter Heranwachsenden in Deutschland fest. (Vgl. Borries 1993) Durch verstärkte Migrationsbewegungen können die in Deutschland lebenden Jugendlichen jedoch längst nicht mehr nur als Nachkommen deutscher Täter oder jüdischer Opfer angesehen werden. Deshalb stellt sich die Frage danach, wie sich Jugendliche mit Migrationshintergrund in der deutschen Einwanderungsgesellschaft mit dem Thema Holocaust auseinandersetzen. Im Hinblick darauf wird heute ein pädagogisches Konzept vertreten, das historisches Lernen, Gedenkpädagogik und Menschenrechtserziehung als interkulturellen Ansatz verbindet. (Siehe dazu Brumlik 2001b, Georgi 2001)

³⁸⁸ Dabei spielt der Rechtsradikalismus in der ehemaligen DDR, der sichtlich höher liegt als in den alten Bundesländern, eine besondere Rolle. (Siehe dazu Rommelspacher 1997)

³⁸⁹ Den Antisemitismus-Streit im Frühjahr 2002, den der Politiker J. Möllemann insbesondere gegen den Publizisten M. Friedman führte, betrachtete Rensmann als gezielte antisemitische Wahlkampagne der FDP. Eine Mehrheit der Medienöffentlichkeit hätte nicht den offenen Antisemitismus in der FDP kritisiert, sondern eher den „Antisemitismus-Vorwurf“. (Rensmann 2004, S. 454) Dieser erste antisemitische Mobilisierungsversuch einer etablierten demokratischen Partei seit 1945 scheiterte zwar bei der Bundestagswahl, doch wurde der Antisemitismus in demokratischen Institutionen enttabuisiert. (Siehe dazu auch Faber 2006)

³⁹⁰ Vgl. Broder 1986, S. 82 f.

³⁹¹ Mit den Ursachen und Folgen des arabischen Antisemitismus beschäftigte sich u.a. Künzel, der anhand einer Rede des ehemaligen malaysischen Premiers Mahathir im Jahr 2003 nachweist, dass Judenfeindschaft zum Kern des politischen Islam gehört. In Mahatirs Rede würden Juden zur Feindbildphantasie gemäß unauslöschlicher Weltverschwörungstheorien, auf deren Grund eine muslimische Opferidentität behauptet würde, die zum Krieg gegen Juden mobilisiert. Ähnliche Stereotypen seien nach Künzel ferner in der Charta der islamistischen Hamas zu finden. Künzel beurteilte die westlichen Reaktionen auf Mahatiers Rede unterschiedlich. Während z.B. die Amerikaner protestierten, blieb die europäische Reaktion verhalten. Dazu passe die Haltung vieler Europäer, die bei einer Umfrage zu 59 % erklärten, dass Israel den Frieden in der Welt am meisten bedrohe. (Vgl. Künzel 2002)

³⁹² Siehe dazu Internetzugang: Zentralrat der Juden in Deutschland [August 2006]

³⁹³ Brumlik 1998, S. 9

³⁹⁴ Vgl. Nachama 2006, S. 74

³⁹⁵ Brenner kommt nach seinen Ausführungen zur Situation der deutschen Gemeinden zu dem Schluss, dass man akzeptieren müsste, dass das „... Judentum in sich pluralistisch ist ...“. (Brenner 2005, S. 1)

³⁹⁶ Vgl. Navé Levinson 1986

³⁹⁷ Diese Zugehörigkeit betrifft allerdings auch Berlin und einige andere Gemeinden innerhalb der Einheitsgemeinden.

³⁹⁸ Die liberale jüdische Gemeinde Hannover, die sich 1995 mit 79 Juden von der Hauptgemeinde absonderte, wuchs rasch auf 200 Mitglieder und eröffnete 1998 ein eigenes Gemeindezentrum, um die Durchführung von Gottesdiensten und Bildungsangeboten zu ermöglichen. (Vgl. Internetzugang: Liberales Judentum in Deutschland [August 2006])

³⁹⁹ Das 1999 gegründete Abraham Geiger Kolleg versteht sich als Nachfolge der Hochschule für die Wissenschaft des Judentums in Berlin und des Jüdisch-Theologischen Seminars in Breslau, um jüdische Tradition mit den Anforderungen der Gegenwart zu verknüpfen. Im Herbst 2006 wurden hier die ersten 3 Rabbiner nach 1945 in Deutschland ordiniert. (Vgl. Boie 2006, S. 1)

⁴⁰⁰ Die Lubawitscher bzw. Chabad Gruppierung existiert seit mehreren Jahren in Deutschland und unterhält als weltweit organisierte Bewegung viele Zentren. Von den USA und dem europäischen Hauptzentrum Paris werden Abgesandte, Schluchim, entsendet, die in Deutschland in mehreren Gemeinden arbeiten. Das Programm umfasst u.a. die Erwachsenenbildung, Religionsunterricht für Kinder bzw. Jugendliche und Sommertagescamps.

⁴⁰¹ R.S. Lauder gründete mit den Mitteln der 1987 ins Leben gerufenen gleichnamigen Stiftung vor allem Schulen in den ehemaligen kommunistischen Staaten Osteuropas und fördert international verschiedene jüdische Organisationen. Dazu gehören in Deutschland ein jüdisches Lehrhaus für Jungen und eine Mädchen-Jeschiwa. Daneben werden Kindergärten bzw. Schulen unterstützt und Wochenendseminare für Jugendliche angeboten.

⁴⁰² Vgl. Brumlik 2005c, S. 1

⁴⁰³ Vgl. Brumlik 1998

⁴⁰⁴ Vgl. Brumlik 2005c, S. 1

⁴⁰⁵ Vgl. Silbermann 1984

⁴⁰⁶ Vgl. Linzer 2000, S. 36

⁴⁰⁷ Vgl. Neher 1995, S. 24 f.

⁴⁰⁸ Vgl. Neher 1995, S. 59-96

⁴⁰⁹ Neher 1995, S. 16

⁴¹⁰ Siehe dazu auch Herweg 1994

⁴¹¹ In Anlehnungen an die Ausführungen zum kulturellen Gedächtnis von Assmann (Assmann 1983) fordert Mendes: „Aus der jüdischen Perspektive (wie aus der Sicht einer jeden partikularistischen Kultur) bestünde die Herausforderung darin, den Mechanismus zu bestimmen, der uns erlaubt, unsere verwirrende und chaotische Ansammlung von sich ständig vervielfältigenden (und subtraktiven)

Identitäten zu würdigen und zugleich ein Maß an jüdischer oder kulturspezifischer Kontinuität zu Verfügung zu stellen.“ (Mendes-Flohr 2004, S. 134)

⁴¹² Vgl. Linzer 2000, S. 36

⁴¹³ Zum Phänomen Philosemitismus, das hier nicht weiter diskutiert werden kann, siehe Stern, F. 1991

I Kapitel 2: Jüdische Religion, jüdische Erziehung und jüdische Jugend

⁴¹⁴ Vgl. Oser 1995, S. 1045

⁴¹⁵ Vgl. Oerter 1996

⁴¹⁶ Im deutschen Sprachgebrauch war zunächst das Wort Glaube üblich, der Begriff Religion christlicherseits verstanden als „[Zurück]bindung (an Gott)“ (lat. religare), fand erst im 16. Jahrhundert Verwendung. (Der Duden 1997, S. 586)

⁴¹⁷ Beile 1998, S. 25

⁴¹⁸ Auch wenn eine universale Definition des Begriffes nicht leistbar ist, dienen verschiedene Disziplinen und ihre Methoden sicherlich der Erhellung des multidimensionalen Phänomens Religion.

⁴¹⁹ Siehe I Kapitel 2.1.5 dieser Arbeit

⁴²⁰ Vgl. Rosenau 2001

⁴²¹ Gleichwohl existieren hier religionsphilosophische Ausnahmen, die sich der Mystik zuordnen lassen, so z.B. Jehuda Halevi. (Halevi 1190)

⁴²² Brumlik 2001a, S. 7

⁴²³ Vgl. Saadja Gaon 1948

⁴²⁴ Vgl. Guttman, J. 1889

⁴²⁵ Vgl. Ibn Daud 1986; siehe Simon 1984, S. 123-133

⁴²⁶ Vgl. Maimonides 1995

⁴²⁷ Um 1190 beendete Maimonides sein philosophisches Buch „Führer der Unschlüssigen“. (Mose ben Maimon 1995) Einleitend erklärt er, sich an diejenigen zu wenden, die durch die Philosophie in ihrem Glauben irritiert wurden, denn er wolle zeigen, dass sich Offenbarung und Vernunft nicht widersprechen. Da RaMBaM sich in diesem Werk vielfach esoterisch darlegt, warfen ihm seine Kritiker vor, sich an Aristoteles und nicht am jüdischen Glauben zu orientieren. (Vgl. Simon, H. 1984, S. 139 f.)

⁴²⁸ Siehe dazu Baeck 1964

⁴²⁹ Siehe Strauss, L. 1981

⁴³⁰ Vgl. Fox 1972b, S. 663; siehe Anlage 3.4 Unterrichtsprofil der Gemeinde 4

⁴³¹ Zu Mendelsohn, Hirsch und Cohen siehe auch I Kapitel 2.2 dieser Arbeit

⁴³² Vgl. Hyman 1972c

⁴³³ Vgl. Rosenau 2001, S. 1764

⁴³⁴ Vgl. Nietzsche 1988

⁴³⁵ Vgl. Feuerbach 1975

⁴³⁶ Einen besonderen Fall stellt zweifellos Karl Marx dar, der die für heute wohl folgenreichste Religionskritik schrieb. (Vgl. Brumlik 2000) Folgenreich insofern die Rezeption seiner Gedanken bis heute ggf. auch das Verhältnis zur Religion vieler russischer Zuwanderer in Deutschland bestimmen mag.

⁴³⁷ Nach Brumlik blieben jüdische Philosophen des 20. Jahrhunderts, ob Benjamin (Siehe Kiefer 1994) oder Levinas, „... ausdrücklich oder unausdrücklich an Gehalte der jüdischen Tradition rückgebunden ...“. (Brumlik 2001a, S. 10)

⁴³⁸ Bezug genommen muss an dieser Stelle auch auf nichtmonotheistische Religionen, die eigene philosophische Schulen beinhalten, so z.B. der Buddhismus. (Vgl. Mylius 1986)

⁴³⁹ Zur jüdischen Religionsphilosophie siehe Hayoun 2004, Kilcher 2003 oder Stegmaier 2000

⁴⁴⁰ Siehe I Kapitel 2.2 dieser Arbeit

⁴⁴¹ Siehe Anlage 3.4 Unterrichtsprofil der Gemeinde 4

⁴⁴² Siehe Anlage 3.7 Unterrichtsprofil der Gemeinde 7, Gruppe 2

⁴⁴³ Im weiteren Sinne wird der Religionswissenschaft, begründet durch Wach (Wach 1962), auch die Religionsgeschichte, Religionsphänomenologie oder Religionsgeografie zugeordnet. (Vgl. Woruschka 2001, Bowker 1999)

⁴⁴⁴ Vgl. Utsch 1998

⁴⁴⁵ Durkheim 1994, S. 75

⁴⁴⁶ Nicht unähnlich erklärt auch der Sozialpsychologe Fromm Religion als ein System des Denkens und Tuns, das von einer Gruppe geteilt wird und dem Individuum einen Orientierungsmaßstab bietet. (Vgl. Fromm 1979, S. 241)

⁴⁴⁷ Wohlrab-Sahr 2003, S. 428; Wohlrab-Sahr bietet eine umfassende Übersicht zur Rezeption von Durkheim und Weber in der Religionssoziologie im deutschsprachigen Raum, siehe z.B. Soeffner 1992

⁴⁴⁸ Vgl. Weber 1988

⁴⁴⁹ Wohlrab-Sahr 2003, S. 430

⁴⁵⁰ Vgl. Weber 1993

⁴⁵¹ Siehe Seyfarth 1980

⁴⁵² Vgl. Weber 1988

⁴⁵³ Zum Kontingenzbegriff siehe auch Wagener 2002, S. 33

⁴⁵⁴ Siehe Feige 2000

⁴⁵⁵ Vgl. Luckmann 1963

⁴⁵⁶ Vgl. Berger, P. 1994

⁴⁵⁷ Vgl. Luckmann 1991

⁴⁵⁸ Vgl. Casanova 1994

⁴⁵⁹ Der Begriff Zivilreligion kann auf Rousseau zurückgeführt werden, der hierunter ein bürgerliches, verpflichtendes Glaubensbekenntnis versteht, das die Existenz Gottes, die Heiligkeit des Gesellschaftsvertrages und der Gesetze bejaht. (Vgl. Rousseau 2001) Bellah greift diese Idee i.H. auf die amerikanische Gesellschaft Ende der 60er Jahre auf und macht sie an bestimmten religiösen Symbolen fest, die z.B. in der politischen Rhetorik auftauchen. (Vgl. Bellah 1970) Relevant wird der Begriff heute, wenn es um die Frage des Gottesbezuges in der europäischen Verfassung geht (Siehe dazu Kleger 1986, Schieder 1987, siehe auch Anmerkung 838) oder um islamisch-christliche Kontroversen. (Siehe Vögele 1994) Im jüdischen Kontext nimmt der Begriff seinen Ursprung bei Kaplan. (Vgl. Kaplan, M. 1981; zur Zivilreligion im israelischen Kontext siehe Liebman 1983)

⁴⁶⁰ Vgl. Luhmann 1981

⁴⁶¹ Vgl. Luhmann 1977

⁴⁶² Vgl. Luhmann 2000

⁴⁶³ Vgl. Schweitzer 2003, S. 89 f.

⁴⁶⁴ Vgl. Dubach 1993

⁴⁶⁵ Vgl. Pollack 1998

⁴⁶⁶ Obgleich das Wort auf die christlich protestantische Bewegung in Amerika zurückgeht, die sich gegen die kritische Bibel- bzw. Evolutionswissenschaft wendet und das wortwörtliche Verstehen betont, wird der Begriff heute allgemein für (ultra-) konservative Glaubensrichtungen antimoderner Art verwendet. (Vgl. Schweitzer 2003, S. 90; siehe auch Marty 1993)

⁴⁶⁷ Vgl. Riesebrodt 2000

⁴⁶⁸ Wohlrab-Sahr 1995

⁴⁶⁹ Vgl. Oevermann 1995, S. 28

⁴⁷⁰ Vgl. Geertz 1966

⁴⁷¹ Ebenda, S. 48

⁴⁷² Vgl. Hermesen 2003, S. 120

⁴⁷³ Nach Oser kann die Religionssoziologie als Wissenssoziologie den Prozess der Transzendierung religiöser Denk- und Handlungsweisen nicht genügend nachzeichnen. (Vgl. Oser 1984, S. 50)

⁴⁷⁴ Vgl. James 1979

⁴⁷⁵ Doch weder die Theologie noch die Psychologie, insbesondere der Behaviorismus, zeigten zu Anfang des 20. Jahrhunderts ein besonderes Interesse aneinander. (Siehe dazu Fraas 1990, Wulff 1991)

⁴⁷⁶ Vgl. Moosbrugger 1996

⁴⁷⁷ Vgl. Freud 1976a

⁴⁷⁸ Freud geht in seinem psychoanalytischen Modell der psychosexuellen Entwicklung davon aus, dass angeborene Triebe jedes Verhalten bestimmen, damit auch das Verhältnis zur Religion. (Vgl. Freud 1976a, Freud 1976b) Hensler verweist darauf, dass Freud in der Parallelisierung von Zwangsneurose und Religion zwar unterscheidet, dass die Neurose individuell und die Religion universell zu betrachten sei, doch Neurose wie Religion läge der Triebverzicht zugrunde. Diese Analogie beurteilt Hensler als unzulässig, da Religion auf Trieb und Schuldgefühle einseitig reduziert sei. (Vgl. Hensler 1995, S. 139) Nach Oser umfasst die Gottesbeziehung eines Menschen bei Freud die Umwandlung der Objektbesetzung „Vater“ zu einem externalen Vaterobjekt (Urvatermord). Man könne die Gottesbeziehung im freudschen Sinne auch als ein Ausdruck der Imago auffassen, das in einen Gott hineinsublimiert wurde. (Vgl. Oser 1988, S. 14 f.) Obwohl Freud Religion kritisch gegenübersteht, so hat er dennoch eine starke Verbindung zum Judentum gehabt, die nicht nur durch sein Interesse an Moses unterstrichen wird. (Vgl. Freud 1978) Freud war zwar seiner väterlichen Religion entfremdet, aber hatte die Zugehörigkeit zu seinem Volk nie verleugnet. Er empfand seine Eigenart als jüdisch und wünschte sie sich nicht anders. (Vgl. Brumlik 2006, S. 234) Brumlik analysiert kritisch und einfühlsam Freuds Bezüge zu Judentum und Christentum im Kontext der Zwischenkriegszeit. (Vgl. ebenda, S. 234-264)

⁴⁷⁹ Vgl. Jung 1963

⁴⁸⁰ Zum substantiellen und funktionalen Religionsbegriff siehe auch Eberhard 1999

⁴⁸¹ Vgl. Bucher 2001, S. 1767

⁴⁸² Grom 1996, S.14

⁴⁸³ Schweitzer 1995, S. 30

⁴⁸⁴ Vgl. Vergote 1992

⁴⁸⁵ Vgl. James 1979

⁴⁸⁶ Beile 1998, S. 25; zu den Begriffen Religion und Religiosität siehe auch Wiegand 1994

⁴⁸⁷ Utsch 1998, S. 202

⁴⁸⁸ Vgl. Maslow 1970

⁴⁸⁹ Vgl. Brown, L. 1994

⁴⁹⁰ Im Anschluss an die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Religiosität nach Allport (Vgl. Allport 1950) erkannte man, dass intrinsische Religiosität und Wohlergehen in Wechselbeziehung stehen, während außenbestimmte bzw. dogmatistische Religiosität mit Präferenzen für Vorurteilsneigungen einhergehen können. (Vgl. Bucher 2001, S. 1768)

⁴⁹¹ Vgl. Vergote 1992, Grom 1996

⁴⁹² Vgl. Tamminen 1993

⁴⁹³ Vgl. Glock 1976

⁴⁹⁴ Das Modell hat auch für den jüdischen Religionsunterricht und Bedeutung, insofern die Frage nach dem Stellenwert von persönlich relevanten Inhalten, vermittelten Wissensbeständen und Ritus in der Analyse des beobachteten Religionsunterrichts diskutiert wird. (Siehe II Kapitel 4 dieser Arbeit)

⁴⁹⁵ Nach Beile steht allerdings offen, inwiefern die genannten Dimensionen in Interpendenz zueinander stehen oder sich überschneiden. (Vgl. Beile 1998, S. 26 f.)

⁴⁹⁶ Vgl. Bucher 2001, S. 1768

⁴⁹⁷ Vgl. Beit-Hallahmi 1997, S 139 ff.

⁴⁹⁸ Vgl. Victor 1993

⁴⁹⁹ Linke befasst sich mit diesem Problem auf dem Hintergrund neuropsychologischer und -physiologischer Grundlagen. In seinen Überlegungen, die ihren Ausgangspunkt bei den Ereignissen des 11. Septembers nehmen, setzt er naturwissenschaftliche und psychologische Erkenntnisse zu philosophischen (Alteritätskonzept bei Levinas) und theologischen (Tötungsverbot, Angelogie) Betrachtungen in Bezug. (Linke 2003) In ähnlichem Sinne wie Linke geht auch Oser (s.u.) einer religiösen Grundstruktur des Menschen nach, wenn er fragt, ob universal vorhandene Strukturen der religiösen Entwicklung bzw. ähnliche religiöse Tiefenstrukturen bei allen Menschen existieren. (Vgl. Oser 1984)

⁵⁰⁰ Die Neuropsychologie untersucht dazu u.a. die Hirnströme Meditierender, ein Forschungsfeld, das zunehmend auch die Medien beherrscht und zuweilen polemisch behandelt wird. Die Möglichkeit einer Lokalisation des Religiösen im Gehirn, so Linke, wäre jedoch noch nicht gegeben. (Vgl. Linke 2003)

⁵⁰¹ Siehe dazu auch II Kapitel 4 in Hinsicht auf Fragebogenergebnisse zum religiösen Urteil

⁵⁰² Vgl. Oser 1984

⁵⁰³ Eine universale Gültigkeit der oserschen Theorie - das gilt auch für andere Stufenmodelle- kann jedoch nur unter gewissen Einschränkungen bejaht werden.

⁵⁰⁴ Oser 1984, S. 9

⁵⁰⁵ In Weiterführung des oserschen Ansatzes und in Anlehnung an Oerter (Vgl. Oerter 1996) und anderer Autoren betrachtet Wagener Religiosität und Religion als einen eigenen Wirklichkeitsbereich des Menschen, bei dem der Gottesbezug ausdrücklich einbezogen wird. Religiosität als integraler Bestandteil der psychologischen Entwicklung (Vgl. Wagener 2002, S. 25) und als Aktivität „... der synthetischen Funktion des Ichs ...“, kann es nach Wagener in Hinsicht auf Kontingenzerfahrungen leisten, eine sinnvolle Kohärenz des Lebensentwurfs und der Existenzweise aufrechtzuerhalten. (ebenda, S. 33)

⁵⁰⁶ Piaget entwickelte die Genetische Epistemologie, die davon ausgeht, dass die Erkenntnis der Welt sich im Kindes- und Jugendalter in einem stufenweisen Prozess weiterentwickelt. (Vgl. Piaget 1997) Dabei verbindet Piaget in seinem Konzept reifungs- und milieutheoretische Ansätze (Vgl. Piaget 1991), indem innere und äußere Faktoren sich interaktional in Form der Assimilation und Akkomodation bedingen. Piagets Stufenkonzept der geistigen Entwicklung vom Säugling bis ins Jugendalter führt von einer sensomotorischen Phase bis zu formal operatorischen Denkstufen. Das Modell lieferte auch Religionspädagogen neue Erkenntnisse, da sich nach Piagets Ergebnissen ab einer bestimmten Altersschwelle Fähigkeiten zum symbolischen Denken entwickeln, die für religiöses Verstehen eine Voraussetzung bilden. (Vgl. Montada 1995b)

⁵⁰⁷ Dewey postulierte 3 Ebenen der moralischen Entwicklung, die rein theoretischer Natur waren und sich in eine vormoralische, konventionelle und autonome Ebene unterteilen. Letztere Ebene erst beruht auf einem eigenständigen Denken und Urteilen. (Vgl. Kohlberg 2000, S. 50)

⁵⁰⁸ Zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit führte Kohlberg empirische Forschungen in unterschiedlichen Ländern durch, die auf die Bedeutungen von Handlungen bezogen wurden, „... die sich in Regeln, Gesetzen und Aussagen über Gerechtigkeit ...“ ausdrücken. (Oser 1994, S. 46)

⁵⁰⁹ Colby 1986, S. 142

⁵¹⁰ Vgl. ebenda

⁵¹¹ Vgl. ebenda, S. 130

⁵¹² Vgl. Oser 1994, S. 37; in diesem Rahmen ist auch die soziale Perspektivübernahme zu betrachten. Die gleiche Beziehung, die zwischen kognitiver und moralischer Entwicklung besteht, existiert auch zwischen einzelnen Stadien der Perspektivübernahme (Vgl. Selman 1984) und den moralischen Entwicklungsstufen. (Vgl. Garz 1994) Ohne die Fähigkeit der Rollenübernahme, d.h., die Fähigkeit, sich in andere Menschen und deren Intentionen hineinzusetzen, können keine moralischen Urteile auf höheren Ebenen gefällt werden. (Vgl. Colby 1986, S. 155)

⁵¹³ Vgl. Garz 1996

⁵¹⁴ Vgl. Colby 1986, S. 156

⁵¹⁵ Kritik an Kohlberg erfolgte abgesehen von der Kontroverse um das Stufenmodell (s.o.) in verschiedener Hinsicht. Es stellte sich z.B. die Frage, wie weit das von Kohlberg analysierte moralische Urteilen und das tatsächliche Handeln eines Menschen auseinander klaffen können, sodass man dennoch angemessene Aussagen treffen kann. (Vgl. Zimbardo 2004, S. 88 f.)

⁵¹⁶ Vgl. Montada 1995a

⁵¹⁷ In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass Kohlberg zunächst der Stufe 7 seines Konzepts der moralischen Urteilsentwicklung ein religiöses Moment zuordnete. Innerhalb dieser Stufe wird analog zu Spinoza ein Unbedingtes, Ganzes genannt, das im Sinne des Pantheismus untrennbar mit der Natur verbunden sei und die Voraussetzung bildet, Religiosität zu erreichen. Später akzeptierte Kohlberg, dass ein religiöser Eigenbereich existiert, der nicht nur auf Stufe 7 der moralischen Entwicklung erscheint. Auf diesem Hintergrund führte er auch Studien mit biblischen Dilemmata durch. (Vgl. Kohlberg 1981a)

⁵¹⁸ Auch Elkins Betrachtung fußt auf Piagets Denkentwicklung. (Vgl. Elkind 1961) Oser hebt jedoch im Unterschied zu Elkind das religiöse Bewusstsein als eigenständige Größe der menschlichen Entwicklung hervor. (Vgl. Bucher 1988)

⁵¹⁹ Vgl. Helsper 1992

⁵²⁰ Im Kontrast zu Fowler (Fowler 1991) geht es Oser um religiöse Strukturen, die als Formen des Beurteilens und Sinnerschließens von Ereignissen erscheinen. (Vgl. Oser 1984, S. 51)

⁵²¹ Vgl. Oser 1992, S. 73

⁵²² Vgl. Fowler 2000, S. 110

⁵²³ Mit Beginn der Adoleszenz setzt der synthetisch-konventionelle Glaube ein, der sowohl die Internalisierung des Glaubens als auch die Abwägung von Konzepten im Kreis oft gleichaltriger Personen wichtig werden lässt. (Vgl. ebenda, S. 114 f.)

⁵²⁴ Reflexive Traditionsvergewisserung prägt den individuierend-reflektierenden Glauben dieser Phase. (Vgl. ebenda, S. 115 ff.)

⁵²⁵ Vgl. ebenda, S. 117

⁵²⁶ Vgl. Oser 1992, S. 79

⁵²⁷ Über Ansätze zur Intelligenz- und Moralentwicklung findet auch die Sozialentwicklung als Subjekt-Objekt-Beziehung Berücksichtigung. (Vgl. Kegan 1986)

⁵²⁸ Oser 1984, S. 17 f.

⁵²⁹ Der universale Aspekt, der einer religiösen Entwicklung unterstellt wird, beruht nach Oser auf Erfahrungen, die subjektiv religiös verarbeitet werden. Individuen der verschiedenen Religionsgemeinschaften stellen Fragen nach dem Sinn des Lebens und der Bedeutung der Gottesbeziehung. Oser nimmt an, dass Prozesse in unterschiedlichen Religionen zwar verschieden verlaufen, aber gemeinsame Regularitäten neben den Prozessen der Assimilation und Akkomodation neuer Inhalte gleichzeitig bestehen würden. (Vgl. Oser 1984, S. 18-2; siehe Anmerkung 505)

⁵³⁰ Vgl. Oser 1984, S. 45 ff.

⁵³¹ Heiliges versus Profanes bezieht sich z.B. darauf, dass die Glaubenszugehörigkeit oder Riten einen „heiligen Bereich“ festlegen. Zum „heiligen Bereich“ gehören Worte, Gesten und Formeln. Psychologisch deutet Heiliges auf Akte, die menschliches Verhalten angesichts des Unbedingten rechtfertigen. Entwicklungspsychologisch gesehen ist der Anfang der Heilig-Profan-Unterscheidung die Erfahrung der Notwendigkeit eines absolut Gültigen. Weitere Gegensatzpaare in Osers Konzept bilden Transzendenz versus Immanenz, Freiheit versus Abhängigkeit, Hoffnung versus Absurdität, Unerklärliches versus Durchschaubares, Vertrauen versus Angst und Ewiges versus Vergängliches. (Vgl. Oser 1984, S. 31-42)

⁵³² In den 90er Jahren ergänzt Oser das Gegensatzpaar Bestimmung versus Zufall (Vgl. Oser 1992)

⁵³³ Um die Externalisierung zu beschreiben, verwendet Oser die Dichotomie von Haben und Sein (Kegan/Noam 1982) und geht von psychologischen Transformationen (s.o.) aus, die psychoanalytische und kognitivistische Perspektiven koppeln. (Oser 1984, S. 77)

⁵³⁴ Reversibilität meint ein Moment, das sich bei höheren Stufen in ein freieres, differenzierteres und intensiveres Kommunikationsverhältnis in der Mensch-Gott Beziehung bei höherer Aufnahme konkreter religiöser Inhalte entwickelt. (Vgl. Oser 1984, S. 61-72)

⁵³⁵ Wie andere Stufenmodelle, deren Sequentialität unumkehrbar ist, beinhaltet das Konzept folgende Merkmale: Es existieren keine Sprünge und Regressionen, es besteht eine strukturierte Ganzheit jeder einzelnen Stufe und eine qualitative Verschiedenheit. (Vgl. Oser 2000, S. 123)

⁵³⁶ Vgl. Oser 1984, S. 87-120, Oser 2000, S. 128-142

⁵³⁷ Vgl. Oser 2000, S. 131 ff.

⁵³⁸ Vgl. ebenda, S. 134 f.

⁵³⁹ Vgl. ebenda, S. 136-139

⁵⁴⁰ Die häufigste Dilemmageschichte bildet das sogenannte „Paul Dilemma“, das eine besondere Grammatik enthält, eine Mutterstruktur besitzt, die Parallelen zum eigenen Leben aufzeigt und auch Atheisten Reaktionen ermöglicht. Das Dilemma lässt sich in verschiedene Phasen (glückliches Leben, kritische Situation, Pauls Reaktion, Versprechen, positiver Ausgang, Bedrängnis und Entscheidung) gliedern und fordert einen Problemlösungsprozess heraus. (Vgl. Oser 1984, S. 121 ff., Oser 2000, S. 143-147; siehe dazu auch den Einsatz des Schimon (Paul)-Dilemmas in II Kapitel 4 dieser Arbeit)

⁵⁴¹ Die meisten Untersuchungsergebnisse zum religiösen Urteil belegen, dass die Stufenentwicklung als hierarchisch verlaufende Doppelspirale darstellbar ist und dass eine folgende Stufe eine qualitativ andere Struktur hat als die vorhergehende. Auch wurde bestätigt, dass möglicherweise das Individuum eine Stufe nicht erreicht, weil es z. B. nicht religiös sensibilisiert ist, und dass die kulturelle Entwicklung den Aufbau der Stufen und die soziale Praxis der Sinnförderung fördern oder hemmen kann. Ähnliche Ergebnisse wies man u.a. im buddhistischen und hinduistischen Kontext nach. Generell lässt sich nach Oser der Übergang von Stufe 2 zu 3 als Problem sehen, da hier die Religiosität ab- und die Religionsferne zunimmt. (Vgl. Oser 1984, S. 220-222, 258)

⁵⁴² Vgl. Schweitzer 1985a

⁵⁴³ Gegenüber dieser Position (Vgl. Beile 1998, S. 71) erklärte Oser, dass bereits 1981 Untersuchungen mit dem Ziel, atheistische Vorstellungen in das Schema des religiösen Urteils zu integrieren, durchgeführt wurden. Dabei ergab sich die Frage, ob eine eigene Stufenentwicklung für Atheisten erforderlich oder nur eine getrennte Auswertung nötig sei. (Vgl. Bucher 1988)

⁵⁴⁴ Vgl. Fraas 1986

⁵⁴⁵ Demgegenüber favorisiert Beile das Theodizee-Dilemma. (Vgl. Beile 1998, S. 70)

⁵⁴⁶ Vgl. Beile 1998, S.73

⁵⁴⁷ Vgl. Beile 1998, S. 21

⁵⁴⁸ Wagener definiert Emotion allgemein als einen psychisch subjektiven, nach außen gerichteten Ausdruck intensiver innerer Erregungszustände eines Menschen. Emotionen werden durch das Ich gesteuert und beeinflussen die Identitätskonstituierung des Subjekts. Sie sind relational, d.h., sie grenzen ab oder wirken kommunikativ. Die Wahrnehmung der Umwelt wird generell beurteilt und Emotionen erhalten dabei eine orientierende, wertende, sinnstiftende und selbstregulatorische Funktion. Gleichzeitig geben Gefühle auch Signale an die Umwelt ab und gewinnen in diesem Zusammenhang eine lebenssichernde Qualität und eine lebenspraktische Bedeutung, denn sie bestimmen Interaktionen (Angst), Kontakte (Freude) oder Begegnungen (Interesse). Um komplexe Emotionen zu bilden, bedarf es einer Dialogfähigkeit des Ichs mit sich selbst. Weiterhin können sich Emotionen mit der Veränderung des kognitiven Niveaus wandeln. Das Gefühl Zweifel z.B. erfordere kognitive Fähigkeiten, die objektives Wissen über eine Sache, logisch-kausales Folgern, distanzierte Selbstwahrnehmung und begriffliches Erfassen voraussetzen. (Vgl. Wagener 2002, S. 72 ff.)

⁵⁴⁹ Siehe I Kapitel 2.3.3 und II Kapitel 3.2 dieser Arbeit

⁵⁵⁰ Siehe I Kapitel 3 und II Kapitel 4 dieser Arbeit

⁵⁵¹ Neher 1995, S. 9

⁵⁵² Buber/ Rosenzweig 1987

⁵⁵³ Das Konzept der Heiligkeit bezieht sich im Judentum auf den Aspekt der Vollkommenheit. Während man Heiligkeit in nicht-monotheistischen Religionen zumeist auf eine innere, unpersönliche, neutrale Kraft und auf Objekte, Personen, Riten etc. bezieht, wird in der biblischen Religion Heiligkeit als Ausdruck von Gottes Wesen verstanden, dessen moralische Vollkommenheit sich in seinen erlösenden Taten in der Geschichte zeigt. Objekte, Personen, Standorte und Aktivitäten werden in den Gottesdienst eingebettet und erhalten ihren heiligen Charakter aus dieser Beziehung. Der äußerliche Charakter der Heiligkeit wird im Dienst an Gott erkennbar. Da Heiligkeit als Essenz Gottes begriffen wird, sind Priestertum und prophetische Schriften darauf ausgerichtet, eine moralische Vollkommenheit zu integrieren. (Vgl. Levine 1972) RaMBaM verbindet mit der Vorstellung der Heiligkeit Ehrung und Einmaligkeit. Gott ist heilig, da Er unbedingt anders als die Schöpfung ist. Er ist der Schöpfung in keiner seiner Attribute ähnlich und unabhängig von ihrer Existenz.

Nach RaMBaM gibt es 3 Wege, um Heiligkeit zu erreichen (Maimonides 1995, 3:47, 3:33): Heiligung durch Tugend, Heiligung durch die Erfüllung des göttlichen Gesetzes und Heiligung durch die Verehrung Gottes. Menschen, die zum höchsten Grad der Heiligung gelangt sind, kommen Gottes Ebenbild nahe. (Vgl. Schweid 1972b)

⁵⁵⁴ Siehe Anhang 3.4 Unterrichtsprofil der Gemeinde 4

⁵⁵⁵ Vgl. Wajikra Rabba XXVI 19:2 zit. In: Vetter 1987a, S. XVI

⁵⁵⁶ Vgl. Haberman 1972

⁵⁵⁷ Siehe Anhang 3. 7 Unterrichtsprofil der Gemeinde 7, Gruppe 2

⁵⁵⁸ Siehe ebenda

⁵⁵⁹ Talmudtraktat Berachot 33b zit. In: Vetter 1987a, S. XVI

⁵⁶⁰ Talmudtraktat Awot III, 16 zit. In: Ebenda

⁵⁶¹ Bereschit Rabba XII, 2,4 zit. In: Ebenda

⁵⁶² Vgl. Vetter 1987a, S. XVI

⁵⁶³ Vgl. Neher 1995, S.128 ff.; Levinas erklärt hinsichtlich böser Taten des Menschen, dass Gott nicht das Verbrechen des Menschen tragen kann. Das Böse sei kein mystisches Prinzip, das sich durch einen Ritus auslösen lasse. Gott ließe dem Menschen aber Zeit zur Rückkehr. Gemäß Levinas glaubt das Judentum an diese Wiederherstellung des Menschen, die einzig mit Hilfe des Wissens um das Gute und das Gesetz möglich würde. Der Prozess einer solchen Wiederherstellung sei erzieherisch. Hier kommt der für Levinas wichtige Gedanke der Alterität zum Tragen, das Antlitz des Anderen und die Verantwortung, die der Mensch für den Anderen zu übernehmen hat. Das Streben nach einer gerechten Gesellschaft ist im Judentum, so Levinas, selbst eine höchst religiöse Tat. (Vgl. Levinas 1992, S. 33)

⁵⁶⁴ In der Tora sind sorgfältig Satzungen (Chukim, in denen man wandelt oder die man verachtet), Gebote (die Weisung bzw. Mizwot, die man wahr oder nicht) und Rechtsvorschriften (Mischpatim, die man missachtet oder befolgt) zu unterscheiden. Zwar wird das Nichterfüllen der Gebote mit festgelegten Strafen verbunden, wobei als schwerste Strafe Gottes Abscheu gegen das Volk Israel aufgefasst wird, doch steht nach Maimonides auch der Jude, der Gebote unterlässt und sündigt, nie außerhalb Gemeinschaft und der Erlösung, es sei denn er lehnt Gott ab. (Vgl. Sokolov 2005, S 14)

⁵⁶⁵ Nach Neher bildet die Dualität Gott-Mensch in beiden Richtungen einen nicht zu überwindenden Graben. Gott sei immanent, doch wäre dies weder im aristotelischen noch im pantheistischen Sinne zu verstehen. Weder könne Gott Mensch noch Mensch Gott werden, doch würde über den Bund die Trennung von Gott und Mensch überbrückt, da in ihm Immanenz und Transzendenz ethisch, existenziell und universell verbunden würden. (Vgl. Neher 1995, S. 54 ff.)

⁵⁶⁶ Vgl. Maimon 1995, I:71-76

⁵⁶⁷ Vgl. Simon, H. 1984, S. 133 ff.

⁵⁶⁸ Zum Priestertum (4 Mose 16-18) siehe Anhang 3.3 Unterrichtsprofil der Gemeinde 3

⁵⁶⁹ Nach Rosenzweig ist der religiöse Glaube als Erfahrung persönlicher Offenbarung aufzufassen, auf die sich der Mensch vorbereiten müsse. Entsprechend sahen Cohen, Buber und Heschel Glauben als eine Beziehung des Vertrauens zwischen Mensch und Gott, die sich aus der Mensch-Gott Begegnung ergibt und sich in der Mensch-Mensch Begegnung spiegelt. (Vgl. Haberman 1972)

⁵⁷⁰ Vgl. Stemberger 1977, S. 83 ff.

⁵⁷¹ Die ständigen Interpretationen des Gesetzes erforderten spezifische Methoden. Hillel, der 100 Jahre nach der Tempelzerstörung lebte, galt als Vertreter einer kunstgerechten Exegese und Begründer der jüdischen Hermeneutik. Die ihm zugeschriebenen 7 Middot, Regeln der Ableitung und Deutung, finden sich auch in den 13 Middot des Rabbi Jischmaels. Zu ihnen gehören z.B. der Schluss vom Leichten zum Schweren, der Analogieschluss aus ähnlichen Sätzen, die Begründung eines Grundsatzes aus einem Torasatz, der Schluss vom Umfassenden auf eine Besonderheit oder der Schluss vom Konkreten auf das Allgemeine. (Vgl. Jacobs 1972a) Kern der rabbinischen Exegese bildeten die Halacha und die Aggada. Die Auslegung seit dem Mittelalter wurde insgesamt durch 4 verschiedene Deutungsformen bezüglich des Schriftsinns geleistet, zusammengefasst PaRDeS genannt, nachdem RaSCHI in seinem biblischen Kommentar strikt zwischen homiletischer und wörtlicher Bedeutung unterschied. (Siehe II Kapitel 2.2 und 4.2.3 dieser Arbeit und Glossar) Eine Besonderheit der aggadischen Auslegungstradition aus dem Mittelalter bildet die Gematria (Vgl. Encyclopaedia Hebraica 1972a, Scholem 1972b), die hermeneutische Regeln für die Toraauslegung bereitstellt, indem Wörter nach ihrem numerischen Zahlenwert erklärt oder durch andere Buchstaben ersetzt werden. (Zur mittelalterlichen Exegese siehe auch Walfish 2004, zur Lesart im 19. Jahrhundert Bechtholdt 1995, zur zeitgenössischen Auslegung Leibowitz 1972-1980 und dazu Peerless 2004, siehe ferner Magonet 1994, Krochmalnik 2003)

⁵⁷² Der jüdische Schrifterklärer, Rabbi Mosche Ben Nachman aus Gerona (1195-1270), konzentrierte sich besonders auf den angedeuteten Schriftsinn, Remes. (Vgl. Kaplan, J. 1972)

⁵⁷³ Goodman-Thau 1994

⁵⁷⁴ Vgl. Stemberger 1992

⁵⁷⁵ Diese Kette der Tradition war in Hinsicht auf die schriftliche Unterweisung in ihrer Kontinuität auch behütet, weil der genaue hebräische Konsonantenbestand des Offenbarungstextes nicht verändert werden durfte und darf, um Verfälschungen zu vermeiden.

⁵⁷⁶ Talmudtraktat Awot IV zit. In: Vetter 1987a, S. XVII

⁵⁷⁷ Vgl. Vetter 1987a, S. XVIII; mit Neher lässt sich eine weitere Betrachtungsweise hinsichtlich der Frage nach Kontinuität ergänzen, denn das Generationen umfassende jüdisch-religiöse Selbstverständnis werde auch durch die Komponenten „Hebräer“ „Israelit“ und „Judesein“ erhellt. Judesein ist in diesem Verständnis immer auf die Identität der Hebräer (Abraham, der Hebräer bildet den Ursprung, denn er brach mit der Kultur seiner Umwelt, um an den einen Gott zu glauben) und die der Israeliten (beginnend bei Jacob) zurückzuführen, deren Namen nicht nur Epochen sondern auch geistige Dimensionen beinhalten. (Neher 1995, S. 19 f.) Distanz betrachtet Neher unter dem Stichwort Einsamkeit, die er der Dimension der Israeliten zuordnet, denn sie erhielten die Toragesetze, die zur Unterscheidung führten (z.B. Speisen, Schabbat). Doch Einsamkeit bedeutet nach Neher nicht Isolation, da der jüdische Mensch „einzigartig und universell“ zu verstehen ist. (Neher 1995, S. 24)

⁵⁷⁸ Die Begriffe Zeremonie und Ritual werden oft synonym benutzt, doch gibt es einen Unterschied. Das Ritual ist durch Gott angewiesen, muss entsprechend in einem bindenden Akt nachvollzogen werden und verhilft dem Teilnehmer zu einer Art der transzendenten Gegenwart. In der Zeremonie, die offener durch Menschen arrangiert wird und veränderbar ist, findet die kosmologische und soziale Ordnung ihre Repräsentation, die auch dem Ritual gegenüber konträr sein kann. Die meisten Mizwot scheinen ein Ritual zu sein, z.B. das Händewaschen bevor das Brot gegessen wird, doch wird diese Unterscheidung nicht immer deutlich, z.B. bei der Hawdala. (Vgl. Liebman 1999b)

⁵⁷⁹ Vgl. Vetter 1987a, S. XVIII

⁵⁸⁰ Siehe Anhang 3.3 Unterrichtsprofil der Gemeinde 3

⁵⁸¹ Siehe ebenda

⁵⁸² Siehe De Vries 1990

⁵⁸³ Vgl. Efrat 2001, Galley 2003

⁵⁸⁴ Vgl. Heinemann 1993

⁵⁸⁵ Vgl. Neher 1995, S. 132

⁵⁸⁶ Vgl. Neher 1995, S. 136; diese Auffassung vertritt auch Levinas, denn der Andere besitze ethischen Vorrang und wenn ihm, dem Anderen, Gerechtigkeit verschafft würde, dann könne der Mensch Transzendenz erfahren und sich Gott annähern. (Levinas 1992; siehe dazu Moebius 2001a)

⁵⁸⁷ Vgl. Abrahams 1972

⁵⁸⁸ Mendelssohn 1919, S. 81 zit. In: Kurzweil 1987, S. 6

⁵⁸⁹ Neher 1995, S. 9

⁵⁹⁰ Neher 1995, S. 15

⁵⁹¹ Ebenda, S. 14

⁵⁹² RaMBaM beendete 1168 seinen Mischnakommentar, der theologische, exegetische, ethische und astronomische Fragen behandelt und als Hinführung zum Talmudstudium gedacht ist. In der Einleitung zum Traktat Sanhedrin unternimmt RaMBaM den Versuch, den jüdischen Glauben in 13 Grundsätzen „Ikkarim“ zusammenzufassen. Diese Prinzipien wurden zum Prototyp einer Folge von verschiedenen Formulierungen des jüdischen Glaubensbekenntnisses. Im 19. Jahrhundert sind Neufassungen bei Hirsch, Luzzatto, im 20. Jahrhundert Abhandlungen bei Kaplan und Jacobs erschienen. (Vgl. Altman 1972)

⁵⁹³ Die mittelalterlichen Philosophen lehnten es aus 2 Gründen ab, Gott mit positiven Attributen zu beschreiben. Die Zuordnung mehrfacher Attribute würde zum einen seine Einheit gefährden, zum anderen reflektiert die menschliche Sprache die Beschränkungen der menschlichen Perspektive, sodass ein Beschreiben Gottes auf die Endlichkeit reduziert wäre. Deshalb meinte man, dass nichts Positives über Gott ausgesagt werden kann. Da es jedoch keine andere Möglichkeit gibt, außerhalb der menschlichen Sprache über Gott zu reden, musste eine andere Interpretation gefunden werden, die man schließlich in der Negativ-Attributierung erkannte. Maimonides widmete dem Attributenproblem die umfassendste Behandlung. (Vgl. Simon, H. 1984, besonders S. 144-150; siehe auch Anhang 3.7 Unterrichtsprofil der Gemeinde 7, Gruppe 2)

⁵⁹⁴ Neher 1995, S. 57

⁵⁹⁵ Zum jüdischen Verständnis von Körper, Geist und Seele siehe Anhang 3.4 Unterrichtsprofil der Gemeinde 4, zum Schma Israel siehe II Kapitel 4.2.3 dieser Arbeit

⁵⁹⁶ Vgl. Haberman 1972

⁵⁹⁷ Vgl. Vetter 1987a, S. XX

⁵⁹⁸ Zu den mit den noachidischen Geboten in Zusammenhang stehenden Aspekten Einheit der Menschheit und Menschenwürde siehe Buber (Buber 1932) und Baeck (Baeck 1966)

⁵⁹⁹ Tosefta Sanhedrin XIII, 2 zit. In: Haberman 1972, S. 434

⁶⁰⁰ Zum Messias (Maschiach, Gesalbter), der in der jüdischen Eschatologie am Ende der Tage als idealer Friedensfürst und König im erneuerten Jerusalem erwartet wird, siehe Goodman-Thau 1995, Mayer, R. 2002, zum Pseudomessianismus siehe Scholem 1992

⁶⁰¹ Vgl. Neher 1995, S. 27

⁶⁰² Dabei geht es kaum um ein Bewerten der unterschiedlichen Auffassungen zum Lernen, da jede für sich in ihrer Zeit angemessen erscheint, um in einer bestimmten soziokulturellen Umwelt jüdische Tradition weiterzugeben. Hervorgehoben wird aus traditioneller Sicht das Ideal des autonomen Lernens, das in der jüdischen Kultur, so hat Graff nachgewiesen „... in großem Umfang zur Wirklichkeit wurde ...“. (Graff 1980, S. 11, zur Autonomiefrage im religiösen Lernkontext siehe I Kapitel 3.1 dieser Arbeit)

⁶⁰³ Erziehung heißt auf hebräisch Chinuch, was soviel wie Weihung oder Üben bedeutet.

⁶⁰⁴ Vgl. Vetter 1987b

⁶⁰⁵ Sidur Sefat Emet 1993, S. 87

⁶⁰⁶ Eine Systematisierung des edukativen Denkens liegt in der Bibel nicht vor. (Vgl. Demsky 1972)

⁶⁰⁷ Sprüche 22:6 zit. In: Graff 1980, S. 88

⁶⁰⁸ Die Familie kennzeichnet sich nach Graf durch die „... Intimität der Mitglieder, Stabilität, beschränkte Mitgliederzu- und abgänge und Solidarität, unabhängig von den Leistungen und Interessen der Einzelnen ...“. (Vgl. ebenda, S. 69) Dabei erfährt die Mutter besondere Ehre durch die Lobpreisung Eschet Chajil zum Erew Schabbat. (Vgl. ebenda, S. 72)

⁶⁰⁹ Vgl. Demsky 1972

⁶¹⁰ Vgl. Klein 2001b

⁶¹¹ Vgl. Krochmalnik 2002

⁶¹² Vgl. Demsky 1972

⁶¹³ Vgl. Talmudtraktat Rosch HaSchana 23a, Sanhedrin 91b, 99 zit. In: Vetter 1987b, S. 926

⁶¹⁴ Vgl. Talmudtraktat Nedarim 81a zit. In: Ebenda

⁶¹⁵ Vgl. Demsky 1972, S. 400

⁶¹⁶ Methodisch standen bei älteren Schülern halachische Diskussionen im Mittelpunkt. (Vgl. Klein 2001b)

⁶¹⁷ Der Cheder, der oft im Wohnhaus eines Lehrers lokalisiert war, galt vom 8. bis 13. Lebensjahr als exemplarischer Lernort, in dem zweckfrei Inhalte vermittelt wurden. Hier tradierte man die Tora, die gleichzeitig die Kenntnis des Lebens einbezog. Das hebräische Lesen der Gebete und des RaSCHI-Kommentars bildeten weitere Lernschwerpunkte. (Vgl. Graff 1980, S. 95)

⁶¹⁸ Graff gliedert das jüdische Wertesystem in 3 Bereiche: Antinaturalismus, Geschichtlichkeit und Symbolwelt. (Vgl. ebenda, S. 28) Der Antinaturalismus wird rabbinisch streng im Talmudtraktat Awoda Sara interpretiert und als Ablehnung einer bildlich wiederzugebenden Welt verstanden. (Vgl. ebenda, S. 29) Die Geschichtlichkeit kann per se durch das Lernen vergewissert werden und die Symbolwelt schließlich ist als eigene, wenn nicht wichtigste Komponente dieser Werte anzusehen, da Schrift und Buchstaben heilig seien und das Erlernen „... der Schrift als Ziel und als Mittel zum Lernen selbst ...“ eine Schlüsselstellung einnimmt. (Vgl. ebenda, S. 34)

⁶¹⁹ Wenn anlässlich der Ankunft des Messias die Posaunen erschallen, so heißt es bei den Weisen, habe man zunächst die Lektion zuende zu lernen und erst dann solle man dem Messias entgegengehen. Beim Anblick eines jüdischen Gelehrten spreche man ferner die Bracha: „Gelobt ..., der an seiner Weisheit die ihn Achtenden teilhaben lässt.“ (Radday 1997, S. 9)

⁶²⁰ Vgl. Graff 1980, S. 43, Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 112

⁶²¹ Zur Schülerschaft zählten auch Mädchen, die zuweilen die Talmudschulen besuchen durften. Das Lernen war nicht für sie verpflichtend und die Mehrheit besaß nur ein basisreligiöses Wissen. Seit dem 16. Jahrhundert entwickelte sich eine spezielle jüdische Frauenliteratur, die auch Auszüge aus der rabbinischen Geschichts- und Legendenliteratur enthielt. Forderungen nach einer verbesserten biblischen Mädchenausbildung erfolgten erst im 18. Jahrhundert. (Vgl. Klein 2001b)

⁶²² Als Lehr- bzw. Lernmethoden bildeten sich folgende Formen heraus: das Lernen im Talmud (Iamad, lernen durch Lehrer und Schana, lernen durch Bücher), das wiederholende laute Lernen, das Lernen durch Einsicht und Verstand; das Lernen mit Freunden, das Lernen über Diskussion, genannt bePilpul HaTalmidim, das später oft als Spitzfindigkeit kritisiert wurde und schließlich das Lernen im Geiste. (Vgl. Graff 1980, S. 138 ff.) An Medien standen in der Zeit der Mischna keine Bücher zur Verfügung, später traten neben Tora und Talmud als Pflichtlektüre die Responsenliteratur und Briefe zu halachischen Entscheidungen. (Vgl. ebenda, S. 158 ff.) Auch Kontrollen waren üblich. (Vgl. ebenda, S. 176 ff.)

⁶²³ Vgl. Schröder 1998, S. 291

⁶²⁴ Nach Krochmalnik und Stein (Krochmalnik 2005a) sind verschiedene Lernbeziehungen im hebräischen Verb lamed, Lernen impliziert. Einerseits kann hiermit ein autoritäres Lernverhältnis zwischen Gelehrten (Talmid Chacham, Lamdan, Melamed) und Schüler angesprochen sein, andererseits ein gemeinsames Studieren (Chawruta) oder eine egalitäre Beziehung des Gelehrten zu seinem Meisterschüler (Talmid Chawer).

Gleichzeitig verweist der Begriff auf das zukünftige Lehren und Lernen zwischen einer Generation und der nächsten. Die in das „lamed“ eingetragenen Verhältnisse sind als Kette von Begegnungen einzelner Individuen (Lehrer und Schüler und Schülerschüler) zu verstehen, deren Ursprung Moses bildet. Denn Moses lernte von Gott (lamad), wiederholte dann vor Aaron (schana), und repetierte erneut vor Aarons Söhnen, die ihrerseits wiederholten (schanu). Das Verfahren des Wiederholens und Auswendiglernens würde, so Krochmalnik, aber keinem mechanischen Lernen gleichkommen, da die Tradition einen immer neuen Entscheidungsbedarf erforderte, der auf vielen Stimmen beruhte. (Vgl. ebenda, S. 51)

⁶²⁵ Schroeder 1998, S. 291

⁶²⁶ Kurzweil 1987, S. 2

⁶²⁷ Ebenda, S. V

⁶²⁸ Transformation, die nach Behm im Kontext allgemeiner gesellschaftlicher Veränderungen der Zeit gesehen werden muss, deutet auf die Umformung der traditionellen jüdischen Religion und Kultur in der nichtjüdischen Mehrheitskultur innerhalb der Geschichte der deutsch-jüdischen Akkulturation (Vgl. Behm 2002, S. 21), wobei gewisse Strukturen des Traditionsbestandes (Einstellungen, Normen, Werte etc.) nicht völlig verändert, sondern aktualisiert bzw. überformt wurden. (Siehe dazu auch Sorkin 1987, Volkov 1988)

⁶²⁹ Der Aufklärungsphilosoph Mendelssohn (Vgl. Mendelssohn 1843), tief vom Rationalismus des Maimonides beeinflusst und Wegbahner der Emanzipation und Haskala unter deutschen Juden, vertrat die Ansicht, dass die bürgerliche Gleichberechtigung vor allem durch Nichtjuden erwirkt werden müsse. Dabei stand ihm u.a. Dohm (Dohm 1781) zur Seite, der für die Veränderung der gesellschaftlich-kulturellen Situation Erziehungsmaßnahmen vorschlug. Ein neues Prinzip bildete dabei das Erlernen der Landessprache. (Vgl. Kurzweil 1987, S. 2)

⁶³⁰ Ebenda, S. 5

⁶³¹ Vgl. Elbogen 1929, S. 2

⁶³² Vgl. Mendelssohn 1919

⁶³³ Vgl. Kurzweil 1987, S. 7 f.

⁶³⁴ Das christliche Erziehungswesens (Siehe dazu Nipkow 1991), das in Deutschland ab der Aufklärung auch für eine neue jüdische Erziehung, speziell bei Geiger, nicht unwesentlich blieb, lässt sich in verschiedene epochale Phasen wie die jüdische Erziehung unterteilen, wenn auch unterschiedlich in ihren Zielen und Inhalten. Unter Einfluss der französischen Revolution findet man im christlichen Erziehungsbereich vermehrt säkulare Positionen wieder, doch bleiben religiöse Motive bei Pestalozzi, bei Herbart und Nachfolgern oder den Philanthropisten bestehen. (Vgl. Schweitzer 2003, S 32 f) Philanthrop wird in der Sekundärliteratur neben Philanthropist für die Vertreter der Aufklärungspädagogik gebraucht. Hier wird an Behm angeknüpft, die Philanthropen für „Menschenfreunde“ und Philanthropisten für die Anhänger der philanthropistischen Pädagogik verwendet. (Vgl. Behm 2002, Fußnote S. 19)

⁶³⁵ Basedow (Vgl. Herrmann 1991) ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil seine Idee eines religionslosen Moralunterrichts im Anschluss an Rousseaus Konzept einer natürlichen Religion im eigentlichen Sinne als Vorläufer einer überkonfessionellen Religionskunde betrachtet werden kann, die die gegenwärtige Bildungsdiskussion nachhaltig betrifft. (Vgl. I Kapitel 3.1 dieser Arbeit) Gleichwohl ging es Rousseau und Basedow nicht darum, den Religionsunterricht zu bekämpfen, sondern den Einfluss der Kirche einzugrenzen. Auch Diesterweg forderte einen allgemeinen Religionsunterricht, der den Konfessionshintergrund als unwichtig erklärte. (Vgl. Benner, D. 2002)

⁶³⁶ Vgl. Kurzweil 1987, S. 10

⁶³⁷ Mendelssohn 1919, S. 16 zit. In: Ebenda

⁶³⁸ Wessely 1782, S. 28 zit. In: Kurzweil 1987, S. 14

⁶³⁹ Die „Wissenschaft des Menschen“ bezog sich auf Tugenden und Sitten, auch Derech Erez genannt, ein Begriff, der später bei Hirsch (s.u.) wiederzufinden ist. Wessely war der Auffassung, dass der anthropologische Aspekt dem religiösen vorgehe, da seiner Ansicht nach die Gesetze der Natur a priori vor der Sinaioffenbarung existiert hätten. (Vgl. Kurzweil 1987, S. 14 f.)

⁶⁴⁰ Vgl. ebenda, S. 16

⁶⁴¹ Vgl. ebenda, S. 17

⁶⁴² Vgl. Lohmann 2001; zur Freischule siehe auch Eliav 2001, zur Schulgeschichte in Deutschland Lundgreen 1980/ 1981, zur allgemeinen Bildungsgeschichte Blankertz 1982

⁶⁴³ Nach Feiner ist gerade diese Diskussion im Umfeld der Freischule zum Verhältnis von humanistischen, wissenschaftlichen (säkularen) Fächern und Fächern jüdischen Wissens und jüdischer Identität hochaktuell, da sie noch jetzt „... the daily bread of the Israeli educational system since its establishment ...“ abbilden würde. (Feiner 2001, S. 7)

⁶⁴⁴ Das Talmudstudium wurde als separierend empfunden und deshalb ebenso wie die jiddische Sprache aus dem Unterricht verdrängt. (Vgl. Klein 2001b) Jüdische Texte wurden nach aufklärerischen Erwägungen ausgewählt. Unter Friedländer, später auch unter den Leitern Euchel oder Lazarus ben

David, gab der Lehrplan kaum Raum für jüdische Studien, die lediglich im 3. Schuljahr und im Abschlussjahr wesentlich wurden. Doch war die Mehrheit des Berliner Judentums noch nicht für die Veränderungen bereit: „At the time when the Freischule was founded in the late 1770s, most of the Berlin Jewish community was not prepared to depart from the traditional educational program.“ (Meyer 2001, S. 3) Erst Ende des 18. Jahrhunderts konnte sich das neue Erziehungsprogramm für eine größere Zahl von Juden als tragbar erweisen, um sich in seiner jüdischen Identität als „Jude, Mensch und Bürger“ verstehen zu können. (Feiner 2001, S. 12)

⁶⁴⁵ Vgl. Feiner 2001, S. 10

⁶⁴⁶ Feiner 2001, S. 8

⁶⁴⁷ Die Bibelübersetzung Mendelssohns spielte nicht nur eine große Rolle an der Freischule, sie wurde nach Lohmann auch im außerschulischen Raum, z.B. bei Hauslehrern genutzt. In traditionellen Schulen gab es jedoch keinen Platz dafür. (Vgl. Lohmann 2001a, S. 33)

⁶⁴⁸ Vgl. Kurzweil 1987, S. 19

⁶⁴⁹ Vgl. ebenda, S. 20

⁶⁵⁰ Die Schule, initiiert durch den Hofagenten M. A. Rothschild, bestand 130 Jahre. Auch wenn die Philanthropisten nicht die Urheber der Schule sind, hatte auch hier die philanthropistische Pädagogik Einfluss, da Humanität, Toleranz und Chancengleichheit regieren sollten. Ebenso lassen sich in ihr pestalozzianische und später reformpädagogische Einflüsse ausmachen. (Vgl. ebenda 1987, S. 66)

⁶⁵¹ Vgl. Hess 1857

⁶⁵² Johlson verfasste u.a. das Lehrwerk „Alumei Josef“ (Johlson 1857), das Gesetzesverordnungen, ein religiöses Gesangbuch und biblische Geschichten enthielt. (Vgl. Kurzweil 1987, S. 56 f.)

⁶⁵³ In der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts interessierten sich deutsche Staaten vermehrt für die Erziehung der jüdischen Untertanen, u.a. deshalb, weil man sich so einen staatlich kontrollierten Erziehungsprozess versprach, der Juden stärker an die nichtjüdische Umwelt anpasste. Man verlangte, dass die jüdischen Kinder Unterricht erhielten und forderte, dass alle jüdischen Schulen säkulare Fächer aufnehmen sollten und die Lehrer sich einer staatlichen Prüfung unterziehen mussten. (Vgl. Klein 2001b)

⁶⁵⁴ Vgl. Kurzweil 1987, S. 64

⁶⁵⁵ Vgl. Schlotzhauer 1990

⁶⁵⁶ Vgl. Kurzweil 1987, S. V

⁶⁵⁷ Kurzweil 1987, S. 25

⁶⁵⁸ Zu den weiteren Initiatoren zählen Moser, Gans und Heine. Obwohl der Verein nicht lange bestand, legte er doch den wesentlichen „... Anstoß zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Judentum ...“. (Trepp 1994b, S. 39)

⁶⁵⁹ Kurzweil 1987, S. 26

⁶⁶⁰ Vgl. ebenda, S. 27

⁶⁶¹ Die katechetische Methode bildete einen festen Kern der christlichen Unterweisung. In diesem Zusammenhang sei ein Blick auf das christliche Erziehungswesen ab dem 19. und 20. Jahrhundert in Deutschland geworfen (Siehe dazu Roggenkamp-Kaufmann 2001), das war zwar durch die Wechselwirkungen zwischen Kulturprotestantismus und Bildungsbürgertum zu einer Öffnung in Richtung eines aufklärerisch-liberalen Denkens geführt worden war, aber fest zwischen Schule und Kirche in der geistlichen Schulaufsicht verwoben blieb. (Vgl. Nipperdey 1990) Unter Einfluss der neu entstandenen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert veränderte sich die christliche Erziehung und wurde vornehmlich pädagogisch begründet, sodass auch gesellschaftliche Bezüge ins Blickfeld gerieten. Nach der Auflösung der Einheit von Thron und Altar fand schließlich die geistige Schulaufsicht ihr Ende und man artikulierte sogar die Forderung, auf einen konfessionellen Religionsunterricht zu verzichten. Nach 1918 wurde dennoch beschlossen, den Fortbestand des konfessionellen Religionsunterrichtes in der Schule zu garantieren. (Vgl. Stoodt 2001)

⁶⁶² Vgl. Kurzweil 1987, S. 28

⁶⁶³ Vgl. Rosenblüth 1977

⁶⁶⁴ Vgl. Thiel 2001

⁶⁶⁵ S. Holdheim kennzeichnete sich im Kontrast zu Geiger durch radikalere Gedanken. Er wandte sich gegen das Zeremonialgesetz, das Judentum als Nation, Hebräisch im Gottesdienst, die Beschneidung und auch gegen eine jüdische Heirat. (Vgl. Petuchowski 1992, S. 72 f.)

⁶⁶⁶ Indem Frankfurt in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Hochburg des Reformjudentums wurde, hatten liberale Einflüsse Folgen für Gottesdienst und Schule. Es entstand ein Graben zwischen Reform und Orthodoxie. Die Orthodoxie betrachtete sich als benachteiligt, wenn nicht gar verfolgt. Hirsch wurde nach Frankfurt als Rabbiner berufen und gründete in dieser Situation eine unabhängige orthodoxe Austrittsgemeinde. (Vgl. Trepp 1994b, S. 40)

⁶⁶⁷ Hirsch 1908, S. 262 zit. In: Kurzweil 1987, S. 75

⁶⁶⁸ Hirsch 1908, S. 277 zit. In: ebenda

⁶⁶⁹ Vgl. Kurzweil 1987, S. 78 f.

⁶⁷⁰ An dieser Stelle sei nur auf das Jüdisch-Theologische Seminar (folgend JTS) und die Hochschule für die Wissenschaft des Judentums eingegangen. Das JTS in Breslau war die erste höhere jüdische Bildungseinrichtung Mitteleuropas mit modernem Zuschnitt. Hier wurde religiöse Führung und Wissenschaft gelehrt, ohne einer der drei religiösen Richtungen verpflichtet zu sein. Neben Homiletik und Pädagogik erfolgte auch eine wissenschaftliche Ausbildung, die als Rabbiner oder Lehrer abgeschlossen werden konnte. Die Betonung des Hebräischen wurde nach 1933 verstärkt. 1938 wurde das Seminar geschlossen. (Vgl. Scharf 1995, S. 92-97) Die Hochschule für die Wissenschaft des Judentums hatte einen rein wissenschaftlichen Anspruch. Sie setzte Erwachsenenbildung auf universitärer Ebene fort und blieb ebenfalls bis 1938 zugänglich. (Vgl. ebenda, S. 87-92)

⁶⁷¹ Das Anliegen des Neukantianers Cohen war es, nachzuweisen, dass die Entstehung und Erhaltung der vernunftgemäßen Religion, des Judentums, auf der Geschichte und Bewahrung der literarischen Quellen beruhte. (Cohen, H. 1915) In anderer Hinsicht war er darum bemüht, Deutschtum und Judentum als wesensverwandt zu statuieren (Vgl. Kurzweil 1987, S. 29), da beide auf einer Art idealistischer Philosophie basieren würden. Ausgangspunkt des cohenschen Denkens bildete der an Kant orientierte Seinsbegriff. Kants Ethik, die das Handeln aus Pflicht als ethischen Imperativ erklärt, sei analog zum göttlichen Gebot im Judentum zu verstehen, so Cohen. (Vgl. Kurzweil 1987, S. 30) Die Thesen Cohens spielten eine wichtige Rolle im pädagogischen Denken des jüdischen Liberalismus, insofern sie den Vorzug einer allgemeinen statt einer jüdischen Schule rechtfertigten, um jüdische Kinder früh an eine nichtjüdische Umgebung zu gewöhnen. (Vgl. ebenda)

⁶⁷² Vgl. Kurzweil 1987, S. 32

⁶⁷³ Cohens Äußerung (Cohen 1924, S. 85 zit. In: Kurzweil 1987, S. 34) bildet eine hochaktuelle Forderung, wenn man die Diskussion um LER oder Religionskunde heute in Deutschland betrachtet. Ethik- oder Moralunterricht konnte Cohen nicht als mögliche Alternative zum Religionsunterricht verstehen. (Vgl. ebenda)

⁶⁷⁴ Vgl. Kurzweil 1987, S. 34 f.

⁶⁷⁵ Auch wenn eine Akademie gegründet wurde, konnte keine Lehrerausbildung durchgeführt werden. Der Anstoß Cohens führte aber zur Bildung von Lehrerseminaren: Die Volksschullehrer-Bildungsanstalt (LBA) wurde als Kurs zur Erlangung der Lehrbefähigung für den jüdischen Religionsunterricht in Preußen eingerichtet. Lehrer, die ihr Studium abgeschlossen hatten und über gute Hebräischkenntnisse und Wissen in jüdischen Fächern verfügten, konnten hier Kurse anschließen. (Vgl. Scharf 1995, S. 97 f.) Die Israelitische Lehrerbildungsanstalt Würzburg (ILBA) bildete seit ihrer Gründung 1864 das einzige größere Institut zur Ausbildung orthodoxer Volksschullehrer in Deutschland. (Vgl. ebenda S. 115-118) Das Lehrerseminar in Köln schließlich verstand sich als die einzig toratreue Lehrerbildungsanstalt. Hier wurde ein umfangreiches judaistisches Wissen und Kenntnisse in profanen Fächern erwartet. (Vgl. ebenda, S. 118 f.) Nach 1933 wurden u.a. Religionslehrer ausgebildet, die den Bedarf der Kleingemeinden abdeckten. Zu ergänzen wäre M. Bubers „Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung“, die 1934 in Anlehnung an jüdische Lehrhäuser eröffnet wurde. (Vgl. ebenda, S. 99-115)

⁶⁷⁶ Rosenzweig lässt sich schwer in eine denominationale Schublade packen: Ambivalent stand er dem Liberalismus gegenüber, den er als gescheitert betrachtete. (Vgl. Kurzweil 1987, S. 43) Er plädierte dafür, sich dem jüdischen Gesetz auf einem Mittelweg zu nähern und so charakterisiert ihn auch Kurzweil als jemanden, der die religiösen Gebote selektiv nach seinem Vermögen aufnahm. Doch auch wenn Rosenzweig dem Zeremonialgesetz hohe Bedeutung beimaß und dessen Herabsetzung durch liberale Kräfte ablehnte, so ließ sich seine Haltung auch nicht als orthodox einstufen, denn er erklärte Hirschs und Breuers Glaubensgrundlage als unverständlich und pseudohistorisch. (Vgl. Rosenzweig 2002c, S. 87) Zwar bekannte sich Rosenzweig nicht zum Zionismus, doch war er auch kein ausgesprochener Gegner. Durch seine Zwischenposition wurde Rosenzweig intensiv durch die konservative Richtung in angloamerikanischen Ländern rezipiert (Vgl. Kurzweil 1987, S. 50)

⁶⁷⁷ Die Reformpädagogik, gekennzeichnet durch verschiedene Ansätze (Landerziehungsheime, die Kunsterziehungsbewegung oder die autonome Jugenderziehung etc.), entwickelte sich Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland und anderen Ländern als Infragestellung des Überkommenen und des Bestehenden. Ausgehend von E. Keys Jahrhundert des Kindes war den Richtungen zwar die Vorstellung zu einer freiheitlichen Entwicklung und einer Selbsttätigkeit des Kindes gemeinsam, doch kooperierten sie zunächst kaum. (Vgl. Scheibe 1982) Wesentlicher als die reformpädagogischen Ansätze aber war für Rosenzweig die Auseinandersetzung mit jüdischen Quellen, um den Schülern eigene Entdeckungen im Judentum möglich zu machen. (Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 157 ff.)

⁶⁷⁸ Rosenzweig unterstrich ein „Neues Denken“, dem eine Einsicht in die Dialektik von Denken und Sprechen zugrunde liegen sollte. (Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 95 f.)

⁶⁷⁹ Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 124

⁶⁸⁰ Trotz vorhandener Parallelen bejahte Rosenzweig im Gegensatz zu Hirsch grundlegend die Moderne, die eine letzte Entscheidungsgewalt immer dem Individuum zuspricht. (Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 147 f.)

⁶⁸¹ Die Schrift „Zeit ists“ (Rosenzweig 2002a, S. 7-34) enthält eine fundamentale Reform des jüdischen Religionsunterrichts, die im Kontrast zu der den christlichen Unterricht imitierenden Unterweisung stehen sollte. Rosenzweig legte von der Unterstufe, in der hebräische Kenntnisse durch ihren Gebrauch und der jüdische Kalender vermittelt werden sollten (Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 100), bis zur Oberprima, in der Philosophie eine Hauptrolle spielte (Vgl. ebenda, S. 103), einen stufenbezogenen Unterrichtsplan vor. (Vgl. Rosenzweig 2002a, S. 12-22)

⁶⁸² Rosenzweig 2002a, S. 7

⁶⁸³ Rosenzweig erkannte, dass der inhaltlich und methodisch unzureichende Religionsunterricht mit abstraktem Charakter keinen wirklichen Ausgleich fehlender familiärer Tradition bieten konnte. Er war kein Pflichtfach und wurde oftmals durch überforderte Rabbiner unterrichtet, deren materielle Situation mehr als schlecht war. (Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 128 f.)

⁶⁸⁴ Vgl. Kurzweil 1987, S. 48

⁶⁸⁵ Rosenzweig 2002a, S. 8

⁶⁸⁶ Rosenzweig 2002b, S. 47

⁶⁸⁷ Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 113

⁶⁸⁸ Vgl. ebenda, S. 114

⁶⁸⁹ Rosenzweigs Idee richtete sich vor allem an Jugendliche, die christlich sozialisiert waren. Ihnen sollte es ermöglicht werden, ihre Jüdischkeit zu erhalten. (Vgl. ebenda, S. 138) Trotz vieler positiver Anliegen, sind verschiedene Aspekte zu kritisieren. Dazu gehört neben der Stofffülle die Aussparung sozial schwacher Schichten, das Übergehen eines entwicklungspsychologischen Blickwinkels und die Nichtberücksichtigung emotionaler Bedürfnisse der Schüler. Vermutlich wandte sich Rosenzweig diesen Themen nicht zu, weil er kaum Schulerfahrungen besaß. (Vgl. ebenda, S. 93)

⁶⁹⁰ Als die Schülerzahlen 1926 sanken, musste das Lehrhaus geschlossen werden. Jüdische Erwachsenenbildung wurde in den gegründeten jüdischen Volkshochschulen fortgesetzt. (Vgl. Kurzweil 1987, S. 50)

⁶⁹¹ Zu Buber siehe Friedenthal-Haase 2005 und Jacobi 2005; Jacobi verweist auf die nach 1945 einsetzende „... Vereinnahmung Bubers in die zunftmäßige Pädagogik“ Buber selbst habe sich jedoch mehr als Sozialphilosophen, Erzieher und Lehrer verstanden, nicht als Pädagogen. (Jacobi 2005, S. 11) Nach der realistischen Wende in der deutschen Pädagogik wurde Buber schließlich als „... existenzialistische Variante der geisteswissenschaftlichen Pädagogik abgetan ...“ und weniger rezipiert (Jacobi 2005, S. 73)

⁶⁹² Z.B. Buber 1926

⁶⁹³ Vgl. Kurzweil 1987, S. 98

⁶⁹⁴ Vgl. ebenda, S. 99 f.

⁶⁹⁵ Vgl. Buber 1984

⁶⁹⁶ Buber differenziert zwischen 3 Beziehungsformen. Dazu gehört eine intellektuelle Disputation, in der jeder Diskussionspartner sich in den Blickpunkt des Anderen zu versetzen sucht, genannt Umfassung, eine Dialogform zwischen Lehrer und Schüler, die durch eine einseitige Umfassung charakterisiert wird und eine Beziehung als echte Beziehung zwischen Menschen, die äußere wie innere Freiheit voraussetzt. (Vgl. Kurzweil 1987, S. 100 ff.)

⁶⁹⁷ Vgl. ebenda, S. 104

⁶⁹⁸ Ebenda

⁶⁹⁹ Vgl. Kurzweil 1987, S. 110

⁷⁰⁰ Vgl. Buber 1988, S. 147-150

⁷⁰¹ Bedingt wurden Baecks Ansichten u.a. durch den wachsenden Antisemitismus und durch Proteste des deutschen Rabbinerverbandes gegen den Zionismus 1897. (Vgl. Simon, E. 1965, S. 387)

⁷⁰² Vgl. Baeck 1933, S. 39

⁷⁰³ Baeck 1958, S. 160

⁷⁰⁴ Vgl. Kurzweil 1987, S. 37

⁷⁰⁵ Baeck 1958, S. 371 f.

⁷⁰⁶ Vgl. Friedlander 1990

⁷⁰⁷ Kurzweil 1987, S. V

⁷⁰⁸ Hierzu gehörten ab 1919 Sprachschulen für verschiedene Altersstufen.

⁷⁰⁹ Die zionistische Pädagogik fand z.B. in den jüdischen Jugendbünden oder im Studentenbund ihren Niederschlag, wobei eigentlich nicht von Erziehung gesprochen werden kann, da im Sinne der Jugendbewegung das Erzieher-Schüler Verhältnis altruistisch gedacht war. Zunächst blieben die Jugendvereine tief im Deutschtum verhaftet. (Vgl. Kurzweil 1987, S. 88 f.) Methodisch wurde die

Ertüchtigung in der Natur zur Intensivierung des jüdischen Bewusstseins und des Gemeinschafts sinns genutzt. Zionistische Schulen gewannen erst in der Weimarer Republik an Bedeutung. Diskussionen über die jüdische Jugendbewegung und die zionistische Bewegung sind u.a. in der von Buber editierten Zeitschrift „Der Jude“ zu verfolgen.

⁷¹⁰ Die Sprachschulen vermittelten ein lebendiges Hebräisch, um die Schüler durch Wortschatzauswahl und Lesestoff zum Selbstlernen zu führen und ein hebräisches Milieu entstehen zu lassen. (Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, S. 145 f.)

⁷¹¹ Vgl. Scharf 1995, S. 49 ff.

⁷¹² Die steigende Bereitschaft, sich mit jüdischen Themen auseinander zu setzen, griff der Erziehungsausschuss der Reichsvertretung der Juden in Deutschland auf, ab 1938 „Reichsverband“, der sich mit der Neugestaltung des jüdischen Erziehungswesens befasste. Diskutiert wurde u.a. das implizite Religionsverständnis des jüdischen Erziehungswesens. Die jüdische Schule sollte, so war die Auffassung des Erziehungsausschusses, von einem sich selbst begreifenden jüdischen Geiste durchdrungen sein. (Vgl. ebenda, S. 21, 26)

⁷¹³ Vgl. ebenda, S. 297

⁷¹⁴ Zu den religiösen Dimensionen einzelner Unterrichtsfächer, insbesondere Bibel-, Hebräisch- und Gebetsunterricht, siehe ebenda, S. 160-188

⁷¹⁵ Probleme ergaben sich dadurch, dass der Religion entfremdete Pädagogen Religion lehren sollten und dabei nicht authentisch wirkten. Durch die jüdischen Fächer Bibel, Hebräisch und jüdische Geschichte wurde andererseits eine allgemeine Hinwendung zum Judentum möglich. (Vgl. ebenda, S. 299)

⁷¹⁶ Vgl. ebenda

⁷¹⁷ Vgl. Carlebach 1925

⁷¹⁸ Unter Druck der Orthodoxie wurde ab 1967 auch dem weltlichen Erziehungszweig vorgeschrieben, die Heiligkeit des Landes zu betonen und an die Gebote zu erinnern. (Vgl. Zvieli 1972, S. 891-894)

⁷¹⁹ Darüber hinaus berücksichtigt Schröder (Vgl. Schröder 2000) wichtige Theoretiker gegenwärtiger jüdischer Erziehung und entwickelt ein Konzept vergleichender Religionspädagogik. Schröder verweist darauf, dass sich z.B. Rosenak im Besonderen der Frage einer jüdisch-religiösen Erziehung in einer säkularen Gesellschaft gewidmet hat. (Siehe Rosenak 1987, 2001)

⁷²⁰ In Israel existiert i.d.S. kein Fach Religionsunterricht, sondern mehrere Komponenten ergeben im Zusammenspiel die jüdische Unterweisung. Schröder untersuchte den orthodoxen (Bibel, Talmud, jüdische Geschichte, rabbinisches Recht, Hebräisch) und weltlichen Zweig (Bibel, Geschichte des jüdischen Volkes, jüdische Philosophie etc.) des staatlichen Schulwesens. (Zur religiösen Erziehung in Israel siehe auch Ackermann 1982, Zisenwine 2003)

⁷²¹ Vgl. Schröder 1998, S. 290

⁷²² Jüdischsein, so wie es in staatlichen Schulen vermittelt wird, bedeutet vor allem israelisch sein. (Vgl. ebenda, S. 291 f.; siehe auch Schweid 1996)

⁷²³ Hierzu wurde ein Pflichtplan mit 6 Stunden jüdischer Fächer von der Klasse 1 bis 9 konzipiert, der Bibel, mündliche Tora, Gottesdienste, Wochenabschnitte etc. umfasst. (Vgl. Schröder 1998, S. 293)

⁷²⁴ Vgl. ebenda, S. 295

⁷²⁵ Vgl. ebenda, S. 297

⁷²⁶ Siehe dazu Himmelfarb 1989

⁷²⁷ Eine interessante Untersuchung zum jüdischen Erziehungswesen in New York findet sich bei Dushkin Anfang des 20. Jahrhunderts, der die amerikanisch-jüdische Erziehung unter 3 Perspektiven betrachtet: Psychologischerseits meint diese Erziehung „... the process of enriching the personality of American Jewish children by transmitting to them the cultural heritage of the Jews and by training them to share in the experiences of the Jewish people, both past and present ...“. Soziologisch beinhaltet diese Erziehung „... the transmission of group consciousness by Jewish fathers to their children, so as to preserve Jewish life ...“ und „... the mental and social adjustment of the American Jewish children so that by preserving the values of their people they may be able to live the completest, and at the same time the most cooperative lives“. Religiöserseits schließlich kann die Erziehung als „... training of Jewish children to understand and obey the will of God as it has expressed itself in the history, literature and laws of their people ...“ verstanden werden. (Dushkin 1918, S. 26 f.) Dushkins Arbeit widmet sich einer Bestandsaufnahme der jüdischen Erziehungsangebote im Jahr 1910 (Lehrpläne, Lehrer, Vernetzung der Institutionen, Erwachsenenbildung), die er in seiner abschließenden Diskussion als ineffektiv und inadäquat bewertet. (Vgl. Dushkin 1918, S. 389)

⁷²⁸ Das System der jüdischen Sonntagsschulen, das historisch gesehen ein Ergebnis der American Sunday School Union darstellte, nahm in Philadelphia 1791 seinen Anfang. 1838 wurde durch Rebecca Gratz in Philadelphia (Vgl. Pilch 1972, S. 438) die erste Schule dieser Art gegründet, die vormittags oder nachmittags jüdische Schüler ca. 3 Stunden in jüdischem Katechismus, biblischer Geschichte, Ethik und rudimentärem Hebräisch unterwies.

⁷²⁹ Eine ethnografische Studie zu jüdischen Nachmittagsschulen in den USA legte Schoem Ende der 80er Jahre vor. Schoem ging es nicht nur darum, die internen Bezugssysteme der Nachmittagsschule zu untersuchen (Eltern, Schüler, Rabbiner, Lehrplan etc.), auch die Positionierung der Schule in ihrer nichtjüdischen Umwelt war für ihn von Interesse. Schoem stellt fest, dass die Eltern der Schüler mit der jüdischen Nachmittagsschule die Hoffnung verbanden, dass ihre Kinder Wissen über das jüdische Erbe erhalten und ein Gefühl dafür entwickeln, jüdisch zu sein. Die Wünsche der Lehrer an dieser Schule richteten sich darauf, die Kinder mit Hilfe eines Lehrplans (Hebräisch, Tradition, Zedaka, Israel und Feiertage) zu intensivem jüdischen Denken und Interesse an Israel zu motivieren und ihr Wissen zur Bibel und Geschichte zu vergrößern. Den Schülern ging es vornehmlich darum, die Wünsche ihrer Eltern zufrieden zu stellen, neue Freunde zu finden und eine Vorbereitung für ihre Bar/Bat Mizwa zu erhalten. (Vgl. Schoem 1989, S. 54 ff.) Schoems Schlussfolgerungen zur jüdischen Erziehung sind keineswegs besser als die von Dushkin 70 Jahre zuvor, da weder der Hebräischunterricht noch die religiöse Unterweisung die vornehmlich disziplinlosen Schüler wirklich erreichte. Dieser negative Eindruck wäre vor allem auf die Lehrer zurückzuführen, die weder als religiöses Vorbild wirkten, noch sich durch methodische Vielfalt auszeichneten. (Vgl. ebenda S. 81 ff.)

⁷³⁰ Mit der Umsiedlung amerikanischer Juden aus den Ballungszentren in Vororte während der 60er Jahre setzte eine Dezentralisierung der etablierten jüdischen Gemeinden und ihrer Erziehung ein, indem die Vorstädte ihre eigenen Schulen erbauten und deshalb das Schulwesen in den Stadtzentren Veränderungen unterworfen wurde. (Vgl. Pilch 1972, S. 444)

⁷³¹ Zur Struktur des jüdischen Erziehungswesens siehe auch Elazar, der eine zusammenfassende Darstellung verschiedener Organisationen präsentiert, die sich mit jüdischer Erziehung lokal (Synagogen), kommunal (Tagesschulen) und landesweit (Coalition for the Advancement of Jewish Education, CAJE) beschäftigt. (Vgl. Elazar 1999b)

⁷³² Siehe dazu Simon, N. 1989

⁷³³ Das Thema Israel spielt vermehrt seit Ende der 60er Jahre eine wichtige Rolle, u.a. deshalb, weil Israel neue curriculare Quellen im Feld jüdischer Erziehung für die amerikanische Diaspora anbietet. (Vgl. Waxmann 1999b)

⁷³⁴ Vgl. Cohen, S. 1999a

⁷³⁵ Vgl. Schoem 1989, S.10; zu denjenigen Schülern, die ohne Unterricht blieben, zählten lange Zeit auch Mädchen, wie Barack Fishman nachweist. Lediglich ein Bat Mizwa Unterricht blieb weiblichen Jugendlichen vorbehalten. (Barack Fishman 1999b)

⁷³⁶ Den jüdischen Schulen in England widmete sich Goldberg. In England, wo religiöse Erziehung durch den Educational Act 1947 zur Verpflichtung gemacht wurde, erkannte man bereits in den 50er Jahren eine Krise im jüdischen Erziehungswesen, die als Anglikanisierung bezeichnet wurde. Darauf wurden 2 Körperschaften gebildet, die sich um die Organisation der jüdischen Erziehung kümmerten. Seitdem wurden viele jüdische Tagesschulen (Grundschulen, heute auch vermehrt Sekundarschulen) in den großen Städten gegründet, der Hebräischunterricht verbessert und gleichzeitig die bisherigen Cheder und Talmud-Tora-Schulen verdrängt. Jüdische Tagesschulen, so Goldberg, sind in Großbritannien, gleichwohl 30 % aller britischen Juden ohne Synagogenbezug sind, so populär wie noch nie, um jüdisches Leben zu erhalten und Schüler mit jüdischem Wissen auszustatten. Gestiegene Gottesdienstbesuche, Kaschruthaltung und vermehrtes Hebräischsprechen unter Jugendlichen würden diese Entwicklung belegen. Die Ganztagschulgründungen stehen in Kontrast zur deutschen Entwicklung, wo vornehmlich der Nachmittagsunterricht gefördert wurde. Die Mehrzahl unabhängiger jüdischer Schulen in England ist orthodox und vermittelt mehr als 5 Stunden Religion in der Woche (z.B. Hebräisches Lesen zur Gottesdienstvorbereitung, die Gesetze, Minchagim). Andere Konzepte betonen die ethischen und moralischen Werte des Judentums und integrieren jüdische Themen. Zionistisch ausgerichtete Schulen fokussieren das Hebräischlernen. Trotz eines wachsenden jüdischen Schulsystems bildet nach Goldberg im Wesentlichen immer noch die religiöse häusliche Praxis den Schlüssel dazu, ob Kinder überhaupt zu einer jüdischen Tagesschule gesendet werden. Eltern wählen die Schule nach spezifischen Kriterien (Ethos, Kosten, vermittelte Werte, besondere Atmosphäre), im Falle der Orthodoxie nach halachischen Aspekten (Kipapflicht, Kaschrut etc.) aus. Auch die Schulen machen Auswahlkriterien geltend (orthodoxe Familie). Die jüdischen Ganztagschulen würden nach Goldberg gute Leistungen vorweisen, doch seien qualifizierte Lehrer schwierig zu finden. (Vgl. Goldberg 2001)

⁷³⁷ Vgl. Wasserstein 2001, S. 380 f.

⁷³⁸ Vgl. Chazan 1995

⁷³⁹ Zur Vermittlung jüdischer Werte im sprachlichen Unterricht hat sich Steinberg geäußert, der vom amerikanisch-jüdischem Erziehungssystem ausgehend, die Hebräischnachmittagsschulen kritisiert, die zumeist 6 Jahre die Schüler ergänzend begleiten, doch unzureichend Wissen über das Judentum bereitstellen und kaum zu einem entwickelten jüdischem Selbstbild führen würden. Um die Situation zu verbessern schlägt Steinberg in Anlehnung an M. Kadushins Konzept, den Aufbau eines Begriffswissens

vor, das sich um Wortpaare rankt, die zu Diskussionen über moralische und religiöse Aspekte führen und die persönliche bzw. soziale Relevanz von Werten in der Schülerschaft hervorheben können. (Vgl. Steinberg 1995)

⁷⁴⁰ In Hinsicht auf den christlichen Religionsunterricht 1945 bleibt zunächst eine religiös beeinflusste Pädagogik, u.a. bei Spranger, bestehen, die der Religion eine konstitutive Rolle zuwies. Erst die empirische Wende der 60er Jahre begrenzte diese Einflüsse. (Vgl. Schweitzer 2003, S. 31 f.)

⁷⁴¹ Vgl. I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

⁷⁴² Siehe dazu I Kapitel 3.2.3 dieser Arbeit

⁷⁴³ Vgl. Havighurst 1972

⁷⁴⁴ Vgl. Jugendwerk der deutschen Schell 1992, S. 271 f.

⁷⁴⁵ Der Ablöseprozess, der sich zwischen Eltern und Jugendliche schiebt, wird zuweilen mit dem sogenannten Generationenkonflikt gleichgesetzt, muss aber von diesem unterschieden werden. Ablösekonflikte beziehen sich zumeist auf die individuelle Zukunft der Heranwachsenden, während der Generationenkonflikt sich allgemeiner auf Wertkonflikte der Gesamtgesellschaft richtet. Obwohl immer wieder die Diskrepanz zwischen Eltern und Kindern betont wird, so haben Studien zu diesem Verhältnis gezeigt, ist die emotionale Beziehung von Jugendlichen zu den Eltern in vielen Ländern recht gut und Jugendliche können ein gutes Verhältnis zu Gleichaltrigen und den Eltern vereinbaren. (Vgl. Oswald, H. 2002) Hinsichtlich der Religion kann die Ablösung vom Elternhaus auch meinen, dass man sich erst von der Religion der Eltern distanzieret, um sich ihr später wieder anzunähern. (Vgl. Kuld 2000, S. 60)

⁷⁴⁶ Nach Schulze tendieren Jugendliche von heute dazu, ihre Lebensentscheidungen weniger über externe Wertequellen leiten zu lassen, sondern dazu, ihre Lebenskonzepte vor sich selbst zu verantworten. (Vgl. Schulze 1992)

⁷⁴⁷ Vgl. Jugendwerk der deutschen Schell 1985

⁷⁴⁸ Vgl. I Kapitel 1.1 dieser Arbeit

⁷⁴⁹ Zur Freiheit im pädagogischen Kontext äußert sich schon Bernfeld Anfang des 20. Jahrhunderts. In der Freiheit sieht er „... die unerläßliche Voraussetzung dafür, daß die Zahl der kulturgemäß entwickelten Persönlichkeiten jene Größe erreicht, die menschlichem Höchstmaß entspricht, die Durchbildung der Völker ihren zur gegebenen Zeit innerlich erreichbaren äußersten Umfang erhalte, das Mögliche für die Verbreitung der Kultur getan werde.“ (Bernfeld 1971, S. 126) Die von Bernfeld kritisierte Pädagogik seiner Zeit biete keine „Erlösung“ (ebenda, S. 11), erklärte er, und strebte deshalb nach einer Pädagogik, die die Zukunft einleitet, die sie verspricht, und nicht verhindert. (Vgl. ebenda; zu Bernfeld siehe Niemeyer 1998)

⁷⁵⁰ Gegenüber früheren Generationen weisen heutige Schüler mehr Schulverdrossenheit auf, die auch offen zugegeben wird. Freizeitbeschäftigungen spielen eine dominierende Rolle als das Lernen, um ein angenehmes, sinnerfülltes Leben zu führen. (Vgl. Mansel 1996)

⁷⁵¹ Vgl. Schöll 2001

⁷⁵² Das 20. Jahrhundert brachte nicht nur eine Überhöhung des Konstrukts Kindheit zum Ausdruck, sondern bis in die Gegenwart hinein auch neue und z.T. problematisch veränderte soziale Beziehungen (Überbehütung versus Vernachlässigung), gewandelte Raum- und Zeitbezüge (Verinselung, Zeitdetermination), neue Ernährungsgewohnheiten und Entgrenzungsprozesse im Rahmen der Medien-, Konsum- und Erlebniswelt. (Vgl. Fölling-Albers 2001) Zwar wird der Lebensraum der Kinder teilweise isoliert, doch sind Kinder heute auch stärker in familiäre Entscheidungsprozesse einbezogen, z.B. in religiösen Fragen. (Vgl. Niggli 1988) Verschiedentlich wird in diesem Zusammenhang auf die Unsicherheit der Familien in religiöser Erziehung hingewiesen. (Vgl. Zinnecker 1996)

⁷⁵³ Siehe dazu Göbel 1991

⁷⁵⁴ Vgl. Steinkamp 1997

⁷⁵⁵ Hurrelmann 1986, S. 94

⁷⁵⁶ Vgl. Mead 1968; siehe I Kapitel 1.1 dieser Arbeit

⁷⁵⁷ Vgl. Goffman 1967

⁷⁵⁸ Zur Einbindung der Jugend in Subkulturen, Cliques, Gruppen, zu Freizeit und Medien siehe Hurrelmann 1991, zur Familie siehe Nave Herz 1994

⁷⁵⁹ Vgl. Youniss 1982

⁷⁶⁰ Zum Freundschaftsverhalten siehe Allerbeck 1985

⁷⁶¹ Vgl. Oswald, H. 2002

⁷⁶² Vgl. Jugendwerk der deutschen Shell 2000, S. 93 ff.

⁷⁶³ Hier kann nochmals auf Erikson (Vgl. Erikson 1953, 1974) Bezug genommen werden, der die Identitätsbildung in das Jugendalter legt, in dem ein „... orientierendes, sinnstiftendes Bezugssystem oder Weltbild ...“ ausgebildet werden muss, das Erikson auch als „Ideologie“ bezeichnet. (Schweitzer 1987, S. 86) Auf der Suche nach Sinn spielt die Religion als Ideologie eine wichtige Rolle. Die allgemeine Entwicklung des Jugendlichen ist zwar nicht von ihr abhängig, doch kann die Religion „... an das frühe

Gefühl der Zuwendung eines anderen ...“ anbinden. Auf der Suche nach Integrität wird schließlich auch „... ein Weg »jenseits der Identität« eröffnet, den zu gehen Erikson angesichts der Endlichkeit des menschlichen Lebens für erforderlich hält.“ (Ebenda)

⁷⁶⁴ Hingegen erklärt die evangelische Kirche: „Die Abmeldungen vom Religionsunterricht sind insgesamt gering; sie liegen bundesweit unter 5 %, im Bereich der gymnasialen Sekundarstufe II bei 10-15 %.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2002a, S. 18)

⁷⁶⁵ Vgl. Jugendwerk der deutschen Shell 2000; die Ergebnisse der Schellstudien werden unter den Religionsdidaktikern allerdings als unbefriedigend betrachtet, da die abgefragten Parameter Gottesdienst, Glaube oder Gott, den Begriff Religion nicht ausschöpfend umreißen würden. Die Dynamik des religiösen Feldes bleibe außer Acht, wenn man aus den Ergebnissen, die auf einen Rückgang kirchlicher Bindungen und eine zurückgehende Frömmigkeit hinweisen, lediglich Säkularisierungstendenzen ableiten würde und somit die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und individueller Religiosität verzerrt. (Vgl. Ziebertz, 2001b, S 81) Befunde deuten weder auf einen Säkularismus, noch auf eine total individualisierte Religion, doch müsse die Religionsdidaktik, so Ziebertz, die persönliche Religion in einer pluralisierten Welt ernst nehmen. (Vgl. Ziebertz 2001c, Gabriel 1996) In der Tat erscheint nach den Schellstudien das Interesse an Gottesdiensten nicht besonders hoch, denn nur ca. 17 % der Jugendlichen würden in die Kirche gehen. Betrachtet man allein katholische Jugendliche, so liegt hier jedoch die Rate mit etwa 25 % wesentlich höher. (Vgl. Ziebertz 2001b, S 81) Zu den Kirchgängern gehört ein fester Kern kirchentreuer Jugendlicher, die mehrmals im Monat den Gottesdienst besuchen. Nach Gaisers Betrachtungen aus dem Jahr 1998 würde dieser Kern etwa 6 % der 16-29 jährigen Jugendlichen umfassen. (Siehe die Analyse der Jugendstudie (1997) bei Gaiser 1998, siehe auch Barz 1995, Ebertz 1999)

⁷⁶⁶ Es kann aber nicht verleugnet werden, dass die Kirche vor 1989 als Sammelpunkt oppositioneller Jugendlicher galt und eine Nische bildete, eine Funktion die sie später verlor. (Vgl. Pollack 2000)

⁷⁶⁷ Vgl. Fuchs- Heinritz 2000, S. 157

⁷⁶⁸ Vgl. Ebertz 1997

⁷⁶⁹ Der Stellenwert des Ichs zeigt sich besonders bei biografischen Reflexionen und Zukunftsvorstellungen. Der Religion kommt nach Kohli eine mehr reflexive als stabilisierende Funktion zu. Das Religiöse wird biografisiert, um das Leben eigenverantwortlich zu gestalten. (Vgl. Kohli 1985)

⁷⁷⁰ Vgl. Luther 1992

⁷⁷¹ Florian Illies erklärt in seinem Bestseller „Generation Golf“ zum Religionsverständnis: „Da wir uns alles so zurechtlegen, bis es uns passt, haben wir auch ein flexibles Verhältnis zur Religion gefunden. Jeder glaubt an das, was er für richtig hält ... Man macht sich vor allem auch nicht mehr die Mühe, nach Argumenten zu suchen, weder für noch gegen Gott.“ (Illies 2000, S. 195)

⁷⁷² Vgl. Fischer 1996

⁷⁷³ Hinsichtlich des Gottesbezuges äußern sich Jugendliche in der Gegenwart sehr vielschichtig. Ziebertz verweist darauf, dass die Mehrheit befragter Jugendlicher die Auffassung verträte, dass keine Religion einen Exklusivanspruch darüber habe, was Gott oder göttlich ist. Andererseits wird die Vorstellung, Gott sei einem falschen Bewusstsein oder einer Projektion gleichzusetzen, überwiegend abgelehnt. (Vgl. Ziebertz 2000) Etwa ein Drittel der Jugendlichen glaubt an einen persönlichen Gott, die anderen entwickeln gemäß Wippermann deistische oder atheistische Gottesvorstellungen. (Vgl. Wippermann 1996) In Bezug auf verschiedene Religionen wird unter den Jugendlichen angenommen, dass eine religiöse Oberfläche mit verschiedenen Formen gestaltet würde, die tiefenstrukturell aber das Gleiche meinen kann. (Vgl. Ziebertz 2001b, S. 84 f.)

⁷⁷⁴ Vgl. Schöll 2001

⁷⁷⁵ Vgl. Luckmann 1991

⁷⁷⁶ Vgl. Schöll 2001

⁷⁷⁷ Im Anschluss an die feministische Theorie, die seit Anfang der 70er Jahre eine kontroverse Diskussion um Gleichheit und Differenz entwickelt hat (Vgl. Scherzberg 1995), widmete man sich religionspädagogisch einer feministischen Theologie, die u.a. Fragen nach feministischer Ethik aufwirft. Das Augenmerk der christlichen Religionspädagogik wurde z.B. auf die geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation bei Mädchen und Frauen, oft ohne Vergleich zu Jungen bzw. Männern, gelenkt. Erste Versuche machte z.B. Tamminen, der die religiöse Entwicklung bei 7 bis 20-Jährigen in Bezug auf religiöse Erfahrungen, Glaubensvorstellungen und religiöses Denken untersuchte. (Vgl. Tamminen 1993) Er konnte aufgrund seiner Ergebnisse Mädchen ein höheres religiöses Interesse als Jungen zuordnen. Die feministische Theologie (Siehe dazu auch Pissarek-Hudelist 1989) muss im Kontext dieser Studie kritisch betrachtet werden, weil sie zuweilen einen antisemitischen Beiklang erhielt, insofern die Rolle der Frau in der Bibel und im traditionellen Verständnis des Judentums stets ein Paradebeispiel dafür darstellte, wie Frauen durch ein herrschendes Patriarchat unterdrückt werden. (Vgl. Becker 1995)

⁷⁷⁸ Vgl. Kuld 2000, zur Erforschung religiösen Denkens im Jugendalter auf Basis entwicklungspsychologischer Theorien siehe auch I Kapitel 2.1.4 dieser Arbeit

⁷⁷⁹ Vgl. Maor 1961

⁷⁸⁰ Vgl. Oppenheimer 1967

⁷⁸¹ Vgl. Breidenbach 1999

⁷⁸² Vgl. Jüdische Allgemeine Zeitung 2006a, S. 66

⁷⁸³ Kittmann 2003, S. 21

⁷⁸⁴ Schaffrath 2006, S. 23

⁷⁸⁵ Ebenda

⁷⁸⁶ Ebenda

⁷⁸⁷ Siehe II Kapitel 3 dieser Arbeit

I Kapitel 3: Religionsunterricht in Deutschland

⁷⁸⁸ Nicht nur im jüdischen auch im christlichen Kontext ist der Religionsunterricht mittlerweile der einzige Bereich religiöser Erziehung geworden, in dem Religion offensichtlich authentisch erlebt wird, da Familie und Gemeinde nur noch eine geringe Rolle in der religiösen Sozialisation spielen. Das gilt sowohl für den evangelischen wie für den katholischen Religionsunterricht. (Vgl. Verburg 1998, S. 70) Darüber hinaus ist der Großteil der Schüler, die den konfessionellen Religionsunterricht besuchen, nicht unbedingt Mitglied der Kirche. (Vgl. Kuld 1998, S. 208, Scheilke 1998a, S. 41) Angesichts der Grenzen der Lehrbarkeit der Religion bleiben nach Englert Familie und Religionsgemeinschaft auch im christlichen Kontext fundamental wichtig, innerhalb denen Religion vorgelebt werden sollte. (Vgl. Englert 2004a, S. 80, 81)

⁷⁸⁹ Vgl. Brugger 1998

⁷⁹⁰ Nach einem französischen Gerichtsurteil wurde muslimischen Jugendlichen das Tragen des Kopftuchs in der französischen Schule verboten. Dieses Problem entwickelte sich in den letzten Jahren zum politischen Streitpunkt. (Vgl. Schweitzer 2003, S. 18) In Frankreich, wo ca. fünf Millionen Muslime leben, sind Staat und Kirche seit 1905 strikt getrennt. Nach Ansicht des französischen Erziehungswissenschaftlers Soëtard wurden jegliche religiöse Symbole aus der Schule verbannt, um das laizistische und national idealistische Fundament der Republik zu gewährleisten, denn „... alle Merkmale der Markierung von Differenz, ... der Geschlechter, der Kulturen oder der Religionen, haben vor der Tür zu bleiben.“ (Vgl. Soëtard 1998, S. 46 zit. In: Ebenda) Nach Thomas sei gegen ein Kopftuch nichts einzuwenden, solange sein Tragen in der Schule nicht mit wissenschaftlichen allgemein geltenden Regeln kollidiere. (Vgl. Thomas 1998, S. 57 zit. In: Ebenda) Doch wer legt fest, ob das Tuch politisch oder religiös zu interpretieren ist. (Siehe auch Fischer, D. 1996) Das Kopftuchproblem in Deutschland entspannt sich vor allem um muslimische Lehrerinnen, die im Unterricht das Kopftuch als Zeichen ihrer religiösen Überzeugung tragen wollten. Das Bundesverfassungsgericht erklärte im September 2003, dass die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates eine offene und übergreifende, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördernde Haltung gebiete. Dadurch wurde die eigentliche Entscheidung den Bundesländern überantwortet, das Problem aber keineswegs beiseite geräumt. (Siehe Lämmermann 2004, S. 312) Auf diesem Hintergrund setzte das Land Baden-Württemberg ein klares Verbot in Kraft (Vgl. Schweitzer 2003, S. 19 ff.)

⁷⁹¹ In diesem Zusammenhang ist auch das Ergebnis der Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2000 relevant, hier wurde unter muslimischen Jugendlichen mehrheitlich die Tendenz festgestellt, dass sie Religion als bedeutsam für die eigene Lebensführung verstehen, während christliche Jugendliche diesem Item nur zu 52 % zustimmten. Muslimische Jugendliche würden demnach ein neues konfessionelles Milieu abbilden. (Vgl. Jugendwerk der deutschen Shell 2000, S. 157-180; siehe auch Tzscheetzsch 2004)

⁷⁹² Vgl. Lott 1992, Rupp 1994

⁷⁹³ Gullo geht der Frage nach, ob die alternative Verpflichtung zur Teilnahme an einem Ethikunterricht einen Eingriff in das Grundgesetz darstellt, weil dadurch die im Grundgesetz verankerte mögliche Teilnahme am Religionsunterricht berührt würde. Das in Rede stehende Grundrecht, die Teilnahme am Religionsunterricht wird laut Gullo nur peripher gestreift. (Gullo 2003, S. 22 f.). Gullo betrachtet in diesem Zusammenhang auch die religiös weltanschauliche Neutralität des Staates, die nicht als das, sondern als ein Prinzip der Verfassung herausgestellt wird, das aus einer Pluralität eigenständiger Prinzipien zusammengesetzt sei. (Gullo 2003, S. 33 ff.) Gullo gelangt u.a. zu dem Schluss, dass „... der allein staatlich verordnete Ethikunterricht nur eine zweitbeste Lösung für das Problem einer Orientierung schaffenden Unterrichts ...“ darstellt. (Gullo 2003, S. 306) Er bewertet den Ethikunterricht als Alternative bzw. als das >kleinere Übel<, das verfassungsrechtlich unbedenklich sei, wenn der Religionsunterricht nicht organisatorisch benachteiligt würde. Dann erst wäre ein Eingriff auf das Recht über die Teilnahme

am Religionsunterricht gegeben, der sich letztlich wieder durch schulorganisatorische Notwendigkeiten rechtfertigen ließe. (Gullo 2003, S. 308)

⁷⁹⁴ Ein etablierter jüdischer Religionsunterricht in Deutschland ist jedoch noch nicht flächendeckend als ordentliches Schulfach eingerichtet, obwohl in den meisten Gemeinden jüdische Erziehung auch außerhalb eines Religionsunterrichts stattfindet. (Siehe I Kapitel 3.2 dieser Arbeit)

⁷⁹⁵ Scheilke 1998a, S. 30

⁷⁹⁶ Ein Unterricht im Fach Ethik hätte die Aufgabe, Normen in der Weise zu begründen, wie dies eine philosophische Ethik zu leisten versucht, wobei ohne den Rückgriff auf religiöse Vorstellungen auszukommen sei. So könne auch dieser Unterricht wie der bisherige Philosophieunterricht in der Oberstufe nicht aus Überzeugungsgründen abgelehnt werden. (Vgl. ebenda)

⁷⁹⁷ Ebenda, S. 30 f.

⁷⁹⁸ Ebenda, S. 31

⁷⁹⁹ Siehe dazu Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 1996 und Kirchenamt der EKD 1994

⁸⁰⁰ Vgl. Hilger 2001a, S. 88

⁸⁰¹ Vgl. Klafki 1991

⁸⁰² Bildung ist eigentlich ein deutsches Spezifikum und im angloamerikanischen Sprachraum nicht bekannt, da hier der Begriff >education< sowohl für Bildung wie für Erziehung steht. Der deutsche Begriff Bildung leitet sich vom mittelhochdeutschen Wort „bildunga“ ab im Sinne von Bildnis, Gestalt bzw. Schöpfung. Bildung ist danach als Prägung einer Person nach einem vorgegebenen Modell verstehbar, das religiös konnotiert ist. Das Prinzip der Gottesebenenbildlichkeit (1 Mose 1:27) verweist auf Gottes Freiheit und die dazu in Beziehung stehende menschliche Willensfreiheit, die den Menschen als Subjekt herausstellt. (Vgl. Biehl 1991b) Durch die Aufklärung wurde der Bildungsbegriff säkularisiert und der Mensch als Wesen verstanden, das sich in seiner Vernunft selbst bestimmen kann. (Vgl. Hilger 2001a, S. 89) Nach Hentig ist Bildung auf diesem Hintergrund auch immer Orientierungswissen darüber, was den Menschen zur Person macht (Vgl. Hentig 1996), bzw. wie sich eine Person Sinnfragen des Lebens selbständig erschließen kann. Die Entwicklung der Selbsttätigkeit des Heranwachsenden, seine sich ausbildende Urteilsfähigkeit, sein Weltverständnis und seine religiöse Bildung, die auf religiöse Mündigkeit zielt, ist weiterführend am Anderen orientiert. Das heißt, auch der Andere muss in seiner Menschenwürde, in seiner Gottesebenenbildlichkeit anerkannt werden. So ist nach Peukert in Anlehnung an Levinas die Freiheit und Würde des Anderen die Herausforderung der Bildung. (Vgl. Peukert 1994)

⁸⁰³ Vgl. Hilger 2001a, S. 88

⁸⁰⁴ Vgl. Reischle 1889

⁸⁰⁵ Vgl. Schilling 1970

⁸⁰⁶ Vgl. Schweitzer 2003, S. 180 f.

⁸⁰⁷ Die Kopplung ist nach Schweitzer durch christliche, jüdische und islamische Einflüsse auf die europäische Kultur historisch bedingt. Die damit verbundene religiöse Wirkung auf die Pädagogik (Siehe I Kapitel 2.2 dieser Arbeit) wirkt als politisch-ethische Dimension wiederum auf Kultur, Recht und Politik zurück. (Vgl. Schweitzer 2003, S. 28) Die Gewichtung des Verhältnisses Theologie und Pädagogik fand nach 1945 unterschiedliche Ausprägungen. So berücksichtigte das Autarkiemodell (Vgl. Wegenast 1978, S. 226-232) die Pädagogik kaum, während das Exodusmodell (Vgl. Otto 1974) die Theologie vernachlässigte. Weniger extreme Ansätze zeigen sich im Dominanzmodell (Vgl. Lämmermann 1991, S. 127), das theologischen Vorstellungen Priorität einräumt und im Konvergenzmodell (Vgl. Lämmermann 1991, S. 84), das pädagogische und theologische Aspekte als gleichberechtigt versteht.

⁸⁰⁸ Die kirchliche Jugendarbeit (Zur Jugendarbeit in der Gemeinde siehe Schwab 2004) hat wesentlich früher als der schulische Religionsunterricht Konzepte der Sozialwissenschaft aufgenommen und Heranwachsende als Subjekte ihrer Praxis verstanden. (Vgl. Müller, W. 1964)

⁸⁰⁹ Vgl. Lämmermann 1991

⁸¹⁰ Neubestimmungen erfahren durch die empirische resp. qualitative Forschung wichtige Impulse, um sich Glaubensvorstellungen von Kindern und Jugendlichen verstehend anzunähern. (Siehe Bucher 1994)

⁸¹¹ Vgl. Englert 1985

⁸¹² Man könnte von einer anderen Perspektive aus fragen, ob eine rein säkulare Erziehung überhaupt denkbar ist. (Vgl. Oelkers 1990) Nach Schweitzer erwächst ein Recht des Kindes auf religiöse Erziehung und Bildung, auch wenn Sinnfragen nach Gerechtigkeit und Moral säkular begründet werden. (Vgl. Schweitzer 2003, S. 109)

⁸¹³ Vgl. ebenda, S. 27 f.

⁸¹⁴ Siehe dazu I Kapitel 3.3 dieser Arbeit

⁸¹⁵ Vgl. Stoodt 2001

⁸¹⁶ Artikel 7 III des Grundgesetzes

⁸¹⁷ Das Problem, das sich bei der Konzipierung des Grundgesetzes neu stellte, entspann eine Diskussion zwischen SPD, FDP und CDU, wobei die CDU die geistliche Schulaufsicht wiederbeleben wollte. (Vgl. Stoodt 2001; siehe Anmerkung 663)

⁸¹⁸ Vgl. Ennuschat 2001, S. 1782

⁸¹⁹ Böckenförde 1991, S. 112 zit. In: Verburg 1998, S. 65

⁸²⁰ Vgl. Ennuschat 2001, S. 1782 f.

⁸²¹ So z.B. in der Landesverfassung Baden-Württembergs Artikel 18, in der Landesverfassung Bayerns Artikel 136/ 137, in der Landesverfassung Hessens Artikel 57/ 58, in der Landesverfassung Nordrhein-Westfalens Artikel 14 oder in der Landesverfassung des Freistaats Thüringen Artikel 25

⁸²² Vgl. Ennuschat 2001, S. 1784

⁸²³ Nach Artikel. 3, 4, 5 und 7 des Grundgesetzes haben Schüler ein Recht auf Teilnahme am Religionsunterricht ihrer Konfession. (Vgl. Wermke 2002) Bis zum 12. Lebensjahr entscheiden die Eltern über die Teilnahme, doch von da ab wird eine Zustimmung des Jugendlichen erforderlich.

⁸²⁴ Die Professionalisierung der Religionslehrer setzte in Deutschland erst mit dem Ende des kirchlichen Monopolanspruchs auf die Schule ein. Die Ausbildung heute umfasst ein 6- bis 8-semesteriges universitäres Lehramtsstudium, wobei je nach Bundesland und Schulstufen ein bis zwei weitere Fächer studiert werden müssen, die bislang mit dem 1. und 2. Staatsexamen abgeschlossen werden. Zuweilen wird Religion nur als Zweitfach anerkannt. Das Studium ist fachwissenschaftlich auf die Theologie und fachdidaktisch auf die Religionspädagogik ausgerichtet. Religionslehrer müssen sich wie andere Lehrer mit den Zielen und Inhalten des Faches, der Analyse, Planung, Umsetzung und Reflexion des Unterrichts auskennen. (Vgl. Hahn 2000, zum Thema Professionalisierung des Lehrerberufes siehe Bromme 1992, zu Fortbildungen Dewe 1992 und Radtke 1996)

⁸²⁵ Die Zulassung, um als christlicher Religionslehrer arbeiten zu dürfen (evangelisch *Vocatio*, katholisch *Missio Canonica*), findet sich in den Landesverfassungen und wird von katholischer Seite wie folgt abgesichert: „Die *Missio Canonica* kann in begründeten Fällen entzogen werden (z. B. beim Austritt der Lehrerin oder des Lehrers aus der Katholischen Kirche oder wenn bei einer Religionslehrerin oder einem Religionslehrer die Übereinstimmung seiner Lehrmeinung oder seiner Lebensführung mit den Grundsätzen der Katholischen Kirche nicht mehr besteht). Die Katholische Kirche teilt den Widerruf der staatlichen Schulaufsicht mit. Mit dem Widerruf endet die Berechtigung, Religionsunterricht zu erteilen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2002b, S. 25)

⁸²⁶ Vgl. Stoodt 2001

⁸²⁷ So z.B. die bayrische Verfassung Artikel 18

⁸²⁸ In Artikel 141, die „Bremer Klausel“, wird eine Abweichung vom Artikel 7 des Grundgesetzes ausdrücklich erlaubt, um den schon bei Inkrafttreten des Grundgesetzes bestehenden Traditionen Rechnung zu tragen. Besondere Bestimmungen liegen u.a. in Berlin, Bremen und Hamburg vor. In Berlin ist der Religionsunterricht nach § 23 des Berliner Schulgesetzes Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinden und wird zumeist von kirchlich bestellten Mitarbeitern (Katecheten) erteilt. Man muss sich zum Religionsunterricht anmelden, der als Wahlfach zwar benotet aber nicht versetzungsrelevant ist. Alternativen bilden u.a. jüdischer oder muslimischer Religionsunterricht und „Lebenskunde“. In Bremen wird gemäß Artikel 32 Absatz 1 der Landesverfassung in den allgemein bildenden Schulen ein bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht erteilt, der als Religionskunde in „Biblischer Geschichte“ auf christlicher Grundlage zu verstehen ist. Religionskunde gilt als Pflichtfach unter staatlicher Schulaufsicht für alle Schüler und unterliegt einer versetzungsrelevanten Benotung. Daneben wird u.a. Ethik, Philosophie und ein Modell zur Islamkunde angeboten. In Hamburg existiert ein Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung für Schüler jeder Religionszugehörigkeit, der sich als bekenntnisgebunden versteht und einen interreligiösen Ansatz verfolgt. Der katholische Religionsunterricht bleibt hier allein katholischen Institutionen vorbehalten. Ab Klasse 9 kann alternativ Ethik oder Philosophie belegt werden. (Vgl. Rickers 2001, S. 1788 f.)

⁸²⁹ Ethik ist ein eigenständiges Fach der praktischen Philosophie und heute als ordentliches Lehrfach etabliert, das als Ersatz-Pflichtfach 1998 vom Bundesverwaltungsgericht für zulässig erklärt wurde. Heutzutage bestehen nach Schmidt 4 Ansätze eines Ethikunterrichts nebeneinander. Dazu gehört im Anschluss an Kohlberg'sche Moralentwicklungskonzepte a) eine kulturetablierte Wertevermittlung, b) ein Konzept, das Lebensfragen zur ethischen Urteilsbildung als schulische Verhaltensreflexion auffasst, c) eine Art Lebenshilfe in einem lebenskundlich-psychoterapeutischen Sinn und d) eine ethisch orientierte Lebenswelt- und Kulturhermeneutik. (Vgl. Schmidt, H. 2001) Ethikunterricht zielt i.d.S. darauf, Werte zu vermitteln, hat aber das Problem, dass eben diese Werte und ihre Vermittlung nicht vollends durchbuchstabiert sind bzw. ein gesamtgesellschaftlicher Wertekonsens nicht existiert. So fragt Dölle-Oelmüller: „Wer legt fest, welche Werte gesellschaftlich anerkannt werden... und wie und mit welchen Mitteln diese Werte durchgesetzt werden müssen?“ (Dölle-Oelmüller 1998, S. 14) Ferner stellt sich die Frage, was mit denen geschieht, „... die aus ihren letzten religiösen und sittlichen Überzeugungen die

jeweils inhaltlich verschiedenen formulierten und postulierten Werte nicht anerkennen können ...“ (Ebenda, S. 15; zum Ethikunterricht siehe auch Hengelbrock 1998, Fellmann 2002, Vomhof 2000 oder Wohlgemuth 2000)

⁸³⁰ Alle Schüler in Brandenburg sind zur Teilnahme an LER verpflichtet und müssen sich von LER abmelden (§ 11, 3 des Schulgesetzes), um an einem unabhängig davon angebotenen konfessionellen Religionsunterricht ihrer Religionsgemeinschaft teilnehmen zu können. (Vgl. Rickers 2001, S. 1787)

⁸³¹ Nach einer Ernüchterung über unzureichende Reformen nach der Wende 1989 versuchte man mit dem Fach LER, in dem Impulse des Lernbereichs „Christenlehre“ aus der ehemaligen DDR und auch Bildungsvorstellungen der Bürgerrechtsbewegung zum Ausdruck kamen, einen neuen Anfang zu wagen. Zunächst sollten die verschiedenen Vertreter der ansässigen Konfessionen an der Diskussion teilhaben, d.h., die katholische und evangelische Kirche, die jüdische Gemeinde, die islamische Vereinigung und die Religionsgemeinschaft der Bahai in Brandenburg. Tatsächlich wurde die jüdische Gemeinde erst im Jahr 1991 berücksichtigt (Vgl. Faudt 1999), während islamische und Bahai Vertreter völlig ausgeklammert blieben. Das Kultusministerium betonte, dass Religion als Unterrichtsfach freiwillig erteilt werden könne. Doch in einer multikulturellen Gesellschaft sei es vor allem wichtig, das Toleranzprinzip herauszustellen. So ziele das neue Fach auch darauf, Antisemitismus zu bekämpfen. Auf diesem Hintergrund befürwortete die jüdische Gemeinde zunächst das Konzept, doch wurde ihre Haltung die kommenden Jahre 1992 bis 1995 völlig ignoriert, ebenso wie die Einstellung der Freikirche. Die Ausklammerung aus den Entscheidungsprozessen ließ die jüdische Seite, die sich nach wie vor für den konfessionsgebundenen Religionsunterricht stark machte (Vgl. ebenda, S. 446), schließlich eine Ablehnung des Faches LER 1995 aussprechen. Dennoch führte das Land Brandenburg trotz vieler Widerstände März 1996 das Unterrichtsfach LER ein, wodurch weitere Kritik ausgelöst wurde. Neben der unzureichenden Berücksichtigung der verschiedenen Glaubensgemeinschaften entwickelten sich Widerstände gegen Inhalte und Ziele des Faches (Vgl. Priese 1998.) und an der Lehrerqualifikation. Denn die Lehrkräfte, denen es in der Fächerverbindung oblag, Ethik zu unterrichten, hätten zuvor eine ideologische Ausbildung in der ehemaligen DDR genossen. (Vgl. Münzner 1998, S. 93) Zwar wurde von positiven Kooperationsverfahren zwischen Religionslehrern der evangelischen Kirche und Ethiklehrern berichtet (Vgl. Kriesel 1998), doch war weder an neue Ethikstudiengänge noch an Weiterbildungsmöglichkeiten gedacht worden. Eine Verfassungsklage der evangelischen und katholischen Kirche blieb erfolglos. Das Verfahren wurde 2002 beendet, da die Kläger einem Vergleichsvorschlag zustimmten. (Vgl. Doyé 1997)

⁸³² Katholische und evangelische Positionen haben mitunter Probleme, sich auf gemeinsame Konzepte zu einigen, schon deshalb, weil parallele kirchliche Angebote einerseits zur katholischen Kommunion im Grundschulbereich und andererseits zur evangelischen Konfirmation in der Sekundarstufenzeit stattfinden und dadurch unterschiedliche Vorgehensweisen erforderlich werden. Die Unstimmigkeiten hinsichtlich verschiedener Projekte zum ersten Ökumenischen Kirchentag in Berlin 2003 scheinen das zu bestätigen. Deshalb sei nach Aschoff eine gemeinsame Fachlehrerausbildung und eine Didaktik der ökumenischen Kooperation zu entwickeln, die auch regional und schulartenspezifisch bedacht sein müsse. (Vgl. Aschoff 1998, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2002a, S. 9) Trotz der Divergenzen existieren auch neue Ideen, wie etwa der konfessionell kooperative Religionsunterricht (Vgl. Schweitzer 2002) oder Konzepte, die auf die drei abrahamitischen Religionen bezogen sind. (Vgl. Kaul-Seidman 2003)

⁸³³ Siehe dazu Küenzlen 1998

⁸³⁴ Nach Biesinger fehlt es heutigen Schulkindern an einer soliden religiösen Grundgrammatik im Religionsunterricht. (Vgl. Biesinger 1996) Deshalb könne sich der Unterricht nicht mehr nur auf Wissensvermittlung konzentrieren. Von der Elternseite würde heutzutage zudem das Bedürfnis geäußert, dass die Gottesfrage im Unterricht offen gehalten werden solle. (Vgl. Biesinger 1998, S. 256)

⁸³⁵ Aus Sicht der Ethiklehrer liegt der Legitimationsgrund ihres Faches darin, eine die gesellschaftliche Pluralität reflektierende moralische Bildung und Erziehung anzubieten. (Vgl. Stonis 1998)

⁸³⁶ Die Besonderheit der rechtlichen Lage des Religionsunterrichts kann schlussfolgernd als uneinheitlich und heterogen in den verschiedenen Bundesländern bezeichnet werden. Die Situation lässt sich deshalb schwierig mit anderen europäischen Ländern vergleichen. Diese variieren zwar stark untereinander, doch weisen zumeist ein in sich stringentes Konstrukt vor. Die meisten Mitgliedstaaten haben bislang Religionsunterricht auf konfessionell verantworteter Ebene im öffentlichen Schulwesen eingerichtet, wobei Stundentafeln, Lehrerausbildung, das Zusammenwirken von Kirche und Staat als auch die Minoritätenberücksichtigung höchst unterschiedlich gehandhabt werden. Als fester Teil des Bildungssystems mit entsprechend professionell ausgebildeten Lehrern ist der Religionsunterricht (so genannt u.a. in Belgien, Kroatien oder den Niederlanden) bzw. die Katechese (Frankreich) mehrheitlich konfessionell geprägt und in manchen Ländern nur evangelisch (Norwegen), katholisch (Italien) oder griechisch orthodox (Griechenland) verantwortet. Auch das Angebot als Pflicht- (Dänemark), Wahl- (Litauen) oder Wahlpflichtfach (Belgien) zeigt sich nicht kongruent. (Siehe dazu Ohlemacher 1991;

Schreiner 1997) Auf Empfehlung des Europarates wird die Trennung von Kirche und Staat zwar betont, doch werden die Staaten aufgefordert, Religionsunterricht und Ethik als Teil der schulischen Bildung anzubieten. Andererseits aber erkennt man hinsichtlich religiöser Fragen Zurückhaltung in der europäischen Grundrechtscharta und im Entwurf der europäischen Verfassung. (Vgl. Ohlemacher 2003, Schreiner 2000) Vergleicht man die Schweiz mit Deutschland, so scheint hier eine ähnliche wenn nicht gar größere Vielfalt möglicher Modelle des Religionsunterrichts vorzuliegen. In der Schweiz sind alle Typen des Religionsunterrichts vertreten, vom allein staatlich verantworteten bis hin zum kirchlichen Religionsunterricht im schulischen Raum. (Vgl. Weibel 2001) Die Frage nach anderen europäischen Modellen ist keine periphere, weil die Diskussion um die Bildungsstandards und Lehrerbildung (Vgl. I Kapitel 3.3 dieser Arbeit) nicht nur die deutsche Situation sondern zukünftig sicherlich auch europäische Konzeptionen betreffen wird.

⁸³⁷ An dieses Konzept, in dem u.a. Bibeltexte reflektiert gelesen wurden, schließen sich heute kreative Verfahren (z.B. Rollenspiele), feministische und historisch-kritische Ansätze an, auch Methoden der narrativen Exegese, der interaktionalen Lektüre oder des Bibliodramas, mit deren Hilfe die Bedeutung biblischer Texte für die Gegenwart betrachtet werden. (Vgl. Theißen 1995)

⁸³⁸ Der thematisch problemorientierte Religionsunterricht nach 1968 stellte gesellschaftliche und sozial ethische Probleme in den Vordergrund. (Vgl. Nipkow 1999; dazu siehe auch Brumlik 1992)

⁸³⁹ Der Synodenbeschluss (Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1974) der katholischen Kirche prägt den katholischen Religionsunterricht bis heute. Der Beschluss erklärt, dass der Religionsunterricht als Aufgabe der Kirche verstanden, doch von der Gemeindekatechese unterschieden wird. Er wird kirchlich-theologisch und schulisch-pädagogisch begründet, insofern er Teil hat an der öffentlichen Schule und ihre Ziele fördert, sie aber auch kritisieren kann. Die theologische Grundlegung ist die „... Korrelation von Glauben und Leben ...“, denn der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar und das Leben im Kontext des Glaubens verstehbar werden. (Verburg 1998, S. 67 f.)

⁸⁴⁰ z.B. Gloy 1971

⁸⁴¹ Vgl. Wegenast 1968

⁸⁴² In der Zeit der 70er Jahre rückten religionspädagogische Forschungen in den Vordergrund, da sich eine Vielzahl von Schülern vom Religionsunterricht abmeldete und man nach den Ursachen dieser Entwicklung fragte. Prawdzik untersuchte deshalb die Lehrerrolle und -kompetenz. (Vgl. Prawdzik 1973) An anderer Stelle entstanden Dokumentationen zu Interaktionen im Religionsunterricht. (Vgl. Stachel 1976) Ende der 80er Jahre wurde die Kritik erneut laut. Da der Religionsunterricht als unbeliebtes Fach mit niedrigen Anforderungen durch ein Negativimage geprägt war, erschienen neue Studien erforderlich (z.B. Bucher 1996). Seit Mitte der 90er Jahre werden mehr entwicklungspsychologische Voraussetzungen in die Untersuchungen einbezogen (Vgl. Schweitzer 1995), die nachgewiesen haben, dass Erfolg von der jeweiligen Umsetzung abhängig ist.

⁸⁴³ Vgl. Ritter 1989

⁸⁴⁴ Die Symboldidaktik der 80er Jahre (Vgl. Halbfas 1987, Biehl 1989a) zielte darauf, bei den Schülern Vorerfahrungen zu Symbolen zu erkunden, um auf diesem Hintergrund lebensweltlicher Vollzüge Transzendenz reflektieren zu können. (Vgl. Biehl 1991a)

⁸⁴⁵ Vgl. Heimbrock 1998

⁸⁴⁶ Vgl. Englert 1985

⁸⁴⁷ Vgl. Scheilke 1998a, S. 42

⁸⁴⁸ Vgl. Uhl 1998

⁸⁴⁹ Vgl. ebenda, S. 165

⁸⁵⁰ Vgl. ebenda

⁸⁵¹ Vgl. Frost 1996

⁸⁵² Für die Sekundarstufe I muss auch die Problematik der Haupt- und Realschulen benannt sein, die mehr als die Gymnasien, jedoch weniger als der Berufsschulzweig, unter verschiedenen Problemen leiden. Zu große Klassen erlauben es kaum, die Lebenswelt der Schüler einzubinden, Fachlehrer haben wenig Zeit, da sie oft an mehreren Schulen tätig sind und schließlich wird der Religionsunterricht von Kollegen, Eltern und Schülern weniger ernst genommen als andere Fächer. (Vgl. Frick 1998, Scheilke 1998a)

⁸⁵³ Der Aspekt der Elementarisierung (Vgl. Baldermann 1979), der auf Klafki zurückgeht (Vgl. Michalke-Leicht 1998, S. 233), wird neuerdings um ein mystagogisches Konzept außerhalb des Religionsunterrichts ergänzt. (Vgl. Haslinger 1999, S. 38 f. zit. In: Michalke-Leicht 1998, S. 234)

⁸⁵⁴ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2002a

⁸⁵⁵ Vgl. Wegenast 1993; die neuere Diskussion um die Lehrpläne betont u.a. die konstruktivistische Sicht auf Schüler und ihre Sinnentwürfe; siehe dazu Reich 1996

⁸⁵⁶ Vgl. Mette 2001, S. 852

⁸⁵⁷ Vgl. Zwergel 1993

⁸⁵⁸ Englert 2002, S. 1794

⁸⁵⁹ Vgl. Scheilke 1998a, S. 56

⁸⁶⁰ Vgl. Englert 1996

⁸⁶¹ Vgl. Baus 1983

⁸⁶² Vgl. Ennuschat 2001, S. 1784 f.

⁸⁶³ Heitmeyer stellte in seiner Studie in Deutschland lebende türkische Jugendliche und Gewaltbereitschaft in einen engen Zusammenhang. Nach seinen Ergebnissen würden 27 % der jungen Türken Gewalt zur Durchsetzung religiöser Ziele befürworten. (Vgl. Heitmeyer 1997) Zur Kritik an dieser Untersuchung und ihren Schlussfolgerungen siehe Pinn 1999

⁸⁶⁴ Diner widmet sich den Hintergründen der Konstituierung heutigen islamischen Denkens. Seiner Auffassung nach befindet sich die islamische Zivilisation, die noch im Mittelalter der Christenheit überlegen war, in einer intensiven Krise. Der Islam nahm an den neuzeitlichen Entwicklungen nicht mehr teil, ein Phänomen, das sich insbesondere im Zeitalter der Globalisierung deutlicher bemerkbar macht als zuvor. Diner charakterisiert die Situation als Stagnation, die sich durch soziale, wirtschaftliche und politische Bedingungen eingestellt hat. Das Sakrale, so Diner, würde im Kontrast zu westlichen Gesellschaften in alle Bereiche des Lebens einbezogen. Dieser Hintergrund resultiere in einen Fundamentalismus, andererseits in Versuchen, sich dem Westen anzunähern. Ursachen des Islamismus weist er in einer historischen Analyse (z.B. Kolonialisierung) nach, die bis heute Kränkung und damit verbundene Inferioritätsgefühle nach sich ziehen würden. (Vgl. Diner 2005)

⁸⁶⁵ Siehe I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

⁸⁶⁶ Die in den Koranschulen unterrichtenden Imame bedürfen keiner weiteren pädagogischen Ausbildung. Imam kann grundsätzlich jeder Muslim werden, der Arabisch beherrscht, sich gut in islamischer Theologie auskennt und religiöse Riten ausführen kann. (Vgl. Özdil 1999, S. 75 f.)

⁸⁶⁷ Vgl. ebenda, S. 83 ff.

⁸⁶⁸ Vgl. ebenda, S. 89 f.

⁸⁶⁹ Hier handelt es sich um einen regionalen Verband, der durch die verfassungsrechtlich bedenklichen Gruppe Milli Görüs dominiert wird.

⁸⁷⁰ Vgl. ebenda, S. 99 ff.

⁸⁷¹ Siehe dazu auch Mückl 1997 und insbesondere Baumann 2001, der fundiert verschiedene Aspekte des islamischen Religionsunterrichts beleuchtet

⁸⁷² Vgl. I Kapitel 2.1 dieser Arbeit

⁸⁷³ Eruwin 63a zit. In: Graff 1980, S. 4

⁸⁷⁴ Rawidowicz 1975, S. 394 zit. In: Ebenda

⁸⁷⁵ Vgl. Oser 1988

⁸⁷⁶ In seinen Ausführungen entkräftet Oser Argumente dieser Art. Er wehrt sich dagegen, dass Religiosität als Indoktrination sogenannter Wahrheiten abgestempelt wird. Gleichwohl ein Frageunterricht, der Kinder in bestimmte religiöse Denkweisen zwingt oder eine Jugendreligion, die eine Entlastung von rationaler Selbstverantwortung durch Disziplin und Unterwürfigkeit verspricht, genau eine solche Beeinflussung evoziert. Nach Oser sind religiöse Vorstellungen nur dann wirklich rezipierbar, wenn sie von der Person rekonstruiert und in bereits erworbene Schemata eingebaut werden. (Vgl. ebenda, S. 20 f.) Daraus resultiere ein Kern, den Oser als Bestandteil einer umfassenden, überkonfessionellen und interkulturellen religiösen Erziehung fordert. (Vgl. ebenda, S. 40 ff.)

⁸⁷⁷ Das Modell kann für Erziehungszwecke operationalisiert werden, wie auch die Moralerziehung Kohlbergs bereits praktisch umgesetzt wurde. Dazu muss ein künstliches Dilemma hergestellt werden, etwa mit Dias, Filmen oder Erlebnissen: Die Schüler nehmen darauf zum Dilemma Stellung, sodass eine Gruppendiskussion eingeleitet werden kann. Argumente, die über dem durchschnittlichen Niveau der Gruppe liegen, fließen dabei durch Teilnehmer und Lehrer ein. Resultate werden schließlich dem Plenum vorgestellt und Lösungen abgewogen. Oser verweist dabei auf eine sogenannte Diskurspädagogik, die eine Ernsthaftigkeit des Gegenübers voraussetzt und hilft, das Verstehen anzubahnen, Beschämungen zu verhindern und echte Lösungen anzustreben. (Vgl. Oser 1988, S.53 ff.)

⁸⁷⁸ Vgl. Oser 1988, S. 57 f.

⁸⁷⁹ Vgl. ebenda, S. 60 f.

⁸⁸⁰ Vgl. ebenda, S. 79

⁸⁸¹ Siehe I Kapitel 3.1 dieser Arbeit

⁸⁸² Vgl. Asaria 1979, S. 610 ff.

⁸⁸³ Vgl. Giere 1993, S. 322

⁸⁸⁴ Vgl. ebenda, S. 328 f.

⁸⁸⁵ Vgl. ebenda, S. 331 ff.

⁸⁸⁶ Vgl. ebenda, S. 344

⁸⁸⁷ Vgl. ebenda, S. 338

⁸⁸⁸ Vgl. ebenda, S. 353

⁸⁸⁹ Es gelang den Schulen auch ansatzweise in der Heterogenität der Schüler eine Form der Monokulturalität in Hinblick auf die kommende Alija herzustellen. (Vgl. ebenda. S. 458)

⁸⁹⁰ Vgl. Levy, M. 1991, S. 461

⁸⁹¹ Diese Bar und Bat Mizwa Vorbereitungen sind auch heute noch als ergänzendes Angebot neben dem Religionsunterricht üblich. So wird etwa in der Großgemeinde 3 eine solche Unterweisung werktags und Sonntags angeboten. Geschlechtergetrennt werden die Schüler von 2 Lehrern betreut, die sie „... auch in russischer Sprache...“ im Hinblick auf 2 Grundlegungen unterweisen: In der „... Vorbereitung und Weitergabe des benötigten Wissens in Judentum und Halacha ...“ und in der „... Verstärkung der Zugehörigkeit und Identifizierung mit dem Judentum ...“. Die in diesem Rahmen stattfindenden Vermittlungen, die u.a. von Rabbinern oder Privatlehrern durchgeführt werden, umfassen das Schreiben bzw. Lesen der hebräischen Sprache, Kenntnisse des jüdischen Kalenders, der Feiertage, Fasttage, Sitten und Bräuche. Jungen erhalten zusätzlich eine Ausbildung im Tefillin legen und im Tora (Haftara) lesen. Wer im Bar bzw. Bat Mizwa-Clubs lernt, braucht für diese Zeit nicht am regulären Schulunterricht teilzunehmen. (Rabbinat der jüdischen Gemeinde Frankfurt am Main 2007, S. 39)

⁸⁹² Siehe Anhang 6. Gesetze und Lehrpläne der einzelnen Gemeinden

⁸⁹³ Vgl. Schröder 2000, S. 125

⁸⁹⁴ Vgl. ebenda

⁸⁹⁵ Vgl. ebenda, S. 126

⁸⁹⁶ Vgl. ebenda, S. 125

⁸⁹⁷ Siehe II Kapitel 2.2 dieser Arbeit

⁸⁹⁸ Vgl. Klein 2001a, S. 915

⁸⁹⁹ Bis auf eine Person gehörte dabei niemand zu der Gruppe der Unterrichtenden, die durch die Forscherin besucht wurden.

⁹⁰⁰ Die 6 Lehrer hatten sich offenbar nicht von vornherein für eine solche Lehrausübung entschieden. Es dominierten Tätigkeiten wie die des Kantors oder Vorbeters. Frauen hingegen schienen sich gezielt über ein Studium auf diesen Beruf vorbereitet zu haben.

⁹⁰¹ Hier sei angefügt, dass sich die orthodoxen Rabbiner in Deutschland, die zum größten Teil, wie in der Studie deutlich wird, mit dem Religionsunterricht in den Gemeinden betraut sind, regelmäßig in einer gemeinsamen Fortbildung der Orthodoxen Rabbinerkonferenz in Deutschland (ORD) seit dem Jahr 2003 treffen. Dabei werden Probleme, die u.a. die „Integration“, die Bewahrung des jüdischen Lebens, die „Weiterentwicklung von jüdischer Tradition und Halacha“ und „jüdische Erziehung“ betreffen, diskutiert. (Kauschke 2007, S. 24)

⁹⁰² Bubis 1996, S. 85

⁹⁰³ Die Abkürzung bedeutet Tochnit limudim Iwrit Moreschet, Lernprogramm für moderne hebräische Tradition und Erbe

⁹⁰⁴ Vgl. Levy, M. 1998

⁹⁰⁵ Vgl. Brum 2006, S.15

⁹⁰⁶ Vgl. Brum 2007, S. 17

⁹⁰⁷ Vgl. Breidenbach 1999

⁹⁰⁸ Vgl. ebenda, S. 214-216

⁹⁰⁹ Vgl. Klein 2001b, S. 913 f.

⁹¹⁰ Vgl. Breidenbach 1999, S. 297

⁹¹¹ Vgl. ebenda, S. 208

⁹¹² Ebenda, S. 209

⁹¹³ Vgl. ebenda, S. 210

⁹¹⁴ Die Sinaischule in München fußt auf Bemühungen des „Münchener Komitees der befreiten Juden“, um wieder jüdisches Kultur und Geistesleben entstehen zu lassen. Die Kulturabteilung des Komitees unterhielt nach 1945 bereits eine Volks- und eine Mittelschule, 2 Kindergärten und ein Gymnasium. Im Schuljahr 1997/ 98 wurden in der Sinaigrundschule 120 Kinder von der Klasse 1-4 durch 8 Lehrkräfte unterrichtet. Jüdische Inhalte bilden 5 Wochenstunden Hebräisch, 3 Stunden Religionsunterricht und 2 Stunden jüdische Literatur. (Vgl. Breidenbach 1999, S. 133 f.) Für den Hebräischunterricht wird Material des Bronfman Jewish Education Centers genutzt. (Vgl. Stephan 2003, S. 15) Die Schülerzahl in München hält sich stabil, denn auch im Jahr 2005 besuchen 120 Schüler die Schule. (Vgl. Schlaier 2004, S. 18)

⁹¹⁵ In der Düsseldorfer Schule lernen 92 Schüler im Schuljahr 1997/ 98, auch hier wird Hebräisch Religion, Kultur und Geschichte vermittelt. (Vgl. Breidenbach 1999, S. 133 f., Militzer 2003, S. 13; siehe auch Kanis 2005, S. 21)

⁹¹⁶ Seit dem Schuljahr 2002/3 wurde eine Grundschule in Köln, genannt „Lauder Morijah Schule“ durch die Unterstützung der Lauder Foundation ins Leben gerufen, die im Schuljahr 2003/ 04 zur 2. Klasse aufgestockt wurde. Während der Vormittagsunterricht durch eine nichtjüdische Lehrerin bestritten wird, untersteht der Nachmittag einer jüdischen Religionslehrerin. (Vgl. Hoensbroech 2003, S. 13) Im gleichen

Schuljahr öffnet die Talmud Tora Grundschule in Hamburg ihre Tore, zunächst mit 10 Erstklässlern. Hier sind jeweils 2 allgemeine und 2 jüdische Lehrerinnen (Religion, Hebräisch) eingestellt. (Vgl. Knür 2002, S. 13; zu neueren Entwicklungen der jüdischen Schulen, Zahlenverhältnissen und Konzepten, die u.a. einen gemeinsamen Lehrplan für den Religionsunterricht ansprechen siehe Popp-Sewing, 2007, S. 19)

⁹¹⁷ Vgl. Klein 2001, S. 914; siehe Breidenbach 1999, S. 132 ff.

⁹¹⁸ Brumlik 2005a, S. 1

⁹¹⁹ Ebenda

⁹²⁰ Ebenda

⁹²¹ Vgl. Internetzugang: Liberale in der Berliner Gemeinde [Oktober 2006]

⁹²² Einige konkrete und allgemeine Ziele wurden in I Kapitel 3.1 bereits angesprochen. Strukturiert man diese nach pädagogisch-theologisch-gesellschaftlichen Zielen, so sollte im Unterricht Verantwortungsbewusstsein entwickelt, die Kommunikation gefördert und der Schülerbezug unterstützt werden, um Selbständigkeit, Mündigkeit, und Identität aufbauen zu können. Schließlich gilt es einen curricularen Zusammenhang von Lernzielen und Inhalten, von Themen und Methoden unter Berücksichtigung hermeneutischer Prozesse, Betrachtungen der außerschulischen religiösen Sozialisation, entwicklungspsychologischer, religionssoziologischer und rollentheoretischer Befunde herzustellen.

⁹²³ Gleichwohl hat sich die HfJS im Rahmen der Religionspädagogik diesem Konzept im Wintersemester 2005/ 06 gewidmet, wie im Veranstaltungskalender zu erkennen war (Vgl. Internetzugang: Hochschule für jüdische Studien: Veranstaltungen [Oktober 2006]). Krochmalnik verweist in der Übersicht zu seiner religionspädagogischen Veranstaltung daraufhin, dass der Ansatz Symboldidaktik lediglich als Anleitung zur meditativen Besinnung über universale Symbole (z.B. Halbfas 1987) für den jüdischen Religionsunterricht kaum nutzbar sei. Andererseits hätten visuelle und rituelle Symbole in der jüdischen Erziehung - ohne zu Glaubenssymbolen und Dogmen zu erstarren - immer eine wichtige Rolle gespielt, um jüdische Gehalte „schlagartig veranschaulichen“ zu können. Krochmalnik plädiert dafür, den Ansatz im Kontext rabbinischer Symbolkritik und moderner jüdischer Symbolisten nutzbar zu machen. (Vgl. Krochmalnik 1993)

⁹²⁴ Die Ziele des Religionsunterrichts richten sich schließlich darauf, Lernkompetenzen aufzubauen, die dem religiösen Lernen und dem religiösen Selbstverständnis eine neue Ordnung geben sollen. Lernen dient heute dem Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, orientiert sich u.a. an kognitionspsychologischen (Vgl. Piaget, Oser in I Kapitel 2.1 dieser Arbeit) und interaktionsorientierten Konzepten (Vgl. Bruner 1996), die behavioristische Lernprinzipien der 60er Jahre i.S. des Konditionierens und des operanten Lernens ablösen. Zwar ist nachahmendes Lernen in verschiedenen Situationen nicht wegzudenken, doch werden heute emotionale und sinnvolle Bezüge der Schüler im Lernprozess stärker berücksichtigt. Lerndimensionen werden auf diesem Hintergrund als Schlüsselqualifikationen und Kulturtechniken verstanden, die die Wissensvermittlung, soziales und anwendungsorientiertes Lernen einschließen. Auf diesem Hintergrund sollen subjektive Erfahrungen, individuelle Lebenswelten, das Finden der eigenen Identität und die Achtung der Integrität Anderer unterstützt werden. (Siehe Scheilke 1998b) Aber wie steht es mit traditionellen jüdischen Lernformen, z.B. das paarweise Lernen und die damit verbundene Auseinandersetzung um rabbinische Auslegung?

⁹²⁵ Hinsichtlich jüdischer Geschichtsdidaktik scheint es interessant, neuere allgemeine geschichtsdidaktische Studien hinzuzuziehen. Neben Borries (Borries 2002) sticht dabei die Untersuchung Kölbls hervor, die das Geschichtsbewusstsein im Jugendalter in schulischen Zusammenhängen erhellt. (Vgl. Kölbl 2004)

⁹²⁶ Vgl. Krochmalnik 2003

⁹²⁷ Vgl. Schröder 2000, S. 126

⁹²⁸ Vgl. Bodenheimer 2006, S. 3

⁹²⁹ Vgl. Neuber 2006, S. 75

⁹³⁰ Die KBK ist zusammengesetzt aus jüdischen Repräsentanten des Zentralrats der Juden in Deutschland und der ZWST, aus jüdischen Schulleitern, sowie aus Vertretern der Rabbinerkonferenzen, der HfJS und der Ministerien. (Vgl. Krochmalnik 2007, S. 13)

⁹³¹ Im Rahmen der Religionspädagogik wären hier u.a. Veranstaltungen zu nennen, die Methoden jüdischen Lernens (SoS 2005), jüdische Philosophie im Religionsunterricht (WS 2005/ 06), Dogmen des Judentums (SoS 2006) oder den vierfachen Schriftsinn (WS 2006/ 07) ansprechen. In der Religionsdidaktik wurde u.a. ein Kurs angeboten, der sich mit dem Anforderungsprofil jüdischer Lehrer und den Erwartungen der Gemeinden an sie beschäftigt. (Vgl. dazu das periodisch erscheinende Magazin der HfJS, Mussaf 2005 ff.)

⁹³² Brumlik 2005a, S. 1

⁹³³ Ebenda

⁹³⁴ In keinem anderen Land, das an PISA teilgenommen hat, sind die Unterschiede im Leistungsniveau so stark mit der sozialen Herkunft und dem Migrationsstatus gekoppelt wie in Deutschland. Auch die regionalen Disparitäten zwischen und innerhalb der Bundesländer sind beträchtlich. Ebenso fallen Benotungsmaßstäbe häufig weit auseinander. Diese Befunde sind Indikatoren dafür, dass die Gebote der optimalen Förderung eines jeden Einzelnen und der Gleichheit der Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen nur unzureichend erfüllt werden. In den angelsächsischen und den skandinavischen Ländern, wo es Bildungsstandards bzw. nationale Kerncurricula seit langem gibt, zeigen sich insgesamt höhere Schülerleistungen. (Vgl. Steinert 2004; siehe dazu auch die Veröffentlichungen des PISA Konsortiums 2001, 2002, 2003)

⁹³⁵ Auf Grundlage des KMK Beschlusses 2004 zu den Standards für die Bildungswissenschaften und den Quedlinburger Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005), wurden (fast) alle Studiengänge auf das gestufte Bachelor-/Masterstudium umgestellt. 1999 hatten sich die europäischen Bildungsminister im Bologna darauf verständigt, bis spätestens 2010 europaweit flächendeckend das konsekutive (gestufte) Studium einzuführen. In der ersten Stufe (6 Semester) erreicht der Studierende den Bachelor-Abschluss (BA), in der zweiten Stufe (4 Semester) kann er den Master (MA) ergänzen. Die einzelnen Bundesländer legen dabei in der Einführung der Standards aber auch in der Umsetzung neuer Lehrerausbildungswege recht unterschiedliche Konzepte vor, wie in einer Konferenz am 19.05.2006 an der Universität Freiburg, die die Forscherin besuchte, deutlich wurde. (Siehe dazu Internetzugang: Bildungsserver Rheinland-Pfalz [Juni 2006]) Hinsichtlich der Reformen werden verschiedene Kritikpunkte geäußert, z.B. am Leistungspunktesystem (ECTS). Aber auch die Sinnmäßigkeit der Module, also Lehrangebote, die als Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodule gegliedert und als thematisch-zeitlich abgeschlossene Lehr-/Lerneinheiten aufzufassen sind, erhalten keine allgemeine Zustimmung. Die Polyvalenz der Bachelor/Master Studiengänge ist schließlich bedenkenswert, weil bislang nicht geklärt werden konnte, welche Durchlässigkeit zwischen den Schulsystemen, die studiert werden, gegeben ist und ob die Kompatibilität zu anderen Studiengängen abgesteckt werden kann. Man vermutet zudem, dass sich mit der Reform ein erhöhter Bürokratisierungsprozess einstellen wird, der einer größeren personellen und finanziellen Unterstützung bedarf. (Vgl. Internetzugang: Universität Freiburg. [Juni 2006])

⁹³⁶ Die KMK Konferenz formuliert Dezember 2004 bereits die entsprechenden Standards und Kompetenzen im Kontext der Lehrerausbildung. Der Beschluss umfasst 12 zu evaluierende Kompetenzen der zukünftigen Lehrer, die sich auf Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren beziehen: „Die Standards für die Lehrerbildung werden von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/ 06 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungssteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen. Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrer.“ (Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004)

⁹³⁷ Vgl. Neuber 2006, S. 75

⁹³⁸ Lehrplanreformen bilden kein neues Phänomen in der deutschen Bildungslandschaft. Bildungsstandards treten neben die Begrifflichkeiten Curricula, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien. Schon hinsichtlich des Curriculumbegriffs, der im 18. Jahrhundert durch Lehrpläne abgelöst und in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wieder eingeführt wurde, ergeben sich verschiedene Interpretationsgrundlagen. (Vgl. Riedel 2001) Lehrplan als Begriff orientiert sich an der Kodifikation von Bildungsvorstellungen und Lehrinhalten und ist auf eine bestimmte Schulart, bzw. -stufe bezogen, d.h., er macht inhaltlich rechtsverbindliche Vorgaben. Die in den 50er und 60er Jahren im Zuge der Curriculumsdiskussion geforderte Lehrplanrevision (Robinsohn 1967) wurde nur ansatzweise realisiert. Der Diskussion lag das Ziel zugrunde, Inhalte stärker wissenschaftlich zu legitimieren, Entscheidungen zu rationalisieren und Konstruktionsprinzipien für Entscheidungsprozeduren aufzustellen. Doch Widersprüche zwischen den Konzepten Curriculum und Lehrplan taten sich auf. Nach juristischen Betrachtungen erhielten Lehrpläne darauf den Status von Rechtsverordnungen, innerhalb denen nur wesentliche Ziele der Fächer aufgenommen werden durften. Auf diesem Hintergrund wurde der Begriff Richtlinien verwendet. Offen blieb in dieser Diskussion, inwieweit verbindliche Vorgaben der Bildungslandschaft gerecht werden können. (Vgl. Hacker 2001) Auch die neue Debatte um die Bildungsstandards darf nicht zu der irrigen Annahme führen, dass die Standards den input-orientierten Lehrplan ersetzen könnten. (Vgl. Steinert 2004) Der Lehrplan wird in größerer Eigenverantwortung der Schulen und in Hinsicht auf den Religionsunterricht durch die Religionsgemeinschaften fortgeschrieben und angepasst, wobei Auflagen der allgemeinen Bildungsreform wie die Modularisierung und die allgemeinen Mindest- oder Regelstandards berücksichtigt werden müssen. Allerdings wird der Eindruck erweckt, dass die neue Konzeption die hervorgehobene Rolle der Lernzielorientierung der 70er Jahre

wieder in den Vordergrund schiebt. Schröder erklärt jedoch, dass die Bildungsstandards im Kontrast zu den Curricula der 70er Jahre darauf zielen, nicht den gesamten Stundenumfang, sondern lediglich 2/3 des Unterrichts zu regeln. Unstrittig aber sei, dass die KMK in den Bildungsstandard eine Mischung aus „Inhalts- und Outputstandards“ sieht und auf dieser Basis eine Vielzahl an Vorgaben nicht trennscharf formuliert und definiert hat. (Vgl. Schröder 2006, S. 84 f.)

⁹³⁹ Klieme 2003, S. 4

⁹⁴⁰ Ebenda, S. 15 f.

⁹⁴¹ Nicht unerheblich ist auch die Frage danach, welche Testformen dafür in Frage kommen, um Kompetenzstufen zu definieren (z.B. standardisierte Tests) und welche Tests in Evaluationen (z.B. Vergleichstests) der Überprüfung dienlich wären. (Siehe Steinert 2004, Rost 1996)

⁹⁴² In Hinsicht auf die Entwicklung von Tests für die Definierung der Kompetenzstufen als auch hinsichtlich späterer Evaluationen ist zu bedenken, dass der Gesamtprozess in der Gefahr steht, dass Lehrer Standards zu sehr in einseitigen Übungen von Testaufgaben betonen und Evaluationen zu einer Art Ranking verführen, die spezifische Schulaufgaben (z.B. das Schulklima) gar nicht berücksichtigen können. Aus der Sicht von Klieme wird erklärt, dass der Fokus auf das kumulative Lernen und den nachhaltigen Kompetenzaufbau eine langfristige Unterrichtsplanung, eine Verständigung und regelmäßigen Austausch über die Unterrichtspraktiken unter den Lehrkräften voraussetzt, die Ausgangspunkt für dauerhafte professionelle Lerngemeinschaften sein können. (Vgl. Klieme 2004)

⁹⁴³ Siehe dazu Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003

⁹⁴⁴ Nach Oelker sind die Bildungsstandards deshalb positiv aufgenommen worden, da sie doch scheinbar das Problem der Beliebigkeit und Willkürlichkeit zu lösen scheinen. (Vgl. Oelker 2003) An dieser Stelle muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass sich die Kultusministerkonferenz, die katholischen Bischöfe u.a. entgegen der Empfehlung des Klieme Gutachtens gegen Mindest- und für Regelstandards aussprachen. Die Orientierung an Regelstandards beruhte dabei weniger auf bildungstheoretischen als auf bildungspolitischen Gründen. (Vgl. Zwergel 2006, S. 54) Mit den Regelstandards würde in Kauf genommen, so erklärt Zwergel, dass es Schüler gebe, die diese Standards nicht erreichen. Insofern stellen Regelstandards nur eine Verlegenheitslösung dar, nicht zuletzt, weil die Frage nach den Niveaustufen der religiösen Kompetenz noch nicht geklärt wäre. (Vgl. ebenda; siehe Anmerkung 951) Zwergel plädiert dafür, dass hinsichtlich der Bildungsstandards nicht nur der Zusammenhang „konkretisierende Kompetenzen – Aufgaben - Evaluation“, sondern auch der Zusammenhang „Kompetenzen von Personen und Identität - Bildungsprozess in Schule und Unterricht“ betrachtet werden müsse, um Evaluationserfordernisse zu kontextualisieren und zu relativieren. (Ebenda, S. 56 f.)

⁹⁴⁵ Der Religionsunterricht folgt dem Konzept der Bildungsstandards ggf. auch deshalb, um sich nicht selbst, so wie es Schambeck formuliert, ins Abseits zu lenken. (Vgl. Schambeck 2005)

⁹⁴⁶ Vgl. Beck 2003; siehe auch Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001

⁹⁴⁷ Vgl. Englert 2004b

⁹⁴⁸ Siehe I Kapitel 3.1 dieser Arbeit

⁹⁴⁹ Doch das, was als religiöse Kompetenz gilt, ist noch kaum umrissen. Der Begriff findet sich im religionspädagogischen Kontext als erstes bei Hemel im Rahmen seiner Studie zu den Zielen religiöser Erziehung. Hemel versteht unter religiöser Kompetenz „... die erlernbare komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“ (Hemel 1988, S. 674) Des Weiteren differenziert Hemel religiöse Kompetenz in 5 Bereichen: religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung. (Vgl. Hemel 1988, S. 677-690) Katholische und evangelische Vertreter können sich bislang schwer auf einen Konsens über diese Kompetenzen einigen. Während die katholische Religionslehre die religiöse Kompetenz im Bildungsplan 2004 neben andere Kompetenzen wie die personale, soziale und methodische Kompetenz setzt, wird sie in der evangelischen Religionslehre als allgemeine Zielbestimmung für den Religionsunterricht mit einer Fachkompetenz gleichgesetzt. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 2004a, 2004b) Zwergel verweist hinsichtlich der evangelischen Religionslehre auf das Modell des Comenius Instituts, das im Anschluss an Hemel „Ausdrucksformen“ der Religion bestimmt, die in 12 Kompetenzen formuliert werden. (Vgl. Fischer 2006) Dazu gehören nach einem allgemeinen Kompetenzverständnis Deutungs-, Ausdrucks-, Kommunikations-, Reflexions- und Handlungskompetenzen. (Vgl. Schröder 2006, S. 93 ff., Zwergel 2006, S. 61) Zwergels Vorschläge hinsichtlich eines Kompetenzmodells orientieren sich schließlich an Fähigkeiten, die den Umgang mit religiösen Traditionen, mit ethischen Entscheidungssituationen, existenziellen Grenzsituationen und religiöser Pluralität betreffen. (Zwergel 2006, S. 63) Was religiöse Kompetenz aus jüdischer Perspektive bedeutet, mag weiter zu bestimmen sein. Möglicherweise ist auch hier Osers Konzept hinsichtlich einer religiösen Urteilskraft hilfreich, insofern darunter eine Fähigkeit zu verstehen ist, sich mit seiner

Religionsgemeinschaft zu identifizieren, ihre Tradition über spezifische deutende Methoden zu reflektieren und die dabei auftretenden religiösen Fragen autonom für sich und seine Lebenswelt zu nutzen. Das Problem, ob man damit operationalisierbare Formulierungen konstruieren kann oder eine Überprüfbarkeit im strengen Sinn nicht möglich ist, wird damit nicht gelöst.

⁹⁵⁰ Der neue Bildungsplan wurde und wird nicht zu einem Termin auf allen Klassenstufen, sondern sukzessiv eingeführt und ist in 3 Ebenen gegliedert: verbindliche staatliche Vorgaben, Niveaunkretisierungen und Umsetzungsbeispiele. Die Bildungsstandards der Fächer und Fächerverbände werden nach Leitgedanken zum Kompetenzerwerb sowie in Kompetenzen und Inhalte getrennt. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004)

⁹⁵¹ Vgl. Ziener/ Scheilke 2004, Willert 2004

⁹⁵² Englert fragt in seiner Konzeption danach, was mindestens gelernt werden müsse, um eine für das Weltverhältnis spezifische Rationalität in authentischen Anwendungssituationen zum Tragen zu bringen. Das Weltverhältnis, verstanden als Zugang zur Wirklichkeit, sei im Sinne der Kognitionspsychologie durch vier Merkmale geprägt: Durch den Gebrauch eigenständiger Fundamentalkategorien, durch die Einführung bestimmter Deutungsmuster, durch die Entwicklung bestimmter kausaler oder interpretativer Zusammenhänge und durch die Integration der verschiedenen Kategorien, Deutungsmuster und Zusammenhänge in ein halbwegs konsistentes System. (Vgl. Englert 2004b)

⁹⁵³ In Hinblick auf die Kompetenzen betont Englert, dass traditionelles Wissen und die individuelle Befähigung religiöser Wirklichkeitsaneignung verbunden werden sollte. Dazu wäre die Vertrautheit mit einer konkreten religiösen Tradition unabdingbare Voraussetzung, um religiöse Autonomie entwickeln zu können. (Vgl. Englert 2006)

⁹⁵⁴ Bezogen auf die Konsekutivität wäre nach Englert im Anschluss an Oser u.a. auch zu klären, wann Schüler und Schülerinnen über die kognitiven Voraussetzungen für metaphorisches Verstehen verfügen oder für analoges Schließen empfänglich werden. (Vgl. Englert 2004b)

⁹⁵⁵ Zwar arbeiten die beiden Großkirchen seit längerer Zeit an einem nationalen Konzept für Bildungsstandards im Religionsunterricht (Vgl. Krochmalnik 2007, S. 14), doch sind noch nicht alle Fragen geklärt, die Standards und Kompetenzstufen im religiösen Kontext betreffen. Der Religionsunterricht versucht, religiöse Phänomene in den Horizont des Schülers zu rücken. Das bedeutet für den jüdischen Religionsunterricht, nicht nur Wissen zu Feiertagen anzubahnen, sondern auch aus einer jüdischen Perspektive hermeneutische Verfahren an den Schriften anzuwenden und religiöse Probleme zu diskutieren. Weiterhin soll es darum gehen, den Lernenden auf die Übernahme der religiösen Pflicht in der Gemeinde vorzubereiten. Insofern handelt es sich um höchst verschiedene Aufgaben, die nicht generell, so wie es die Bildungsstandards verlangen, in Tests nachzuprüfen sind. Doch erklärt Krochmalnik, dass das unterschiedliche Niveau des Religionsunterrichts „... durch geeignete Testverfahren allmählich anzugleichen...“ wäre. (Krochmalnik 2007, S. 14; vgl. auch Verhülsdonk 2005)

⁹⁵⁶ Die KBK scheint weiterhin ein Forum zu bieten, um den Bedarf der jüdischen Gemeinden nach Lehrern besser einschätzen und auf diesem Hintergrund auch gezielt Praktika an den jeweiligen Standorten ermöglichen zu können.

⁹⁵⁷ Schulbuchmittel existieren relativ provisorisch. Die Lehrer der Gemeinden (Siehe II Kapitel 4 dieser Arbeit) stellen alle in Eigenregie ihre Materialien zusammen.

⁹⁵⁸ Das hieße, dass die ohnehin finanziell überbeanspruchten jüdischen Gemeinden in Deutschland nicht mit der Bezahlung der Lehrer belastet würden, sondern der Staat, und von daher die jüdischen Institutionen unbesorgter auf eine Lehrkraft zurückgreifen könnten.

⁹⁵⁹ Hier wären entsprechende Fortbildungen relevant, die im Rahmen der Hochschule solche Angebote wie sie die ZWST bislang anbietet, sinnvoll ergänzen würden. (Vgl. I Kapitel 3.2 dieser Arbeit)

⁹⁶⁰ Vgl. II Kapitel 3.2 dieser Arbeit

II Kapitel 1: Methodisches Vorgehen

⁹⁶¹ An dieser Stelle sei nur auf die Hinwendung der Erziehungswissenschaften zu empirischen Forschungsmethoden seit den 60er Jahren verwiesen, die zunächst quantitative Methoden betonten. Seit Mitte der 70er Jahre rückten im pädagogischen Kontext vermehrt Akteure mit ihren subjektiven Deutungsmustern und soziokulturelle Lebenswelten in den Vordergrund, die mittels qualitativer Verfahren untersucht wurden. Beide Verfahren, die ehemals konfrontativ gegenübergestellt wurden, sind nach heutiger Auffassung als unterschiedliche, aber doch gleichsam kontrollierte Betrachtungsweisen zu verstehen, die sich ergänzen. (Vgl. Atteslander 1991, zu qualitativer Forschung allgemein siehe Kelle, U. 2000, zu qualitativer Forschung in den Erziehungswissenschaften siehe Terhart 1997)

⁹⁶² Ihre Ursprünge hat die Feldforschung in der Ethnologie zum Ende des 19. Jahrhunderts, in der Ethnien als soziale Einheiten betrachtet wurden, die untersucht werden sollten. Im Anschluss an Malinowskis Konzept der modernen ethnografischen Feldforschung und Arbeiten der Chicagoer-Schule setzte man

dieses Verfahren zunehmend für die Untersuchung der Kultur der eigenen Gesellschaft ein. Nach einer breiten kritischen Diskussion, die u.a. den Ethnozentrismusvorwurf, die Ausblendung weiblicher Sichtweisen oder das Repräsentationsproblem der Feldforschung anspricht (Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 508), wurde ethnografische Feldforschung in den 90er Jahren weiterentwickelt und intensiver in den Erziehungswissenschaften einbezogen, um u.a. den Alltag Heranwachsender in und außerhalb der Schule zu erfassen. (Siehe dazu Krappmann 1995, Beck, G. 1995 oder Zeiher 1994)

⁹⁶³ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 501

⁹⁶⁴ Vgl. ebenda

⁹⁶⁵ Vgl. Legewie 1991; Ganzheitlichkeit bezieht sich in dieser Forschungsarbeit zunächst auf die immanenten Strukturen des Feldes und seine kontextgebundenen Eigenschaften, die sogenannten „qualia“, die nach Terhart in enger Verbindung zu den Bedeutungen stehen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben. (Terhart 1997, S. 27) Ganzheitlichkeit deutet weiter auf die Historizität der Akteure, denn der Mensch hat auch immer eine Geschichte (Vgl. Dilthey 1970), die sich verändern kann. (Vgl. Mayring 1993) Schließlich bezieht sich Ganzheitlichkeit auf die wissenschaftliche Vorgehensweise, die mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung verschiedener Methoden das Feld betrachtet. (Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 503) Für diese Studie heißt das, dass Ethnografie nicht, wie häufig üblich, mit teilnehmender Beobachtung gleichgesetzt wird.

⁹⁶⁶ Vgl. ebenda, S. 504

⁹⁶⁷ Vgl. ebenda, S. 501

⁹⁶⁸ Vgl. Bohnsack 1997, S. 498

⁹⁶⁹ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 509

⁹⁷⁰ Vgl. Böhm 2000, S. 543

⁹⁷¹ Zur Teilnahme siehe Lüders 2000, S. 390; zur Unterrichtsbeobachtung Voigt 1997, S. 790

⁹⁷² Der soziologisch bzw. kulturell ausgerichtete Blick im erziehungswissenschaftlichen Kontext, z.B. in den Lehr-Lern-Theorien, wurde u.a. durch die Diskussion um Bruner (Vgl. Bruner 1990) in den Vordergrund gerückt. Das Individuum nimmt seine Interpretation der Wirklichkeit durch Interaktionserfahrungen vor, in denen es vorgefertigte Deutungen übernimmt und sich an der Bedeutungsaushandlung beteiligen kann, d.h., Interaktionspartner nähern ihre Deutungen in Interaktionen einander an. Wissen, das im Unterricht hergestellt wird, hat damit einen sozialen Charakter. (Vgl. Beck, G. 2000, S. 158)

⁹⁷³ Ebenda

⁹⁷⁴ Im Anschluss an Malinowski ermuntert Geertz im Hinblick auf das Verstehen fremder Kulturen dazu, die „Perspektive des Eingeborenen“ (Geertz 1987, S. 292) einzunehmen und Lebensausschnitte so zu rekonstruieren, wie sie gelebt werden. Im Kontrast zu Ethnografen in fremden Kulturen muss der Forscher in der eigenen Gesellschaft sich der Fremdheit des Bekannten durch künstliche Einstellungsänderungen bewusst werden. Der fremde Blick auf das Phänomen erfordert, das eigene Wissen darüber zu erklären, um es dann zu modifizieren und interpretativ zu nutzen. Das Problem, sich dem subjektiven Wissen der Erforschten zu nähern, wird dadurch kompensiert, dass der Forscher mit der erforschten Welt vertraut und temporär Mitglied ihrer Kultur wird. (Vgl. Lüders 2000, S. 390 f.)

⁹⁷⁵ Vgl. Terhart 1978, S. 269

⁹⁷⁶ Vgl. Voigt 1997, S. 790

⁹⁷⁷ Zur Kultur von Jugendlichen als Übergangsphase siehe Griese 2003

⁹⁷⁸ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 508

⁹⁷⁹ Der Alltagsbezug verweist darauf, die Alltagspraxis der Akteure als Handlungssubjekte in ihrer natürlichen Umwelt, hier der Unterrichtssituation, zu beobachten und zu dokumentieren. Die Alltagspraxis ist den Handelnden oft nicht bewusst und schwer erfragbar, weil sie selbstverständlich geworden ist. (Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 510) Alltagswissen der Akteure bezieht sich hier u.a. darauf, welche Bedeutung der Religionsunterricht für die jeweilige Person bzw. den Schüler hat.

⁹⁸⁰ Hermeneutik (Vgl. Fatke 1997, S. 59) deutet allgemein auf Prozesse der Verständigung, des Verstehens und Auslegens. Nach Beck/ Scholz sind die Grenzen zwischen Beschreibung und Interpretation fließend, sodass auch jede Beschreibung hermeneutisch zugänglich ist. (Vgl. Beck, G. 1997, S. 679; siehe dazu auch Peaceman 2000, S. 67-69) Hermeneutik wird hier als methodisch kontrolliertes Fremdverstehen des subjektiv bzw. kulturell gemeinten Sinns in den verschiedenen Lebenswelten angesehen, um im erziehungswissenschaftlichen Rahmen eine Basis für pädagogisches Handeln zu schaffen. (Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 509)

⁹⁸¹ Vgl. Geertz 1987, S. 10-12

⁹⁸² Es können auch mehrere Fälle vergleichend bzw. kontrastierend dargestellt werden. (Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 505 f.)

⁹⁸³ Vgl. Beck, G. 1997, S. 681

⁹⁸⁴ In diesem Sinne handelt es sich um mehrere Einzelfälle, die als 2 Typen in Erscheinung treten: Als Identitätskonstrukte jüdischer Jugendlicher und als Profil des jüdischen Religionsunterrichts einer Gemeinde.

⁹⁸⁵ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 511

⁹⁸⁶ Gewisse Vorstellungen oder Theorien zum Gegenstand begleiten den Forscher ohnehin, lassen sich aber gemäß dem Prinzip der Offenheit als wichtiges Kennzeichen qualitativer Forschung modifizierbar handhaben. (Vgl. Glaser 1998)

⁹⁸⁷ Triangulation soll zu einem tieferen Verständnis des Feldes und zur Erweiterung der Erkenntnisse führen. (Zu damit verbundenen Problemen siehe Schründer-Lenzen 1997)

⁹⁸⁸ Vgl. Denzin 1978, S. 304

⁹⁸⁹ Glaser 1998

⁹⁹⁰ Siehe dazu I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

⁹⁹¹ Vgl. Lamnek 1995, S. 292

⁹⁹² Eine negative Antwort entstand vielleicht auch aus der besonderen Sorge der Lehrer, die annahmen, die Unterrichtssituation würde aufgrund der Schülerzahlen oder Unterrichtsbedingungen kein zufriedenstellendes Bild für Außenstehende ergeben. Auch wenn in einer Gemeinde eine Antwort formal positiv ausfiel, hieß das jedoch noch nicht, dass eine Hospitation tatsächlich durchgeführt wurde. Als ein Kontakt zum Lehrer nach mehreren Monaten in einer Mittelgemeinde im Westen endlich hergestellt werden konnte, erklärte er sich nur zu einer Hospitationsstunde bereit, die der Forscherin nicht ausreichend erschien.

⁹⁹³ Kriterien, die als Bedingungen für die konkrete Auswahl angelegt wurden, setzten zunächst einen regelmäßig stattfindenden Religionsunterricht voraus (Gemeinde 1 bildet hier eine Ausnahme). Auch sollten die Gemeinden möglichst in verschiedenen Bundesländern liegen, um ggf. Besonderheiten der unterschiedlichen Kultusministerien aufzufangen, und unterschiedliche Größen aufweisen, d.h. sowohl eine Großgemeinde (ab ca. 7000 Mitglieder), eine Mittelgemeinde (ab 1000 Mitglieder) und Kleingemeinde (unter 1000 Mitglieder) repräsentieren. Eine bedingte Auswahl beruhte somit in erster Linie auf einer vorab getroffenen Größenbestimmung bzw. auf Regionalitäten und in zweiter Linie auf gegebene Zugangsmöglichkeiten. Auch sollte die Beobachtungsgruppe aus Jugendlichen bestehen, die möglichst schon ihre Bar/ Bat Mizwa gefeiert haben. Ein Kriterium, das nicht erfüllt werden konnte. (Siehe Anmerkung 1120)

⁹⁹⁴ Siehe dazu II Kapitel 2.1; die statistischen Angaben für die Gemeinden entstammen der jährlichen Mitgliederstatistik der Gemeinden und wurden gerundet. (Vgl. ZWST 2003) In wenigen Fällen wurde auf ein informelles Informationsschreiben der ZWST aus dem Jahr 2002 zurückgegriffen.

⁹⁹⁵ Alle in dieser Studie genannten Namen (Lehrer, Schüler) wurden ebenfalls geändert. Wissenschaftliche Untersuchungen, zu denen Ethnografien zählen, unterliegen, auch ohne einen Hinweis der Betroffenen grundsätzlich ethischen und rechtlichen Fragen. (Vgl. Lüders 2000, S. 395) Allgemein ließ es sich kaum vermeiden, um bestimmte Informationen zu belegen, Literatur anzugeben, die unmissverständlich auf eine jeweilige Gemeinde verweist. (Zu weiteren ethischen Problemen im Forschungsablauf siehe auch Schuler 1994, Hopf 2000b)

⁹⁹⁶ Um Identitätskonzeptionen im Forschungsprozess aufzufinden, die in verschiedenen Lebensbereichen jeweils spezifisch produziert werden (Teilidentitäten) und auf kulturellen Sinnstiftungsangeboten beruhen, wird es nach Lucius-Hoene erforderlich, die symbolische Struktur der Identitätskonzeptionen aufzudecken. (Vgl. Lucius-Hoene 2002, S. 51)

⁹⁹⁷ Sinnverstehen verweist hier auf die Ansätze der verstehenden Soziologie, die u.a. durch interaktionistische, phänomenologische ethnomethodologische, konstruktivistische und im Rahmen der Ethnografie schließlich auch durch ethnologische und hermeneutische Positionen geprägt sind. (Vgl. Hopf 2000b, S. 350; siehe Anmerkung 982)

⁹⁹⁸ Generell ist das Interview ein Spezialfall der Kommunikation und wird als „verabredete Zusammenkunft“, in der Regel als „direkte Interaktion“ zwischen zwei Personen, die sich auf Basis vorab getroffener Vereinbarungen und „festgelegter Rollenvorgaben“ als Interviewender und Befragter begegnen, definiert. Das Interview unterliegt im Weiteren wie die Beobachtung methodischer Kontrolle. (Friebertshäuser 1997a, S. 374)

⁹⁹⁹ Vgl. Lamnek 1995, S. 35 ff.

¹⁰⁰⁰ Vgl. Friebertshäuser 1997a, S. 372

¹⁰⁰¹ z. B. Hopf 2000a, S. 349

¹⁰⁰² Vgl. Internetzugang: Witzel [April 2001] Absatz 3

¹⁰⁰³ Das problemzentrierte Interview nach Witzel (Witzel 1989) soll individuelle und kollektive Bedingungen eines gesellschaftlichen Problems erhellen. Mit einem vorliegenden Konzept lässt sich dieser Interviewtyp als Mischung einer induktiven und deduktiven Vorgehensweise betrachten, die im

Vorfeld die biografische Methode, Fallanalyse, offenes Interview und Gruppendiskussion verbindet. (Vgl. Friebertshäuser 1997a, S. 380)

Wie im narrativen Interview wird eine offene Frage an den Interviewten gerichtet, doch konzentriert man sich mit einem offenen Leitfaden auf bestimmte Aussagen des Interviewten. Als Kommunikationsstrategien benennt Witzel Sondierungsfragen, die abschließend mit ad hoc Fragen zu ausgesparten Themenbereichen ergänzt werden. (Vgl. Lamnek 1995, S. 76) Das Vorgehen bezeichnet Witzel insgesamt als prozessorientiert, weil die Daten schrittweise gewonnen werden. (Vgl. Internetzugang: Witzel [April 2001] Absatz 6)

¹⁰⁰⁴ Das fokussierte Interview (Vgl. Merton 1979) bezieht sich auf bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten, beispielsweise auf eine soziale Situation, die umfassend, konzentriert und detailliert, einschließlich emotionaler Komponenten, ausgeleuchtet wird. (Vgl. Friebertshäuser 1997a, S. 378) Das Vorgehen besteht also in der Fokussierung von Fragen, die unstrukturiert, offen oder halboffen gewählt werden können hinsichtlich des als relevant erachteten Gegenstandes. Die Basis ist ein Gesprächsleitfaden, zu dem Reaktionen und Interpretationen des Befragten bezüglich des Fokus in relativ offener Form festgehalten werden. Die Befragten können auch zu nicht antizipierten Aspekten Stellungnahmen äußern. (Vgl. Hopf 2000a, S. 354) Eingesetzt werden fokussierte Interviews heute u.a. im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung, um spezifische Situationen, etwa eine erlebte Unterrichtssituation, zu besprechen. (Vgl. Hargreaves 1981, Prengel 1990)

¹⁰⁰⁵ Auch diejenigen, die Deutsch noch nicht so gut beherrschten, schienen sich zu genieren, wenn auch die Möglichkeit einer Übersetzungshilfe gegeben war. Grundsätzlich wurde es wichtig, sich dem Sprachvermögen der Befragten, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt hatten, anzupassen.

¹⁰⁰⁶ So im Fall der Gemeinde 2, in der die Frau des Rabbiners besondere Sorge darum trug, zwei Schüler zum Interview zu ermutigen, von denen sie meinte, dass sie hilfreich Auskunft geben würden.

¹⁰⁰⁷ Lediglich in Gemeinde 3 ergaben sich zwei Interviews in einem zeitlichen Abstand von 1 Jahr nach den Besuchen. Auch in Gemeinde 7 erfolgten Interviewerhebungen im Abstand von einem Jahr, doch im Rahmen der längsschnitthaft fortgesetzten Hospitationen.

¹⁰⁰⁸ Lediglich drei der Interviewten beantworteten den Fragebogen, ggf. deshalb, weil man meinte, dass man nicht doppelte Arbeit zu leisten habe. Dennoch hatten die meisten Befragten den Bogen gelesen. Je nach Situation fasste der Forscher die Schimongeschichte zusammen und erklärte, dass sich religiöse Begründungen, benannt als religiöses Urteil, mit höherem Alter verändern können.

¹⁰⁰⁹ Der Kurzfragebogen bat um Informationen, die den Geburtsort, das Geburtsjahr, Schullaufbahn Herkunft und Beruf der Eltern betrafen. Falls der Jugendliche Migrationserfahrungen hatte, sollte er seine Aufenthaltsdauer in Deutschland angeben.

¹⁰¹⁰ Siehe dazu Heinzel 1997

¹⁰¹¹ Gesprächstechnisch gehörten dazu auch Kommunikationsstrategien, die Verständnisfragen darstellten oder zur Konkretisierung bzw. Veranschaulichung aufriefen.

¹⁰¹² Vgl. „Leitfadenbürokratie“ bei Hopf 1978

¹⁰¹³ Die 3 aufgezeigten Ebenen können für sich nicht als aufeinanderfolgende Phasen gesehen werden. Zuweilen überschneiden sie sich, schon wenn der Interviewte in der Eingangsphase Aspekte seiner jüdischen Identität in den Vordergrund stellte.

¹⁰¹⁴ Hier orientiert sich das Interview stärker am fokussierten Interview, knüpft aber auch an den sogenannten ad hoc Fragen Witzels an.

¹⁰¹⁵ Siehe Friebertshäuser 1997a, S. 380; zu Rechtfertigungsstrategien im Rahmen der spezifischen Sondierungen siehe Internetzugang: Witzel [April 2001] Absatz 1

¹⁰¹⁶ Vgl. Richardson 1979; an dieser Stelle sei angemerkt, dass es bei Interviews nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Schüler versuchen gemäß der vermuteten Erwartungshaltung des Fragenden zu antworten, ein Problem, das sich nicht ausschließen lässt.

¹⁰¹⁷ Vgl. Internetzugang: Witzel [April 2001] Absatz 10

¹⁰¹⁸ Im Interview lassen sich zwar Konzepte von Teilnehmern über ihre Kultur nachvollziehen, ihre Alltagskultur und das damit verbundene Verhalten kann zumeist nicht bewusst beschrieben oder erklärt werden. (Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 521 und Kelle, H. 1997, S. 203; siehe auch Anmerkung 981)

¹⁰¹⁹ Zur teilnehmenden Beobachtung im pädagogischen Kontext siehe Bauer, K. 1995

¹⁰²⁰ Zur Kombination von teilnehmender Beobachtung und biografischen Interviews in der Jugendforschung siehe auch Baerenreiter 1990

¹⁰²¹ Zur teilnehmenden Beobachtung siehe Aster 1995

¹⁰²² Vgl. Lamnek 1995, S. 243

¹⁰²³ Vgl. Burgess 1991

¹⁰²⁴ Man besprach, insoweit diese Aspekte nicht schon vorher geklärt waren, die Besuchshäufigkeit, wann sich die Forscherin den Schülern vorstellen kann und zusätzliche Untersuchungsinstrumentarien (Fragebogen) einsetzen darf.

¹⁰²⁵ Dabei erläuterte die Forscherin das Thema ihrer Untersuchung und erklärte, dass sie den Unterricht schreibend begleite und alle Darstellungen anonymisieren würde.

¹⁰²⁶ Gerade hier war die Beobachterin besonders freundlich durch die Lehrerin aufgenommen worden, die die Schüler beruhigte, dass sich jegliches Beobachten gegen niemand richte, sondern einer wissenschaftlichen Erkenntnis diene.

¹⁰²⁷ Unstandardisiert heißt, dass Kategorien nicht vorab definierbar erschienen, sondern deskriptiv und explorativ interessierende Phänomene gesucht wurden (Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 523), die einer späteren Konzeptgenerierung dienen konnten.

¹⁰²⁸ Offen bedeutet, dass die Beobachtung mit Wissen und Zustimmung des Feldes durchgeführt wurde. (Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 520)

¹⁰²⁹ Aktiv richtet sich auf ein partizipielles Mitmachen, das einen emotionalen Zugang zum Feld ebnete und ein Vertrauen der Beobachteten begünstigte. Tendenziell verweist darauf, dass die Forscherin zeitweise mitwirkte, aber die Beobachtung im Vordergrund blieb. Die Frage der Partizipation stellte sich von Gemeinde zu Gemeinde verschieden.

¹⁰³⁰ Nach Wolff eignet sich für den prozesshaften Charakter der Untersuchung besser der Begriff „Feldzugang“ (Wolff 2000a, S. 335), der als anfängliche Erfahrung einer Entkulturation (Vgl. Amann 1997, S.21) betrachtet werden kann, die erste Hinweise zum Gegenstand liefert.

¹⁰³¹ Vgl. Amann 1997, S. 7

¹⁰³² Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 521

¹⁰³³ Vgl. Beck, G. 2000, S. 150

¹⁰³⁴ Schmitz 1994, S. 6. zit. In: Beck, G. 1997, S. 681

¹⁰³⁵ Vgl. Kelle, H. 1997, S. 194

¹⁰³⁶ Kelle, H. 1997, S. 204; Selektionen unterliegen als abstrakte Konzeptualisierungen der Forscher einer Rekursivität der Prozesse. Ist die Komplexität der Beobachtung reduziert, kann sie für eine Komplexitätsproduktion als Orientierung dienen.

¹⁰³⁷ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 523

¹⁰³⁸ Beck, G. 2000, S. 158

¹⁰³⁹ Einen Einblick in Hefter erhielt die Forscherin in Gemeinde 4 und 7.

¹⁰⁴⁰ Siehe dazu Amann 1997, S. 21

¹⁰⁴¹ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 521

¹⁰⁴² Vgl. Lüders 2000, S. 390

¹⁰⁴³ Vgl. Devereux 1976. zit. In: Voigt 1997, S. 789

¹⁰⁴⁴ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 521

¹⁰⁴⁵ Nach Fischer erfährt der Forscher eine zweite Sozialisation, indem er Sprache, Umgangsregeln und seine Umgebung kennen lernt und ein „Gefühl für die Kultur“ entwickelt. (Fischer, H. 1992, S. 81)

¹⁰⁴⁶ Vgl. Wolf 2000a, S. 346

¹⁰⁴⁷ Vgl. Lüders 2000, S. 394

¹⁰⁴⁸ Vgl. ebenda, S. 386

¹⁰⁴⁹ Die Zuordnung, den Lehrer beurteilen zu wollen, wie es Anfangs in Gemeinde 7 geschah, bildete eine Ausnahme.

¹⁰⁵⁰ Siehe dazu Lindner 1981

¹⁰⁵¹ Die Beobachtung von Einzel- bzw. Doppelstunden, so wie in dieser Untersuchung, birgt die Gefahr, die Unterrichtsausschnitte als prototypisch für den gesamten Unterricht der jeweiligen Gemeinde anzusehen. Auch wenn die Forscherin einigen Gemeinden mehrere Stunden in Folge gesehen hatte, bedeutete das nicht, dass Verzerrungen aufgehoben werden konnten. (Vgl. Voigt 1997, S. 792)

¹⁰⁵² Diese Anfragen förderten zwar die Vertrauensbasis zwischen Gast und Lehrer bzw. zwischen Gast und Schülern, ließen aber die Rollenkomplexität vergrößern, da die Forscherin ständig reflektieren musste, wie und wo sie sich als Beobachterin zu verorten hatte. Damit war auch die sogenannte Ungemütlichkeit, die der Feldforschung nachgesagt wird, ein präsent Moment.

¹⁰⁵³ Lamnek 1995, S. 259

¹⁰⁵⁴ Vgl. Girtler 1984

¹⁰⁵⁵ Vgl. Beck, G. 2000, S. 155

¹⁰⁵⁶ An Zeitangaben schloss sich meistens die Anfertigung einer kleinen Raumskizze an, die nicht nur die Einrichtung, sondern auch die Sitzkonstellation wiedergab, nebst den Standorten des Lehrers und der Beobachterin. (Vgl. Krappmann 1995, S. 32)

¹⁰⁵⁷ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 524

¹⁰⁵⁸ Vgl. Lüders 2000, S. 398

¹⁰⁵⁹ Bergmann, J. 1985, S. 308

¹⁰⁶⁰ Lüders 2000, S. 396

¹⁰⁶¹ Videoaufnahmen müssen nicht immer zur Weisheit letztem Schluss führen, da auch sie reduziert die Realität wiedergeben und manchmal irreführend Interaktionen reproduzieren können, die sich schlecht entschlüsseln lassen. Ein anderer Nachteil von Videoaufnahmen mag sein, dass Lehrer- und Schülerverhalten stärker als bei der Beobachtung beeinflusst wird, sodass Unterricht inszeniert wirken kann. (Vgl. Voigt 1997, S. 787)

¹⁰⁶² Mit dem Verlaufsbericht wurde bereits eine kontrollierend verstehende Tätigkeit durchgeführt, denn Widersprüchlichkeiten in der Aufzeichnung erforderten eine Darstellungsverbesserung. (Zur Rezeptologie für Protokolle siehe Lofland 1984; zur Datenqualität siehe Reichertz 1989)

¹⁰⁶³ Allgemeine Fortbildungen drehten sich z.B. um die Themen Antisemitismus, Migration oder jüdische Kultur. (Vgl. I Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit)

¹⁰⁶⁴ Siehe Anhang 5.1, 5.2 und 5.3

¹⁰⁶⁵ Vgl. Lamnek 1995, S. 20

¹⁰⁶⁶ Quantitative Befragungen erfordern, theoretisch gesehen, dass man aus dem Forschungsproblem heraus versucht, Begriffe zu definieren und zu operationalisieren. Die quantitative Forschung, orientiert am deduktiv-nomologischen Forschungsmodell, zielt darauf, gesetzesartige Aussagen zu treffen, um die Zusammenhänge von Variablen erklären zu können. Dazu werden Hypothesen, die als vorläufige Erklärungen zu verstehen sind und die Beziehungen zwischen Variablen und Tatsachen beschreiben, empirisch geprüft. Schlüsse sind aus dem Zusammenhang von Variablen abzusichern. (Vgl. Bortz 1995) Im Hinblick auf die quantitative Jugendforschung wären u.a. repräsentative demoskopische Umfragen zu nennen, wie die Shell Jugendstudien (Vgl. Jugendwerk der deutschen Shell AG 2000), die Querschnittsstudien oder Gruppenvergleiche durchführen, um Unterschiede in der Sozialisation oder Persönlichkeit der Befragten zu beschreiben. (Vgl. Krüger 2002) Zwar werden auch in dieser Untersuchung eingangs Thesen aufgestellt (Vgl. Einleitung), doch stehen sie in einem anderen Kontext, da sie nicht vor der Feldforschung formuliert, sondern als Ableitungen von Fragestellungen gebildet wurden, die im Forschungsprozess, d.h., bei der Klärung des theoretischen Vorverständnisses, bei der Datenaufnahme und Verschriftlichung, entstanden sind. (Siehe Anmerkung 34)

¹⁰⁶⁷ Vgl. Maor 1961, Oppenheimer 1967, Kuschner 1977

¹⁰⁶⁸ z.B. Chazan 1995, Valins 2001

¹⁰⁶⁹ z.B. Oser 1984

¹⁰⁷⁰ In beiden Fragekonzepten, die in Wortlaut und Reihenfolge festgelegt waren, wurde darauf geachtet, dass keine mehrdeutigen oder suggestiven Fragen auftraten. Auch sollte das Gesamtinstrument nicht zu lang sein, um einer Ermüdung vorzubeugen. Bei den Schülerfragebögen wurde zusätzlich berücksichtigt, dass sie im vorgestellten Altersspektrum (10-20 Jahre) verstanden werden konnten.

¹⁰⁷¹ Vgl. Oppenheimer 1967

¹⁰⁷² Der Fragebogen verband geschlossene Fragen, die reine Zahlangaben erforderten (6), Fragen, die als Antworten Ja-Nein anboten (19), verbal verankerte Rating-Skalen mit 4 oder 5 Stufen (7), Fragen mit 3 und mehr gleichzeitigen Aussagen (7), zuzüglich offener Fragen, die kurze Antworten intendierten (13).

¹⁰⁷³ Vgl. Oser 1984

¹⁰⁷⁴ Wenn das Beschriften vor dem Unterricht oder in der Pause erledigt wurde, hatten die Schüler auch die Gelegenheit bei Nichtverstehen direkt nachzufragen. Diese Möglichkeit wurde hauptsächlich durch nicht muttersprachlich deutschsprechende Schüler wahrgenommen und betraf Unsicherheiten zur richtigen Verwendung der Skalierung, z.B. was es heißt, gelegentlich in die Synagoge zu gehen (Vgl. Anhang 5.2 Fragekomplex 6). Andere Fragen drehten sich darum, ob alle Geschwister mit oder ohne Alter eingetragen werden sollten (Vgl. Anhang 5.2 Fragekomplex 3) und ob man auch mehrere Lieblingsfeiertage nennen dürfe. (Vgl. Anhang 5.2 Fragekomplex 6) Zuweilen tendierten die Schüler dazu, sich durch Austausch an den Antworten der Mitschüler zu orientieren.

¹⁰⁷⁵ Für den Fragebogen benötigten die Schüler durchschnittlich etwa 30 Minuten. Aufgrund des erhöhten Anspruchs der Fragen zum religiösen Urteil wurde die Dilemmageschichte in der Grundschulgruppe der Gemeinde 5 aus entwicklungspsychologischen Gründen, und in der Lerngruppe der Gemeinde 2 aufgrund sprachlicher Probleme, mündlich vorgetragen und als Gruppengespräch durchgeführt.

¹⁰⁷⁶ Vgl. Diekmann 1995, S. 267; einen Einblick in die Biografien jüdischer Lehrer in Deutschland nach 1945 gibt u.a. Guttman, der über narrative Interviews jüdische Lehrer an Religionsschulen und an allgemeinbildenden Schulen in Berlin befragte. Guttman betrachtet dabei Herkunft, Ausbildung, die Motivation zum Lehrerberuf, Tätigkeit, die Kooperation mit Kollegen, Konflikte, das Thema Antisemitismus, allgemeine Kontakte, Perspektiven und die jüdische Identität. (Vgl. Guttman, G. 1994)

¹⁰⁷⁷ z.B. Thiele 1981, Memmert 1995 oder Meyer, H. 1991

¹⁰⁷⁸ Siehe Einleitung dieser Arbeit

¹⁰⁷⁹ Der schematisierte Leitfaden zum Interview enthielt geschlossene Fragen (12), Fragen, die als Antworten ein zweistufiges kategoriales Urteil (Ja-Nein) verlangten (12), verbal verankerte Rating-Skalen

mit 5 Stufen (3), Fragen mit einer oder mehr Aussagealternativen (4 bzw. 17) und offene Fragen (17). (Vgl. Anhang 5.4)

¹⁰⁸⁰ In dieser Hinsicht hätte es sich auch angeboten, Experteninterviews durchzuführen, die zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände hilfreich sind und sich u.a. auf Entscheidungsmaxime richten. (Vgl. Meuser 1991)

¹⁰⁸¹ Abschließend wurde die Befindlichkeit des Befragten im Interview und bei der Hospitation angesprochen, letztere ggf. nachgeschoben, wenn das Interview vor der Hospitation stattfand.

¹⁰⁸² Besuche fanden in Gemeinde 1 im Juni 2001, in Gemeinde 6 im Januar 2002 statt.

¹⁰⁸³ Lehrer wurde in Gemeinde 5 im November 2001, in Gemeinde 3 im Mai, in Gemeinde 4 im April und in Gemeinde 7 im Mai 2002 befragt.

¹⁰⁸⁴ Eine Ausnahme bildete das Gespräch 3 Monate vor den Hospitationen in Gemeinde 2 August 2001, das im Unterschied zu anderen Interviews auf Hebräisch und Englisch geführt werden musste, da der Lehrer kein Deutsch sprach.

¹⁰⁸⁵ Vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 518 f.

¹⁰⁸⁶ In das Feldforschungstagebuch wurden auch Empfindungen, Befindlichkeiten und Wertvorstellungen, die mit Rollendilemmata und dem Nähe-Distanzproblem verbunden waren, eingetragen. An zweiter Stelle diente das Feldforschungstagebuch dazu, alle informellen Gespräche, die vor und nach dem Unterricht mit verschiedenen Personen der Gemeinden geführt worden waren, festzuhalten.

¹⁰⁸⁷ Vgl. Strauss, A. 1991

¹⁰⁸⁸ Die unterschiedlichen Datenformen (Interviews und Beobachtungen) sind beiderseits schon vor der Auswertung einer selektiven Betrachtung unterzogen: Ist die Beobachtung schon zwangsläufig selektiv, so zeigen sich die Verschriftlichungen der Interviews als Transkriptionen und der Beobachtungen als Protokolle, in weiterer Weise als sondierend, da sie spezifische Formen der Wiedergabe der sozialen Wirklich repräsentieren. (Vgl. Breidenstein 1998)

¹⁰⁸⁹ Transkriptionsregeln:

Es wird auf Punkte verzichtet, stattdessen wird Großschreibung verwendet	nein Ich
Störungen	{Ursache}
Erklärungen des Forschers	(Name anonymisiert)
Interviewer spricht in die Rede des Gegenübers	//nein//
Forscherin (kursiv) spricht in die Rede des Gegenübers	//Frage//
Grammatische Fehler des Interviewten wurden belassen	Ich können ...
Bei unverständlichen Äußerungen	(..)
Unsicheres Verstehen der Äußerung	(Ja)
Nonverbale Äußerungen, z.B. lachen	((lachen))

¹⁰⁹⁰ Siehe Kowal 2000

¹⁰⁹¹ Das Verfahren entwickelte sich in den USA aus der quantitativen Inhaltsanalyse und wurde in Deutschland u.a. durch Ritsert weiterentwickelt. (Vgl. Ritsert 1972) Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse bilden ihre Einbettung in einen Kommunikationszusammenhang, ihre Regelgeleitetheit, die Möglichkeit, sich an Gütekriterien anzuschließen und ihre Offenheit für Quantifizierungen. (Vgl. Mayring 1997, 2000) Auch Friebertshäuser erwähnt als Analyseanschluss für problemzentrierte Interviews die qualitative Inhaltsanalyse. (Vgl. Friebertshäuser 1997a, S. 381)

¹⁰⁹² Vgl. Witzel 1996, S. 49 ff.; auf eine Kombination verschiedener Auswertungsverfahren, die z.B. die qualitative Inhaltsanalyse und Grounded Theory verschränken, verweist Mayring. (Mayring 2000, S. 474)

¹⁰⁹³ Die Interviews wurden darauf mit Seiten- und Zeilenangaben sowie einem 2 spaltigen Glossar am Rand versehen, um biografische Hinweise und Besonderheiten der Interviewsituation herauszuarbeiten.

¹⁰⁹⁴ Vgl. Mayring 2000, S. 471

¹⁰⁹⁵ Zur Textverarbeitung gehören u.a. die Paraphrasierung, Generalisierung, Selektion und die Bündelung eines Textes. (Vgl. ebenda, 2000, S. 472; siehe auch Ballstaedt 1981)

¹⁰⁹⁶ Strauss, A.1991, S. 80 f.

¹⁰⁹⁷ Vgl. Mayring 2000, S. 473

¹⁰⁹⁸ Codieren im Sinne der Grounded Theory wird oftmals mit einem C von einem Kodieren mittels eines Leitfadens mit einem K unterschieden (Vgl. Strauss 1991, S. 40 ff.), hier wird im Weiteren auf diese Unterscheidung verzichtet.

¹⁰⁹⁹ Axial heißt hier, Beziehungsgeflechte zwischen Konzepten und Kategorien zu ermitteln und gemäß Witzel subjektive Relevanzsetzungen und ihre Kontextbedingungen zu prüfen. Selektiv wurden in dieser Studie Kernkategorien herausgestellt, die im Rahmen der Identitätskonstruktionen jüdischer Jugendlicher als Spannungsfelder bezeichnet und zu anderen Kategorien in Bezug gesetzt wurden. (Witzel 1996)

¹¹⁰⁰ Vgl. Schmidt, C. 1997, S. 544

¹¹⁰¹ Kategorien, je einzeln kodiert, wurden an typische Textbeispiele gebunden und im Material begründet, sodass Sub- und Hauptkategorien schrittweise ausdifferenziert oder modifiziert werden konnten. (Vgl. Mayring 2000, S. 473)

¹¹⁰² Aufgrund des ungenügenden Rücklaufs der Fragebögen, der lediglich für ein oder zwei Gemeinden ein gewisses Maß an Repräsentativität versprach, wurde darauf verzichtet, einer streng quantitativen Auswertungsform der Fragebögen zu folgen. Insbesondere unvorhergesehene Antwortzusätze, die sich aus dem konzipierten Schema lösten, boten wichtige Hinweise, die bei einer rein quantitativen Betrachtung dieses Teilbereichs der Studie verloren gegangen wären. Auch die Schüleraussagen zum religiösen Urteil einerseits und interessante Ausführungen von Seiten der Lehrer zu persönlichen Unterrichtsvorstellungen andererseits legten es nahe, Daten so weit wie möglich qualitativ zu bearbeiten. Diese Vorgehensweise erleichterte die Integration der Daten in die einzelnen Unterrichtsprofile.

¹¹⁰³ Zur Komplexitätsbearbeitung siehe Kelle, H. 1997, S. 205

¹¹⁰⁴ Das von Glaser & Strauss 1967 begründete Konzept, orientiert am amerikanischen Pragmatismus, geht davon aus, dass Wirklichkeit theoriebildend rekonstruiert wird, wissenschaftliches und alltägliches Denken Kontinuität besitzt und im Forschungsprozess sich entwickelnde Konzepte und Theorien gemäß dem Prinzip der Offenheit in jeder Untersuchung neu erwiesen werden müssen. (Vgl. Glaser 1998)

¹¹⁰⁵ Gemeint sind hier Konzepte, die durch das Kontextwissen beeinflusst sind und „... als informationshaltige empirisch gehaltlose Konzepte ...“ (Kelle, U. 1999, S. 99) induktives und deduktives Vorgehen verbinden. (Vgl. Strauss 1991; siehe Anmerkung 1005)

¹¹⁰⁶ Vgl. Böhm 2000

¹¹⁰⁷ Über das offene Kodieren, dessen Ausgangspunkt generative Fragen bildeten, konnten in erster Analyse provisorische Konzepte entdeckt werden, die vorläufige Antworten (Vgl. Strauss 1991, S. 59) lieferten und darauf hinwiesen, wie Konzepte zusammenhängen könnten. (Vgl. Schmidt, C. 1997) Praktisch war damit ein „Etikettieren“ der in den Daten erscheinenden Einzelhandlungen, Ereignisse oder Ideen verbunden (Bräu 2002, S. 242), die im Durchgang des Gesamttextes ermittelt wurden. Hierzu gehörte es im Weiteren, ständige Entscheidungen für eine begrenzte Auswahl von Konzepten und spätere Kategorien, die auf Vorannahmen, Interessen oder Zufällen beruhen konnten, zu treffen. (Vgl. Breidenstein 1998) Die Daten ließen sich neu strukturieren, indem sie aufgebrochen bzw. die Verlaufsprotokolle z.T. in Sequenzen aufgelöst und auf Basis des „Theoretical Sampling“ in einen Zusammenhang mit ähnlichen und später kontrastierenden Situationen gestellt wurden. Trotz dieser Auflösung blieb das Material potentiell auch in der ursprünglichen Gestalt erhalten, um anders bearbeitbar zu sein. (Kelle, H. 1997, S. 206) Im Schreibprozess flossen komplexe Situationen wieder in die Darstellung ein. Der weitere Kodierungsprozess richtete sich auf die Verfeinerung der Konzepte. Ausgewählte Textstellen bestimmter Situationen wurden strukturell beschrieben, um die im Text ausgedrückten Prozesse und Beziehungsgeflechte (Vgl. Schmidt, C. 1997) zu identifizieren und tiefere Bedeutungen aufzudecken. Eine besondere Rolle spielten dabei Unterrichtsgespräche. (Vgl. Deppermann 1999) Sie wurden vertiefter betrachtet, da sie aufzeigen, wie Sprechhandlende ihre Interaktion in Gesprächen strukturieren.

¹¹⁰⁸ Vgl. Breidenstein 1998

II Kapitel 2: Stichprobenbeschreibung

¹¹⁰⁹ Die höhere Zahl der Interviews lässt sich durch das besondere Interesse der Schüler in Gemeinde 3 begründen, das sich schon im bereitwilligen Ausfüllen der Schülerfragebögen dokumentierte, und zum anderen durch den längeren Feldaufenthalt in Gemeinde 7, der eine höhere Vertrauensbasis schuf als an anderen Untersuchungsorten.

¹¹¹⁰ Der Migrationszeitpunkt lag bei 4 Schülern im Kleinkindalter, bei 5 Schülern vor der Pubertät und nur bei einer Schülerin in der Anfangsphase der Adoleszenz.

¹¹¹¹ Wenige Aufschlüsse geben die Interviewten zu ihren Peergroups außerhalb der Gemeinde oder zu ihren Zukunftsperspektiven. (Siehe dazu Anhang 9.1 Übersicht zu den Interviewten)

¹¹¹² In je 5 Fällen wurden die Berufe der Mütter oder Väter nicht angegeben. Die Berufspalette ist gemischt mit Akademikern (Arzt, Ingenieur), technischen, ökonomischen oder kreativen Berufen. Sie reicht vom Militärbediensteten bis hin zum Farmer.

¹¹¹³ Neben Deutsch beherrschten 8 der Befragten Russisch und 10 ansatzweise Englisch. Hebräisch sprach nur eine Schülerin fließend.

¹¹¹⁴ Chronologisch betrachtet fanden die ersten Unterrichtsbesuche in Gemeinde 1 im Sommer 2001 statt, gefolgt durch Gemeinde 5 im November (Grundschulgruppe) und Gemeinde 2 im November, Dezember desselben Jahres. In Gemeinde 5 wurde weiter im Februar 2002 (Oberstufe) hospitiert. Alle anderen Gemeinden besuchte die Forscherin im Jahr 2002. In Gemeinde 7 begann die Hospitation mit einem

Kennenlernen der Unterrichtssituation in den Oberstufengruppen Mitte März 2002, danach wurde 3-mal in 2 Gruppen der Mittelstufen im Mai und Juni, im Jahr 2003 Mai bis Juli mit je 5 Besuchen, hospitiert.

¹¹¹⁵ Das Beobachten zweier Lerngruppen zeigte sich als Vorteil, zum einen aus einer zeitsparenden Perspektive bei langen Anfahrtswegen, weil diese Gruppen in fast allen Fällen unmittelbar hintereinander unterrichtet wurden, zum anderen ließ sich ersehen, wie ein Lehrer auf verschiedene Altersstufen zuzuging.

¹¹¹⁶ Siehe II Kapitel 4.1 dieser Arbeit

¹¹¹⁷ In manchen Fällen wohnte die Forscherin Stunden bei, die nur 2 Schüler zu verzeichnen hatten. Solche Konstellationen sind bei einer durchschnittlich niedrigen Schülerzahl durch besondere äußere Einwirkungen (Krankheit, Klassenfahrt etc.) relativ schnell zu erreichen und bei Abiturklassen in den Kleingemeinden fast unumgänglich.

¹¹¹⁸ Einer strengen Begrenzung der Beobachtung auf Schüler nach der Bar/ Bat Mizwa, wie die Forscherin ursprünglich intendierte, konnte nicht Folge geleistet werden. Dieser Umstand rührte daher, dass in Mittelstufengruppen, die die Klasse 5 und 6 einbinden, Überschneidungen mit jüngeren Schülern, die noch nicht das 12. (Mädchen) oder 13. Lebensjahr (Jungen) erreicht haben, offenbar nicht zu vermeiden sind. Eine detaillierte Altersbestimmung aller Schüler pro Gruppe kann des Weiteren nicht vorgelegt werden, weil sich weder Vorstand noch Lehrer um eine detaillierte Angabe bemühten. Die direkte Befragung der Schüler während der Besuche wurde nicht durchgeführt, weil sich die Forscherin genauere Angaben aus den Fragebögen erhoffte. Auch sollte die Beziehung zwischen der Beobachterin und den Beobachteten wenig strapaziert werden. Das Anliegen der Forscherin bildete auch das freiwillige Mitmachen der Betroffenen. Insofern wurde in Kauf genommen, dass konkrete Zahlen lediglich in den Schülerfragebögen und in den Schülerinterviews vorliegen. Hätte man die Beobachtungsgruppe auf 13 Jahre und älter begrenzt, wäre Gemeinde 4 und Gruppe 1 der Gemeinde 7 aus dem Untersuchungsrahmen gefallen, was angesichts der kleinen Zahl beobachteter Gemeinden nicht ratsam erschien.

¹¹¹⁹ Siehe dazu Anhang 9.3 Übersicht zu den (Fragebogen-) Schülern der Gemeinden

¹¹²⁰ Die Begründung der unterschiedlichen Bereitschaft kann nicht durch das Alter beeinflusst sein, denn in Gemeinde 5 war das Engagement der jüngeren Schüler (Grundschulgruppe) deutlich höher als das der Älteren. Anders zeigte sich die Konstellation in Gemeinde 7, wo nur wenige Schüler der Gruppe 1 und wesentlich mehr ältere Schüler der Gruppe 2 Auskunft gaben. Auch wenn 55 Schüler zustimmten, hieß das nicht, dass sie den Fragebogen vollständig ausfüllten. Lücken waren in der Beantwortung vielfach zu erkennen. Sie betrafen bei migrierten Schülern die Geburtsländer (5 Schüler ohne Angaben), ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland oder den Herkunftsort der Eltern (12 Schüler ohne Angaben). Signifikant erscheint das Übergehen der besuchten Schulform und vor allem des Berufs der Eltern bei ca. 30 % der Schüler. Entweder bearbeiteten die Schüler die Bogen zu eilig oder ihnen waren manche Angaben trotz der Anonymisierung unangenehm. Weitere Lücken zeigten sich bei allgemeinen Aussagen zum Freizeitverhalten oder zu Zukunftsansichten. Auch zu religiösen Daten, die sich auf die Brit Mila, Bar/ Bat Mizwa, oder den Synagogenbesuch bezogen, wurde nicht immer Stellung bezogen. Insbesondere Skalierungsfragen schienen hastig gemacht worden zu. (Siehe II Kapitel 4.1 dieser Arbeit, Anhang 9.3)

¹¹²¹ Die durchschnittliche Schülerzahl der Lehrer beträgt ca. 45 Schüler. (Siehe Anhang 9.2)

¹¹²² Siehe II Kapitel 3.2.4 dieser Arbeit

¹¹²³ Siehe I Kapitel 1.2 dieser Arbeit und Anhang 3.3 Unterrichtsprofil der Gemeinde 3

¹¹²⁴ Siehe II Kapitel 3.2.1 dieser Arbeit

¹¹²⁵ Siehe II Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit

¹¹²⁶ Siehe II Kapitel 3.2.3 dieser Arbeit

¹¹²⁷ Machanot bilden generell ein überregionales Anlaufziel, das die jüdischen Jugendlichen unabhängig von der Gemeindestruktur wahrnehmen können.

¹¹²⁸ Siehe II Kapitel 4.2.3 dieser Arbeit

¹¹²⁹ Gijur bedeutet Übertritt und erfordert bei Männern/ Jungen eine Beschneidung, bei Männern und Frauen eine Prüfung vor einem dreiköpfigen Rabbinatsgericht und ein Tauchbad.

II Kapitel 3: Identitätskonstrukte jüdischer Religionsschüler

¹¹³⁰ Die alteingesessenen Mittelstufenschüler Sara (6 Klasse 2003), Jeremy (8. Klasse, 2003), Jakov (7. Klasse, 2003) und Genia (8. Klasse, 2002) haben seit der 1. Klasse und damit seit 6 bis 9 Jahren Religionsunterricht erhalten, wobei die jeweilige Gruppenkonstellation, in der sie sich zur Hospitation befinden, seit 4 Jahren besteht. Zugewanderte Mittelstufenschüler aus Klein- und Mittelgemeinden haben je nach Migrationszeitpunkt 1 bis mehrere Jahre Unterricht. In Gemeinde 2 heißt das für Lea (Klasse 8) seit 2 Jahren, für Daniel (Klasse 9) längere Zeit mit wechselnden Lehrern zu lernen. Bei Alina (Klasse 8) in Gemeinde 4, die erst seit kurzem in Deutschland lebt, beläuft sich die Teilnahme am Religionsunterricht auf etwa ein Jahr, doch hat sie Erfahrungen durch die jüdische Schule, die sie im Herkunftsland besuchte. Marina (Klasse 9) aus der Großgemeinde erhielt seit der 1. Klasse

Religionsunterricht, da auch sie die jüdische Grundschule ihrer Gemeinde besuchte. Damit kann sie eine ebenso lange Unterweisung vorweisen wie die gleichaltrige Genia aus Gemeinde 7. Auch die Oberstufenschülerin Rifka (Klasse 11) besuchte gleich Rahel (Klasse 12) die jüdische Grundschule und hat seit der 1. Klasse Religionsunterricht erhalten. Während Lisa (Klasse 12) aus der Gemeinde 5 erst seit 2 Jahren dem Unterricht beiwohnt, hat die ebenfalls zugewanderte Irina (Klasse 12) aus der Großgemeinde 3 seit 5 bis 6 Jahren Unterricht. Die älteste Teilnehmerin besucht den Religionsunterricht die kürzeste Zeit. Die 20-jährige Olga (Klasse 12) nimmt seit einem halben Jahr am Religionsunterricht der Oberstufe ihrer Gemeinde (Gemeinde 6) teil.

¹¹³¹ Daniel hatte keinen Fragebogen ausgefüllt.

¹¹³² Daniel antwortete nach seinem Vermögen offenherzig und klar. Der Interviewte wirkt vom Naturell etwas unruhig und spricht, als ob er in großer Eile wäre. Um Situationen zu veranschaulichen wählt er gerne Kontraste, die das eigene Handeln dem Verhalten der Eltern oder die Gemeindesituation früher und heute gegenüberstellen. Weiterhin kann sich Daniel in seinen Darstellungen auf ein breites Tatsachenwissen berufen, das ihm erlaubt, Ursachen und Folgen für spezifische Phänomene mit einer gewissen Faktizität zu schildern. Daniel tendiert weniger zu Narrationen oder zu Details.

¹¹³³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 32

¹¹³⁴ Vgl. ebenda, Zeile 31

¹¹³⁵ Vgl. ebenda, Zeile 26

¹¹³⁶ Vgl. ebenda, Zeile 26-28

¹¹³⁷ Vgl. ebenda, Zeile 228

¹¹³⁸ Vgl. ebenda, Zeile 72

¹¹³⁹ Vgl. ebenda, Zeile 45

¹¹⁴⁰ Vgl. ebenda, Zeile 68 f.

¹¹⁴¹ Vgl. ebenda, Zeile 103

¹¹⁴² Vgl. ebenda, Zeile 100-102

¹¹⁴³ Vgl. ebenda, Zeile 109; an dieser Stelle hätte die Forscherin die Begriffe Mentalität und Kulturkreis und die Zuordnungsgruppen nochmals hinterfragen können, doch bot die enge Kontextanalyse später Hinweise, um Unklarheiten zu entschlüsseln.

¹¹⁴⁴ Vgl. ebenda, Zeile 110 f.

¹¹⁴⁵ Vgl. ebenda, Zeile 105

¹¹⁴⁶ Vgl. ebenda, Zeile 19 f.

¹¹⁴⁷ Vgl. ebenda, Zeile 51 f.

¹¹⁴⁸ Vgl. ebenda, Zeile 114

¹¹⁴⁹ Vgl. ebenda, Zeile 114 f.

¹¹⁵⁰ Vgl. ebenda, Zeile 17 f.

¹¹⁵¹ Vgl. ebenda, Zeile 243

¹¹⁵² Siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit

¹¹⁵³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 243-245

¹¹⁵⁴ Vgl. ebenda, Zeile 243

¹¹⁵⁵ Vgl. ebenda, Zeile 247 f.

¹¹⁵⁶ Vgl. ebenda, Zeile 254-256

¹¹⁵⁷ Vgl. ebenda, Zeile 151 f.

¹¹⁵⁸ Vgl. ebenda, Zeile 153 f.

¹¹⁵⁹ Vgl. ebenda, Zeile 154 f.

¹¹⁶⁰ Vgl. ebenda, Zeile 155

¹¹⁶¹ Vgl. ebenda, Zeile 283 f.

¹¹⁶² Vgl. ebenda, Zeile 277

¹¹⁶³ Vgl. ebenda, Zeile 279 f.

¹¹⁶⁴ Vgl. ebenda, Zeile 282

¹¹⁶⁵ Vgl. ebenda, Zeile 299-303

¹¹⁶⁶ Vgl. Adorno 1950

¹¹⁶⁷ Vgl. Brumlik 2001b, S. 47-58

¹¹⁶⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 297

¹¹⁶⁹ Vgl. ebenda, Zeile 252-254

¹¹⁷⁰ Vgl. ebenda, Zeile 298

¹¹⁷¹ Vgl. ebenda, Zeile 6

¹¹⁷² Die Kenntnis dieser Grundregeln sollten generell bei jemanden, der Bar Mizwa durchgeführt hat, vorhanden sein.

¹¹⁷³ Vgl. ebenda, Zeile 205 f.

¹¹⁷⁴ Siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit

¹¹⁷⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 210-212

¹¹⁷⁶ Vgl. ebenda, Zeile 7-10

¹¹⁷⁷ Vgl. ebenda, Zeile 10 f.

¹¹⁷⁸ Vgl. ebenda, Zeile 85-90

¹¹⁷⁹ Vgl. ebenda, Zeile 92 -93

¹¹⁸⁰ Vgl. ebenda, Zeile 93

¹¹⁸¹ Vgl. ebenda, Zeile 205

¹¹⁸² Vgl. ebenda, Zeile 154

¹¹⁸³ Vgl. ebenda, Zeile 207-209

¹¹⁸⁴ Zu fragen wäre, wie die auch atheistisch eingestellten Jugendlichen der Gemeinde eine solche Verbundenheit herleiten. (Vgl. II Kapitel 4.2.1 dieser Arbeit) Ist es nicht der gemeinsame Glaube an einen Gott und sieht man von der Aufforderung zum Gemeindebesuch durch den Gemeindevorstand ab, so dürfte auch ihre Suche nach Gemeinschaft das richtungsweisende Motiv des Zusammenkommens sein.

¹¹⁸⁵ Vgl. ebenda, Zeile 131 f.

¹¹⁸⁶ Vgl. ebenda, Zeile 138 f.

¹¹⁸⁷ Vgl. ebenda, Zeile 130

¹¹⁸⁸ Vgl. ebenda, Zeile 234

¹¹⁸⁹ Vgl. ebenda, Zeile 232 f.

¹¹⁹⁰ Vgl. ebenda, Zeile 234

¹¹⁹¹ Vgl. ebenda, Zeile 139 f.

¹¹⁹² Vgl. ebenda, Zeile 261

¹¹⁹³ Vgl. ebenda, Zeile 270

¹¹⁹⁴ Vgl. ebenda, Zeile 75-77

¹¹⁹⁵ Vgl. ebenda, Zeile 264

¹¹⁹⁶ Vgl. ebenda, Zeile 217 f.

¹¹⁹⁷ Vgl. ebenda, Zeile 221-223

¹¹⁹⁸ Vgl. ebenda, Zeile 147-149

¹¹⁹⁹ Vgl. ebenda, Zeile 206

¹²⁰⁰ Vgl. ebenda, Zeile 218

¹²⁰¹ Vgl. ebenda, Zeile 220 f.

¹²⁰² Vgl. ebenda, Zeile 180 f.

¹²⁰³ Vgl. ebenda, Zeile 172-175

¹²⁰⁴ Glück sei hier als Zustand begriffen, dessen Eintreten immer nur retrospektiv bewertet werden kann. In der Bibel ist der glücklich, der Freude an Gottes Geboten hat, denn den Frommen wird Reichtum, Gerechtigkeit oder Weisheit in ihrem diesseitigen Leben zugesagt. Glück ist in der Tora Gegenstand und Folge des göttlichen Segens, der nicht nur für den Einzelnen sondern das gesamte Volk gilt. Glück (griechisch Eudaimonia) als erfreulicher Zustand, der sich in einem langen Leben, Gesundheit, Macht, oder Erfolg äußert, gilt auch in der griechischen Philosophie als ein zentraler Begriff. Die Griechen entwarfen ihre philosophische Ethik vom Ziel des menschlichen Lebens, d. h., vom Glück her, um das sich der Mensch intellektuell und moralisch zu bemühen habe. Aristoteles bestimmt das Glück zu einer Tätigkeit der menschlichen Vernunft, denn die Versenkung in die Wahrheit sei das höchste Ziel und das Glück selbst. (Vgl. Weber, H. 1992, S. 206 ff.)

¹²⁰⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 184 f.

¹²⁰⁶ Vgl. ebenda, Zeile 185 f.

¹²⁰⁷ Der Begriff des Gewissens findet sich nicht explizit in der Tora. Als eine innere oder innerliche Schuldreaktion des Menschen wird der Begriff jedoch umschrieben. So z.B. als David Sauls Zipfel vom Rock abschnitt, schlug ihm sein Herz (1 Samuel 24:6). Der jüdische Philosoph Philo hat das Gewissen theologisch als Ankläger, Richter oder Mahner betrachtet, als ein Werkzeug in Gottes Hand, das den Menschen zur Umkehr leiten soll. Neben der Philosophie ist der Begriff nach der freudschen Analyse der Psychologie zuzuordnen. Der Psychoanalytiker Fromm trennt zwischen einem autoritären und humanen Gewissen. Im ersten Fall stellt Gewissen den nach innen verlegten Kampf zwischen dem Kind und der elterlichen Autorität dar. Gut ist ein Gewissen dann, wenn es der elterlichen Autorität gefällt. Damit ist zumeist die Opferung der eigenen Unabhängigkeit verbunden. Niederlagen und Schwächen erscheinen als gerechte Strafen für begangene Sünden, dessen wichtigstes Symptom das schlechte Gewissen ist. Das humanistische Gewissen hingegen ist Ausdruck der Interessiertheit des Menschen an sich und seiner Integrität. Es beinhaltet Produktivität und Glück zugleich. (Vgl. Weber, H. 1992, S.202 ff.)

¹²⁰⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 54 f.

¹²⁰⁹ Vgl. ebenda, Zeile 52-54

¹²¹⁰ Vgl. ebenda, Zeile 64 f.

¹²¹¹ Vgl. ebenda, Zeile 59

-
- ¹²¹² Vgl. ebenda, Zeile 60-62
- ¹²¹³ Vgl. ebenda, Zeile 119-121
- ¹²¹⁴ Vgl. ebenda, Zeile 65 f.
- ¹²¹⁵ Vgl. ebenda, Zeile 66
- ¹²¹⁶ Vgl. ebenda, Zeile 56
- ¹²¹⁷ Vgl. ebenda, Zeile 57 f.
- ¹²¹⁸ Vgl. ebenda, Zeile 58 f.
- ¹²¹⁹ Vgl. ebenda, Zeile 186-188
- ¹²²⁰ Vgl. ebenda, Zeile 191 f.
- ¹²²¹ Vgl. ebenda, Zeile 189-192
- ¹²²² Lisa füllte keinen Fragebogen aus.
- ¹²²³ Charakteristisch scheint für Lisas Darstellung zum einen das häufige zeitliche Hin- und Herspringen, zum anderen die verwendeten Superlative und die überspitzt bildhaften Ausdrücke zu sein, die ihrer Darstellung mehr Gewicht verleihen sollen. Verschiedene Verständigungsstrategien zeigen sich. Lisa stellt anstelle ihrer eigenen Dispositionen die ihrer Freunde, des Lehrers oder die der Verwandten in den Raum. Lisas Plauderton lässt zunächst den Anschein von Sorglosigkeit erwecken, aber im Interviewverlauf tendiert sie zur Einbindung dramaturgischer Geschichten mit größten Spannungsmomenten. Das gesamte Interview ist mit 7 packenden Narrativen durchsetzt.
- ¹²²⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 79-82
- ¹²²⁵ Vgl. ebenda, Zeile 257-259
- ¹²²⁶ Geänderter Name des Lehrers
- ¹²²⁷ Vgl. ebenda, Zeile 544 f.
- ¹²²⁸ Ein Aspekt, den auch der Lehrer in seinem beruflichen Selbstverständnis als wichtig angibt.
- ¹²²⁹ Vgl. ebenda, Zeile 345-350
- ¹²³⁰ Vgl. ebenda, Zeile 284-266
- ¹²³¹ Vgl. ebenda, Zeile 68
- ¹²³² Vgl. ebenda, Zeile 97 f.
- ¹²³³ Vgl. ebenda, Zeile 77 f.
- ¹²³⁴ Vgl. ebenda, Zeile 136-138
- ¹²³⁵ Vgl. ebenda, Zeile 144-146
- ¹²³⁶ Vgl. ebenda, Zeile 579-582
- ¹²³⁷ Mit dem deutschen Überfall 1941 wurden die Juden Kiews in der Schlucht von Babi Jar zusammengetrieben und grausam massakriert. Nach dem 2. Weltkrieg kamen Tausende von Juden nach Kiew zurück, doch stießen sie oft auf eine feindliche Einstellung der ukrainischen Bevölkerung. Die Regierung lehnte es ab, sich zugunsten der Juden einzusetzen und zeigte Verständnis für antijüdische Reaktionen. Bis 1960 wuchs die Zahl der Kiewer Juden auf ca. 200 000 an. Eine einzige Synagoge existierte für etwa 1000 Personen, sodass Gottesdienste privat abgehalten wurden. Als man die privaten Minjanim entdeckte, bestrafte man die Mitwirkenden. Nach Stalins Tod steigerte sich der traditionelle Judenhas in der Ukraine. Der Wunsch der jüdischen Bevölkerung, ein Mahnmal in Gedenken an die Ereignisse in Babi Jar zu errichten, wurden seitens der Regierung abgelehnt. Zionistische Aktivitäten waren strengstens verboten, ebenso wie jüdische Kulturereignisse. Mit dem 6 Tage Krieg 1967 wuchs unter den Juden in Kiew wie an anderen russischen Orten ein jüdisches Nationalgefühl. Anfragen, nach Israel ausreisen zu dürfen, wurden zu diesem Zeitpunkt zurückgewiesen. (Vgl. Slutsky 1972c, S. 991-995; Ofer 1972, S. 996-998)
- ¹²³⁸ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 246 f.
- ¹²³⁹ Vgl. ebenda, Zeile 156-158
- ¹²⁴⁰ Vgl. ebenda, Zeile 158-160
- ¹²⁴¹ Vgl. ebenda, Zeile 154-156
- ¹²⁴² Vgl. ebenda, Zeile 72-74
- ¹²⁴³ Vgl. ebenda, Zeile 71 f.
- ¹²⁴⁴ Vgl. ebenda, Zeile 511
- ¹²⁴⁵ Vgl. ebenda, Zeile 509 f.
- ¹²⁴⁶ Vgl. ebenda, Zeile 611-616
- ¹²⁴⁷ Vgl. ebenda, Zeile 52 f.
- ¹²⁴⁸ Vgl. ebenda, Zeile 259-263
- ¹²⁴⁹ Vgl. ebenda, Zeile 333-336
- ¹²⁵⁰ Vgl. ebenda, Zeile 357-362
- ¹²⁵¹ Vgl. ebenda, Zeile 336-338
- ¹²⁵² Vgl. ebenda, Zeile 85-91
- ¹²⁵³ Vgl. ebenda, Zeile 546 f.

-
- 1254 Vgl. ebenda, Zeile 547-549
- 1255 Vgl. ebenda, Zeile 535-541
- 1256 Vgl. ebenda, Zeile 491 f.
- 1257 Vgl. ebenda, Zeile 609 f.
- 1258 Vgl. ebenda, Zeile 293
- 1259 Vgl. ebenda, Zeile 293-297
- 1260 Vgl. ebenda, Zeile 312-315
- 1261 Vgl. ebenda, Zeile 273f
- 1262 Vgl. ebenda, Zeile 278
- 1263 Vgl. ebenda, Zeile 274-277
- 1264 Vgl. ebenda, Zeile 405
- 1265 Vgl. ebenda, Zeile 423 f.
- 1266 Vgl. ebenda, Zeile 419 f.
- 1267 Vgl. ebenda, Zeile 168-171
- 1268 Vgl. ebenda, Zeile 425-430
- 1269 Vgl. ebenda, Zeile 431 f.
- 1270 Vgl. ebenda, Zeile 440
- 1271 Vgl. ebenda, Zeile 451
- 1272 Vgl. ebenda, Zeile 443
- 1273 Vgl. ebenda, Zeile 486-488
- 1274 Vgl. ebenda, Zeile 482-484
- 1275 Vgl. ebenda, Zeile 110
- 1276 Vgl. ebenda, Zeile 562
- 1277 Vgl. ebenda, Zeile 553
- 1278 Vgl. ebenda, Zeile 571
- 1279 Vgl. ebenda, Zeile 571-574
- 1280 Vgl. ebenda, Zeile 618-622
- 1281 Vgl. ebenda, Zeile 622-625
- 1282 Vgl. ebenda, Zeile 219-224
- 1283 Vgl. ebenda, Zeile 174-182
- 1284 Vgl. ebenda, Zeile 191-196
- 1285 Siehe dazu Mitscherlich 2003a
- 1286 Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 345
- 1287 Vgl. ebenda, Zeile 377 f.
- 1288 Vgl. ebenda, Zeile 364-367
- 1289 Vgl. ebenda, Zeile 368
- 1290 Vgl. ebenda, Zeile 372-374
- 1291 Lisa meint hier sicherlich konvertieren.
- 1292 Vgl. ebenda, Zeile 378-384
- 1293 Vgl. ebenda, Zeile 393-399
- 1294 Vgl. ebenda, Zeile 496-502
- 1295 Fragebogen waren in Gemeinde 6 generell nicht erlaubt.
- 1296 Die Forscherin musste sich zunächst die noch geringen Deutschkenntnisse der erst seit kurzem in Deutschland lebenden Befragten vor Augen führen. Olga ist eine ruhige junge Frau, die mit 20 Jahren für die Klasse 12 etwas älter als üblich ist, ein Umstand, der jedoch angesichts ihrer Migrationsgeschichte nicht ungewöhnlich erscheint.
- 1297 Als *Ius Solis* ist man automatisch in der politischen Vergemeinschaftung. *Ius Solis* bezeichnet das Prinzip, nach dem ein Staat seine Staatsbürgerschaft an Kinder verleiht, auch wenn die Eltern nicht Staatsangehörige sind (Geburtsortprinzip, z.B. USA). In Deutschland ergänzt das *Ius Soli* seit dem Inkrafttreten des neuen Staatsangehörigkeitsgesetzes v. 01.01.2000 das *Ius Sanguinis* Prinzip (Abstammungsprinzip). Nun wird die Staatsbürgerschaft automatisch an alle Kinder verliehen, die mindestens ein Elternteil haben, das diese Staatsbürgerschaft besitzt. (Vgl. Wippermann 1999)
- 1298 Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 6 f.
- 1299 Zum Faktor Ethnizität siehe I Kapitel 1.2 dieser Arbeit
- 1300 Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 3 f.
- 1301 Vgl. ebenda, Zeile 4 f.
- 1302 Vgl. ebenda, Zeile 59 f.
- 1303 Vgl. ebenda, Zeile 60-62
- 1304 Vgl. ebenda, Zeile 63
- 1305 Vgl. ebenda, Zeile 14-16

¹³⁰⁶ Vgl. ebenda, Zeile 16

¹³⁰⁷ Vgl. ebenda, Zeile 27-30

¹³⁰⁸ Nation meint in der vormodernen Fassung von „Nationes“ die Gemeinschaft, in die man territorial hineingeboren wird und bezieht sich ursprünglich auf die Landsmannschaften der Studenten europäischer Universitäten. Der Nationenbegriff im modernen Sinne wurde in der französischen Revolution dann zur demografisch verfassten politischen Vergemeinschaftung, von der die Volkssouveränität ausgeht. Der von Olga gebrauchte Begriff Nationalität umfasst eher das, was als ethnisch bezeichnet wird, die historisch gewordene politische Vergemeinschaftung, die nicht eines eigenen Staates bedarf. (Siehe dazu Koselleck 1972)

¹³⁰⁹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 16-18

¹³¹⁰ Vgl. ebenda, Zeile 32-34

¹³¹¹ Vgl. ebenda, Zeile 34 f.

¹³¹² Vgl. ebenda, Zeile 36 f.

¹³¹³ Siehe dazu I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

¹³¹⁴ Ein hoher Teil interkonfessioneller Familien in der ehemaligen Sowjetunion tendierte dazu, in die USA oder nach Deutschland anstelle nach Israel zu emigrieren. (Siehe auch I Kapitel 1.3.2 dieser Arbeit)

¹³¹⁵ Vgl. ebenda, Zeile 53-56

¹³¹⁶ Vgl. ebenda, Zeile 19-21

¹³¹⁷ Vgl. ebenda, Zeile 65-67

¹³¹⁸ Vgl. ebenda, Zeile 65

¹³¹⁹ Olga verwendet im Interview den Begriff Fachhochschule. Aufgrund ihres Ausbildungsweges, der nicht mit dem Fachabitur abgeschlossen wurde, kann Olga eigentlich nicht die Fachhochschule besuchen. Da sie sich einer Klasse zurechnet und es sogenannte Klassen in der Fachhochschule nicht gibt, handelt es sich vermutlich um eine Fachoberschule.

¹³²⁰ Vgl. ebenda, Zeile 69

¹³²¹ Dennoch wird an dieser Stelle nicht klar erkenntlich, wen Olga mit Deutschen und Russen meint.

¹³²² Vgl. ebenda, Zeile 295-297

¹³²³ Vgl. ebenda, Zeile 188-190

¹³²⁴ Vgl. ebenda, Zeile 292 f.

¹³²⁵ Möglicherweise ist die Großmutter zu den verschiedenen Wohnorten mitgezogen.

¹³²⁶ Vgl. ebenda, Zeile 7 f.

¹³²⁷ Vgl. ebenda, Zeile 202

¹³²⁸ Vgl. ebenda, Zeile 78 f.

¹³²⁹ Vgl. ebenda, Zeile 157

¹³³⁰ Vgl. ebenda, Zeile 151-156

¹³³¹ Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen Aussiedlern und Kontingentflüchtlingen. Beide wurden zwar als Minderheit von den Russen ausgegrenzt, doch als Gruppen unterscheiden sie sich bereits in ihren Ausbildungswegen. Während Kontingentflüchtlinge in der Regel in städtisch urbanen Zentren ansässig waren und mehr Akademiker stellen, weisen die Aussiedler, deren Vorfahren bereits zur Zeit Zar Peter des Großen angeworben und in Russland angesiedelt wurden, eher einfache, handwerkliche Berufe vor. Sie lebten in Gegenden mit entsprechend geringer Bildungsinfrastruktur. Im 2. Weltkrieg waren auch sie Verfolgungen unterworfen, weil sie im Zuge der stalinistischen Politik als Nazikollaborateure eingestuft und kollektiv in den Gulag nach Sibirien deportiert wurden. Nach dem Krieg ließ man sie nicht an die Gebiete der Wolga zurück, sondern brachte sie u.a. nach Kasachstan. Die Rückkehr an die Wolga wurde erst mit Glasnost möglich. (Siehe dazu auch Levy, D. 2002)

¹³³² Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 93 f.

¹³³³ Ob Olga zum Interviewzeitpunkt die Verwendung des Begriffs >Halbjude< in den nationalsozialistischen Rassengesetzen bekannt ist, bleibt unklar.

¹³³⁴ Vgl. ebenda, Zeile 147-150

¹³³⁵ Vgl. ebenda, Zeile 158 f.

¹³³⁶ Vgl. ebenda, Zeile 276-284

¹³³⁷ Offensichtlich misst Olga dem Antisemitismus in Deutschland keinen hohen Stellenwert bei.

¹³³⁸ Vgl. ebenda, Zeile 306-308

¹³³⁹ Vgl. ebenda, Zeile 304 f.

¹³⁴⁰ Vgl. ebenda, Zeile 203-205

¹³⁴¹ Vgl. ebenda, Zeile 317 f.

¹³⁴² Vgl. ebenda, Zeile 319-322

¹³⁴³ Vgl. ebenda, Zeile 218

¹³⁴⁴ Vgl. ebenda, Zeile 113 f.

¹³⁴⁵ Mit erhöhtem Alter hat Olgas Großmutter sicherlich Probleme mit der deutschen Sprache und den Gewohnheiten in Aufnahmeland. Sie stammt ggf. aus einer beidseitig jüdischen Familie und ist entsprechend jüdisch sozialisiert worden.

¹³⁴⁶ Vgl. ebenda, Zeile 114

¹³⁴⁷ Vgl. ebenda, Zeile 220-222

¹³⁴⁸ Vgl. ebenda, Zeile 223 und ähnlich 219 f.

¹³⁴⁹ Vgl. ebenda, Zeile 118 f.

¹³⁵⁰ Vgl. ebenda, Zeile 119 f.; dass Olga bislang keine Synagoge gesehen hat, erscheint ungewöhnlich, da es vermutlich in Russland viel mehr Synagogen gibt als in Deutschland. Andererseits bestand für Olga keine Notwendigkeit, ein jüdisches Gebetshaus zu besuchen.

¹³⁵¹ Vgl. ebenda, Zeile 122-125

¹³⁵² Vgl. ebenda, Zeile 125-134

¹³⁵³ Vgl. ebenda, Zeile 184-186

¹³⁵⁴ Vgl. ebenda, Zeile 241 f.

¹³⁵⁵ Vgl. ebenda, Zeile 164-167

¹³⁵⁶ Vgl. ebenda, Zeile 9 f.

¹³⁵⁷ Vgl. ebenda, Zeile 168-170

¹³⁵⁸ Vgl. ebenda, Zeile 84-86

¹³⁵⁹ Vgl. ebenda, Zeile 239 f.

¹³⁶⁰ Vgl. ebenda, Zeile 88 f.

¹³⁶¹ Allenfalls könnte ihre jüdische Großmutter nicht als Begründung ausreichen, um den Zugang zum Unterricht zu erhalten.

¹³⁶² Vgl. ebenda, Zeile 90-93

¹³⁶³ Vgl. ebenda, Zeile 137; Olga erklärt in diesem Zusammenhang, Hebräisch im Religionsunterricht gelernt zu haben. Doch wie aus dem Unterrichtskontext und dem Lehrplan zu vermuten ist, handelt es sich ggf. um einen zusätzlichen Sprachunterricht.

¹³⁶⁴ Vgl. ebenda, Zeile 264

¹³⁶⁵ Vgl. ebenda, Zeile 267

¹³⁶⁶ Vgl. ebenda, Zeile 270-272

¹³⁶⁷ Ihre Beschreibung über eine sogenannte Schulfrage wirkt jedoch irritierend: „Ich weiß nicht, andere Völker sind schuld dafür ...“. (Vgl. ebenda, Zeile 266) Wofür ihrer Ansicht nach andere Völker schuld sind, z.B. ob Juden verfolgt wurden oder in Israel Krieg herrscht, wird nicht ganz verständlich. Doch scheint sie mit dieser Aussage ihre ursprüngliche Sicht zur Opferrolle der Juden ggf. wieder aufzugreifen.

¹³⁶⁸ Vgl. ebenda, Zeile 178-180

¹³⁶⁹ Vgl. ebenda, Zeile 273 f.

¹³⁷⁰ Vgl. ebenda, Zeile 263

¹³⁷¹ Jeremy hatte keinen Fragebogen ausgefüllt, ihn aber gelesen.

¹³⁷² Der Interviewte zeigt sich als ruhiger und abstrakter Denker, der bei Nichtverstehen sofort nachfragt und bei konträrer Ansicht seine Einstellung pointiert formuliert. An einigen Stellen spricht Jeremy von Erfahrungswerten und fordert damit eine erhöhte Glaubwürdigkeit der ZuhörerIn ein. In seinen Kommunikationsstrategien wählt er oft generalisierende Darstellungsmuster, die indirekt den Rückschluss auf seine persönliche Meinung erlauben können.

¹³⁷³ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 127

¹³⁷⁴ Vgl. ebenda, Zeile 174, 176

¹³⁷⁵ Vgl. ebenda, Zeile 179

¹³⁷⁶ Siehe dazu I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

¹³⁷⁷ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtransskript Jeremy, Zeile 181 f.

¹³⁷⁸ Vgl. ebenda, Zeile 184; vielleicht verbirgt sich hinter dieser Aussage auch die Auseinandersetzung über die Begrifflichkeit des Auserwähltseins. Gemäß der jüdischen Auslegungsliteratur wird Auserwähltheit verstanden als Vertragsangebot Gottes, das durch die Annahme der Tora und das Halten der Mizwot durch das jüdische Volk im Bund geschlossen wird (Siehe Abschnitt I Kapitel 2.1 dieser Arbeit). Die antijudaistische Erklärung christlichen Ursprungs bis hin zum Antisemitismus der Gegenwart sieht Auserwähltheit als Ausgrenzung aller anderen Völker, um sich über diese zu erheben und verliert sich schließlich in Verschwörungstheorien. In der alltäglichen Sprache steht Auserwähltheit oftmals als Stereotyp für ein überhebliches und herablassendes Denken.

¹³⁷⁹ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 189 f.

¹³⁸⁰ Das Besondere wird vom mittelhochdeutschen Adjektiv „sunder“, abgesondert, eigen, ausgezeichnet abgeleitet. (Vgl. Der Duden 1997, S. 77)

¹³⁸¹ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtransskript Jeremy, Zeile 130 ff.

¹³⁸² Vgl. ebenda, Zeile 129 f.

¹³⁸³ Vgl. ebenda, Zeile 134 f.

¹³⁸⁴ Vgl. ebenda, Zeile 128 ff.

¹³⁸⁵ Vgl. ebenda, Zeile 199-202

¹³⁸⁶ Jeremy ist bereits als Kleinkind mit seinen älteren Schwestern, die zur Zeit des Umzugs etwa 2½ und 10 Jahre alt gewesen sein dürften, nach Deutschland gekommen und wuchs, da der Vater in die USA zurück wollte, bei seiner deutschen Mutter auf. Eventuell geschah der Umzug auf Drängen der Mutter. Die Beziehung der Eltern dürfte kurze Zeit nach Jeremys Geburt auseinander gebrochen sein. Diese Vorgeschichte kann ggf. einen pubertierenden Jugendlichen belasten. Jeremy vermeidet das Wort Trennung oder Scheidung. Die Tabuisierung mag darauf deuten, dass die Elterngeschichte nicht aufgearbeitet ist. Eine Bestätigung dessen könnte in direkten Aussagen über die Beziehung zwischen Vater und Sohn nach der Ausreise gesehen werden. Auf die Frage, ob Jeremy Kontakt zu amerikanischen Juden habe, antwortet er: „Das ist von meiner Mutter halt. Also ich kenn sie nicht persönlich, aber meine Mutter halt, hat mir auch viel darüber erzählt.“ Durch diese Bemerkung kann man vermuten, dass Jeremy den Vater nicht wieder gesehen hat, denn dann hätte er darauf verwiesen, dass der Vater ihm darüber berichtet habe und nicht die Mutter. Jeremy befindet sich, wenn die Mutter nicht neu geheiratet hat, in einem überwiegend durch Frauen bestimmten Haushalt, in dem er sich profilieren muss. Wenn ihm auch das männliche Identifikationsobjekt zu fehlen scheint, an dem er sich reiben kann, so hat er in einem modernen emanzipierten Zuhause, in dem zudem alle Frauen älter als er sind, eventuell die größten Chancen, sich durch eine rationale und reflektierte Argumentation durchzusetzen.

¹³⁸⁷ Vgl. ebenda, Zeile 164 ff.

¹³⁸⁸ Vgl. ebenda, Zeile 145 f.

¹³⁸⁹ Vgl. ebenda, Zeile 152 f.

¹³⁹⁰ Vgl. ebenda, Zeile 149

¹³⁹¹ Vgl. ebenda, Zeile 150 f.

¹³⁹² Vgl. ebenda, Zeile 35 f.

¹³⁹³ Vgl. ebenda, Zeile 50 f.

¹³⁹⁴ Vgl. ebenda, Zeile 106-109

¹³⁹⁵ Vgl. ebenda, Zeile 48-51

¹³⁹⁶ Vgl. ebenda, Zeile 47

¹³⁹⁷ Offensichtlich spielt dabei das kalt anmutende Klassenzimmer der staatlichen Schule, in dem der Religionsunterricht stattfindet, keinerlei Rolle.

¹³⁹⁸ Vgl. ebenda, Zeile 45 f.

¹³⁹⁹ Vgl. ebenda, Zeile 57-60

¹⁴⁰⁰ Vgl. ebenda, Zeile 67-71

¹⁴⁰¹ Vgl. ebenda, Zeile 74-77

¹⁴⁰² Vgl. ebenda, Zeile 115

¹⁴⁰³ Vgl. ebenda, Zeile 115-117

¹⁴⁰⁴ Er könnte in diesem Zusammenhang meinen, dass einzelne Machane-Teilnehmer zu einem überheblichen Verhalten neigen. Vorstellbar wäre auch, dass Jeremy das Programm anspricht, in dem aktuelle Fragen des Lebens außerhalb der jüdischen Jugend wenig berücksichtigt werden.

¹⁴⁰⁵ Vgl. ebenda, Zeile 88

¹⁴⁰⁶ Vgl. ebenda, Zeile 22-25

¹⁴⁰⁷ Vgl. ebenda, Zeile 89-92

¹⁴⁰⁸ Vgl. ebenda, Zeile 92-98

¹⁴⁰⁹ Vgl. ebenda, Zeile 214 f.

¹⁴¹⁰ Vgl. ebenda, Zeile 219-221

¹⁴¹¹ Vgl. ebenda, Zeile 215-218

¹⁴¹² Vgl. ebenda, Zeile 228-234

¹⁴¹³ Vgl. ebenda, Zeile 235

¹⁴¹⁴ Vgl. ebenda, Zeile 236

II Kapitel 4: Profile des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden

¹⁴¹⁵ Siehe II Kapitel 2

¹⁴¹⁶ Dadurch stellt sich die Frage, welchen Bereichen finanziell mehr Priorität zugestanden wird.

¹⁴¹⁷ Siehe Anhang 3.3 Unterrichtsprofil der Gemeinde 3

¹⁴¹⁸ Bei der Untersuchung wurde relativ schnell deutlich, dass das Verhältnis tatsächlicher und möglicher Schüler in den beobachteten Gemeinden sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Sehr prekär erscheint die Lage in Gemeinde 1, in der zu diesem Zeitpunkt kein Religionsunterricht angeboten wurde und fast 700

Schüler unversorgt gewesen sein müssten. In den anderen Gemeinden wurden zwischen 20 % (Gemeinde 5) bis zu 75 % jugendlicher Gemeindemitglieder (Gemeinde 4) unterwiesen.

¹⁴¹⁹ Dadurch wird ein gemeinsames Lernen zu jüdischen Inhalten unter Gleichaltrigen realisierbar und die Möglichkeit, dass sich in der Klasse eine Peergroup bilden kann liegt höher als in extrem altersheterogenen Gruppen. Gleichwohl treten auch in Gemeinde 3 größere Altersunterschiede auf, die z.B. durch verlängerte Ausbildungswege bei Migrationsveränderungen bedingt sind.

¹⁴²⁰ Vgl. Schroll 2005; S. 11

¹⁴²¹ In Niedersachsen bestand keine Einsicht.

¹⁴²² Hier werden diejenigen Lehrpläne betrachtet, die zum Zeitpunkt der Untersuchung wirksam waren. Querverweise zu inzwischen neuen Lehrplänen erfolgen, wenn es nötig erscheint.

¹⁴²³ Grob lässt sich die Orientierung daran festmachen, dass in der Grundschule Tora und Brauchtum Vorrang gegeben wird, jüdische Geschichte und Auslegungsliteratur vermehrt in den höheren Klassen der Sekundarstufe I Einzug hält, und theologische Kommentare bzw. jüdische Religionsphilosophie der Oberstufe vorbehalten bleiben. So geht es im Lehrplan der Gemeinde 3 darum, bis zur 8. Klasse ein religiöses Basiswissen zu schaffen, das ab der 9. Klasse in ein mehr deutendes und reflektives Denken überführt werden soll. Diese Abstraktionsfähigkeit wird für die Oberstufe, in der den adoleszenten Rezipienten autonome Deutungskompetenzen bzw. eine zunehmend selbständige Aneignung vermittelt werden soll, selbstredend vorausgesetzt (Gemeinden 5, 6 und 7). Entsprechend richten sich die Verfahren der Grundschule (Narrativ) und Sekundarstufe (Diskussion, Referat) nach diesen altersspezifischen Kompetenzmöglichkeiten (Gemeinde 7).

¹⁴²⁴ Die Inhalte sind wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet. Das bedeutet gleichfalls, autonomes Lernen zu stärken, so wie es in Nordrhein-Westfalen oder Baden-Württemberg formuliert wird.

¹⁴²⁵ Beispiele bilden eine Baumpflanzung, eine Schabbatfeier, die Gestaltung einer biblischen Karte, ein Theaterstück, die Diskussion mit Schülern anderer Religionen oder ein Museumsbesuch.

¹⁴²⁶ Hier werden der Lehrervortrag, das Übersetzen und das Lernen von Responsen (Keduscha) für die Klassen 5-6 angegeben, Diktate und Aufsätze für die Klassen 7-10.

¹⁴²⁷ Verschiedene durch die Verfasserin gesetzte Gliederungsaspekte sind nicht unproblematisch, da die Themen ineinander greifen. So wird folgend zwischen Tora und Auslegung unterschieden, doch wenn Paraschot besprochen werden, fließt selbstredend der Auslegungsaspekt mit ein. Wenn von Feiertagen oder jüdischer Ethik die Rede ist, werden diese Bereiche fraglos durch ihre Quelle, die Tora, bestimmt.

¹⁴²⁸ Feiertage erscheinen vornehmlich in der Primar- und Mittelstufe. Der konkrete Vollzug und die Anschaulichkeit dieser Feste durch spezifische Symbole und die Möglichkeit, sie auch im Gottesdienst mitzuerleben, zeigen sich als besonders fruchtbar für jüngere Alterstufen. Ihrem zyklischen Charakter wird insoweit Rechnung getragen als dass sie alljährlich wiederholt und auf abstrakter Ebene in der Oberstufe z.T. reaktualisiert werden (Nordrhein-Westfalen Klasse 11). Feiertage werden entweder als Gesamtcorpus angegeben oder genau benannt als Hohe Feiertage (Bayern, Klasse 13), Wallfahrtsfeste (Thüringen, Klasse 6; Bayern, Klasse 12), Chanukka, Purim (historisch betrachtet in Thüringen, Klasse 6; Bayern, Klasse 11), oder als Fast- und Trauertage (Hessen Klasse 6; Bayern Klasse 11). Die übergeordnete Rolle des Schabbats (Bayern Klasse 12; Thüringen Klasse 6/ 11) wird mit veränderten Themenschwerpunkten auf mehreren Klassenstufen in Nordrhein-Westfalen behandelt (Kiddusch und Schabbatgebote in Klasse 6; Verbotene Tätigkeiten in Klasse 8, Mussaf- und Alenugebet, Paraschot in Klasse 9). Hessen konzentriert die Besprechung der Hawdala auf die 5. Klasse und widmet sich der Schabbatliturgie und den Paraschot im 8. Schuljahr. In Nordrhein-Westfalen hingegen werden die Paraschot in der gesamten Sekundarstufe I lückenlos durchgenommen. Der Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg sucht die Feiertage in der Mittelstufe mit ethischen Akzenten zu versehen. Man kann annehmen, dass die ständige Erarbeitung der Chagim auch Langeweile bei den Schülern erzeugt.

¹⁴²⁹ Das Gebet hat im Religionsunterricht natürlicherweise seinen festen Platz und wird in fast allen Klassenstufen der Mittelstufe (mit je anderen Beispielen) thematisiert. Die zentralen Gebete Schma Israel (Thüringen, Klasse 6/ 9; Hessen, Klasse 6; Bayern, Klasse 13) die Amida, ob am Schabbat, im Abend- oder Morgengebet (Hessen, Klasse 8-10; Bayern, Klasse 13, Baden-Württemberg, Klasse 5/ 6) und auch das Birkat HaMason (Thüringen Klasse 5, Hessen Klasse 7, Bayern Klasse 12) werden am häufigsten genannt. In Nordrhein-Westfalen finden sich im Oberstufencurriculum der Klasse 11 Gebete unter dem Stichwort Liturgie. In Baden-Württemberg und Hessen werden Gebete herausgehoben und kontinuierlich bis zur 10. Klasse vermittelt, wobei die Grundlegungen den Jugendlichen vor und im Bar/ Bat Mizwa Alter zukommen sollten, um entsprechende Voraussetzungen für die Teilnahme am Gottesdienst zu schaffen. Hessen bietet in seinem Kurzlehrplan Empfehlungen für ein Gebet auf jeder Klassenstufe. Weitere Akzente werden mit dem Kaddisch (Bayern Klasse 13), dem Tefillat HaDerech (Bayern, Klasse 11), den Ikkarim RaMBaMs (Hessen, Klasse 11) und den Gebeten der Hohen Feiertage (Hessen, Klasse 12) gesetzt. Schließlich werden die Gebetbücher Siddur und Machsor (z.B. Thüringen, Klasse 8/ 10; Baden-Württemberg, Klasse 9) behandelt.

Die Segenssprüche (Bayern, Klasse 11) stellen ferner einen wichtigen Kern des Religionsunterrichts dar, zumeist seit der Grundschule (Baden-Württemberg), doch finden sie auch in der Sekundarstufe ihren Niederschlag (Hessen, Klasse 8; Bayern, Klasse 11). Ob Gebete mehr in rituell-repetitiver Hinsicht oder mehr intellektuell-analysierend vermittelt werden, mag in der Mittelstufe auch in der Hand des Lehrers liegen.

¹⁴³⁰ Zum Thema Ritus und Brauch werden gegenständliche Betrachtungen ritueller Symbole wie Zizit, Kipa, Mesusa (Thüringen, Klasse 7-8, Bayern, Klasse 11) und Hinweise zum jüdischen Lebenskreis, z.B. Beschneidung und Ehebestimmungen in manchen Lehrplänen integriert (Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, Mittelstufe). In Nordrhein-Westfalen wird in der 11. Klasse danach gefragt, wie Alltag und religiöse Praxis zu verbinden sind. Als konstitutiver Bestandteil der jüdischen Lebensweise ist die Kaschrut Element aller Lehrpläne (Baden-Württemberg, Klasse 6; Thüringen unter Berücksichtigung des Schächtens, Klasse 6/ 12; Hessen, Klasse 7; Bayern, Klasse 11 und Nordrhein-Westfalen, Klasse 9).

¹⁴³¹ Die 5 Bücher Mose werden als Wochenabschnitte in der Mittelstufe zuzüglich verschiedener Kommentare behandelt (Hessen, Klasse 9; Baden-Württemberg, Klasse 8-10; Nordrhein-Westfalen, Klasse 5-10). Der Aufbau der Tora (Thüringen, Klasse 5; Hessen, Klasse 8) und des Tenach (Hessen, Klasse 10) liefert den Schülern ein Überblickswissen. Schwerpunkte der Bibel bilden auch verschiedene Propheten (Hessen, Thüringen, Klasse 10; Bayern, Klasse 11) und Megillot (Hessen, Klasse 10).

¹⁴³² Alle Lehrpläne haben die jüdische nachbiblische Geschichte als integralen Bestandteil der Vermittlung berücksichtigt, doch mit unterschiedlichen Bezügen. Ausgangspunkt jüdischer Geschichte bildet entweder das babylonische Exil (Hessen, Klasse 11, Baden-Württemberg, Klasse 6) oder die Zeit der Entstehung von Mischna und Gemara, die das Ende der Antike markiert. Über Kreuzzüge und spanische Inquisition werden die Aufklärung, Emanzipation bis hin zur Zeit des 1. Weltkriegs angesprochen, der Antisemitismus des 20. Jahrhunderts, der Zionismus und die Schoa thematisiert (Baden-Württemberg, Klasse 8/ 9/ 12, Bayern, Klasse 12/ 13). Während Thüringen und Nordrhein-Westfalen den historischen Akzent in der 9. und 10. Klasse setzen, bleibt die Geschichte in Hessen der Oberstufe (Klasse 11) vorbehalten, sodass Nicht-Gymnasiasten ggf. keine jüdische Geschichte erleben.

¹⁴³³ Thüringen etabliert fortgesetzten Sprachunterricht aus der Grundschule in den Klassen 5, 6 und 7. In der 8. Klasse soll die Schreibschrift gelernt werden. Für Hessen werden Hebräischkenntnisse vorausgesetzt, aber nicht explizit vermittelt, entsprechendes gilt für den bayrischen Lehrplan. Baden-Württemberg setzt den Hebräischunterricht der Grundschule ebenfalls in der Sekundarstufe I und II fort (Grammatikkenntnisse, Übersetzung) und auch Nordrhein-Westfalen knüpft in der Sekundarstufe II an die Mittelstufe an. Hier gilt es, hebräische Termini zu lernen und zu verstehen (Klasse 13, 2). Darüber hinaus soll der sprachliche Ausdruck in der Tora, Mischna oder Gemara betrachtet werden. Die Spanne zwischen viel und wenig Hebräisch impliziert ergo zwei Probleme: Schüler ohne Hebräischkenntnisse werden kaum Gebetstexte lesen und dem Gottesdienst folgen können, wenn sie nicht private Unterstützung erhalten. Ein zuviel vermindert andererseits die Zeit für inhaltliche Fragen und für die Anbahnung einer adäquaten religiösen Deutungskompetenz.

¹⁴³⁴ Die Exegese der Bibel lässt sich in den Lehrplänen in mehrere chronologische Stufen differenzieren. Frühe Auslegungen des Gesetzes in Mischna und Gemara im Talmud, mittelalterliche Kommentare, Midraschim aus talmudischer und mittelalterlicher Zeit und zeitgenössische Kommentare. Diese Auslegung spielt bereits für die Paraschot eine Rolle, doch wird hier offensichtlich kein Überblick über die Quellkommentare verfolgt. In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Bayern wird die Mischna besprochen (Baden-Württemberg, Klasse 11/ 12; Nordrhein-Westfalen Klasse 12; Bayern, Klasse 13). Wichtige Kommentare (vornehmlich RaSCHI, Maimonides) werden manchmal schon vor der Behandlung des Talmud (Nordrhein-Westfalen, Klasse 10), zuweilen parallel oder nachgestellt kennen gelernt (Bayern, Klasse 12). Es erscheint nicht so relevant, wann, vielmehr, ob eine solche Angabe im Lehrplan erfolgt. Dass die Midraschexegese dem Talmud nachgestellt wird, ist sinnvoll, da man zunächst die Kenntnisse im rechtsverbindlichen Kodex ebnen will (Baden-Württemberg, Klasse 13), obwohl auch eine parallele Darlegung seine Vorzüge bietet, da man Exegese zwischen verbindlichen und weitreichenden Assoziationen zu einem Thema fortlaufend vergleichen kann (Hessen, Klasse 11-13), um auf diesem Hintergrund Bibel und Auslegung als ratgebende Instanz und Orientierung im alltäglichen Leben (Baden-Württemberg) wahrnehmen zu können.

¹⁴³⁵ Theologische Auseinandersetzung soll hier in Hinsicht auf den Gottesbezug reflektiert werden, wobei die Nähe zu religionsphilosophischen Themenbereichen sehr eng zu fassen ist. Theologische Fragestellungen sind der Oberstufe, gelegentlich der 9./ 10. Klasse, vorbehalten. Baden-Württemberg setzt mit diesen Fragestellungen recht früh ein, wenn das „Wesen des Judentums“ anhand der Ikkarim in Klasse 9 oder „Gott als Schöpfer“ in Klasse 10 unter Einbezug traditioneller Gottesbeweise angesprochen wird. In Bayern leitet das Thema „Göttlicher Auftrag versus menschliche Autorität“ in der 11. Klasse, in Nordrhein-Westfalen der Bereich „Verheißung und „Biblische Gebote“, Klasse 13 zur theologischen Reflexion über. (Vgl. Anhang 6. Gesetze und Lehrpläne)

Ethische Themen fließen in der Grundschule und Mittelstufe ein. Ihre herausgelöste Behandlung manifestiert sich aber entsprechend dem Abstraktionsvermögen der Jugendlichen vor allem in der Oberstufe. Ansatzweise werden in der Mittelstufe jüdische Philosophen, z.B. Jehuda Halevi (Nordrhein-Westfalen, Klasse 9) und unter einer sozialpsychologischen Perspektive jüdische Werte aufgenommen (Nordrhein-Westfalen, Klasse 10). Jüdische Philosophen von der Antike bzw. vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert werden zu wichtigen Themen in Bayern, Klasse 13, in Nordrhein-Westfalen, Klasse 12 und Baden-Württemberg, Klasse 12/ 13. Thüringen verzichtet auf den religionsphilosophischen Bezug und Hessen drückt sich sehr global aus, wenn von jüdisch-ethischen Sozialbeziehungen und Normen in der Tora gesprochen wird (Klasse 12).

¹⁴³⁶ Die dialogische Perspektive wird nicht immer in den Lehrplänen aufgegriffen. Ausnahmen bilden Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. In Nordrhein-Westfalen soll in theologischer Hinsicht ein nichtjüdischer Philosoph analysiert werden, wobei auch ein muslimischer oder atheistisch denkender Theoretiker gemeint sein kann. Baden-Württemberg beschreitet eher den Weg des dialogischen Prinzips, indem nach Konflikten und Gemeinsamkeiten in Christentum und Judentum (Oberstufe) gesucht werden soll. Der Bildungsplan 2004 trägt dem christlich-jüdischen Gespräch in der 11. Klasse Rechnung.

¹⁴³⁷ Baden-Württemberg widmet sich der Entstehung Israels als eigenständigen Bereich in den Klassen 10 und 12, ebenso wie Nordrhein-Westfalen Israel und seine Gesellschaft in Klasse 13 thematisiert. Ansonsten wird der jüdische Staat etwas peripher in der Besprechung des Feiertags Jom HaAzmaut behandelt (Thüringen Klasse 10, Hessen Klasse 6, Nordrhein-Westfalen Klasse 6/ 9).

¹⁴³⁸ Der Kantor (Gemeinde 4) ging vor der Schoa nach Argentinien und remigrierte in den 70er Jahren.

¹⁴³⁹ Siehe Rabbiner, Glossar

¹⁴⁴⁰ Heutzutage werden auch pädagogische Veranstaltungen für Kantoren und Kantorinnen am Hebrew Union College (HUC) in den USA eingefordert. Im Herbst 2005 konnte die Beobachterin am New Yorker HUC an einem Seminar teilnehmen, das Kantoren auf den Religionsunterricht vorbereitet.

¹⁴⁴¹ Doch muss eine Auseinandersetzung mit anderen Lehrverantwortlichen stattgefunden haben, da der Rabbiner von Beratungen mit dem Ministerium und anderen Kollegen spricht.

¹⁴⁴² In den Besprechungen mit Freunden bzw. Rabbinern geht es um die Begründung und Auswahl der Lernziele (Gemeinde 7), um Unterrichtsmaterialien und -organisation (Gemeinde 3, 5 und 7) oder um die Evaluation bzw. Bewertung des Unterrichts.

¹⁴⁴³ Im Hinblick auf das Verhältnis der Schüler zum Unterricht muss auch das Umgehen mit Konflikten betrachtet werden, das Hinweise zur allgemeinen Lernkultur vor Ort liefert. Zu diesem Thema äußern sich die Lehrer allerdings etwas verhalten.

¹⁴⁴⁴ Bet Din ist ein rabbinisches Gericht.

¹⁴⁴⁵ Das zaghafte Interesse an pädagogischen Fortbildungen muss aber nicht einhergehen mit dem Ablehnen methodischer Novitäten. Neben den beiden Lehrerinnen würden sich auch die Lehrer der Gemeinde 1, 4 und 5 einer Art des Teamteachings öffnen. Interessanterweise verneint der Rabbiner der Gemeinde 2 diese Methode, gleichwohl er der einzige ist, der Teamteaching (mit seiner Ehefrau) praktiziert. Auch für eine Öffnung hinsichtlich der Eltern und einen Einbezug ihrerseits sprechen sich einige Lehrer aus. Dem Lehrer aus Gemeinde 4 ist es jedoch genug, Informationen an die Eltern weiterzugeben. Die Lehrerinnen der Gemeinde 3 und 7 sind an der Elternmitarbeit interessiert, wobei die Lehrerin der Gemeinde 7 den Elternkontakt als Feedback bzw. Orientierung verstanden wissen will. Der Rabbiner aus Gemeinde 5 lässt Eltern sogar am Unterricht (Grundschule) teilnehmen. Dem Prinzip >Offener Unterricht< wird allerdings skeptisch begegnet (Lehrer der Gemeinde 6 und 1), da dies zwar in einer Schule möglich sei, nicht aber in einer 2-stündigen Unterweisung (Lehrer der Gemeinde 4).

¹⁴⁴⁶ Das Verhältnis religiöser und nichtreligiöser Bereiche in einem jüdischen Religionsunterricht angemessen zu gewichten, bildet kein leichtes Unterfangen und wird durch die Lehrer unterschiedlich gelöst. Neben dem Anfängerhebräischunterricht ist der Religionsunterricht in Gemeinde 2 ausschließlich auf Religion zugeschnitten. Gleiches gilt für den Kantor der Gemeinde 4 und die Rabbiner aus Gemeinde 5 und 6, die in ihrer denominationalen Ausrichtung ebenfalls viel Wert auf die Vermittlung der Gesetze bzw. Gebote legen. Die Lehrerin der Gemeinde 3 weicht von rein religiösen Schwerpunkten in der Oberstufe ab und geht wie die Lehrerin der Gemeinde 7 auf von der Schülerseite geäußerte Themen ein. Letztere verlagert sich in Mittel- und Oberstufe auf historische und religionsphilosophische Akzente.

¹⁴⁴⁷ Wie Migranten in der Schule begegnet wird, wie das System Schule auf Migranten reagiert, dazu siehe Diehm/ Radtke 1999, Gomolla 2002

¹⁴⁴⁸ Die halachischen Details, die der Lehrer in Gemeinde 6 in der Unterweisung anbietet, kann für eine Gruppe bisher jüdisch Unbewanderter eine Wissensbasis darstellen, sie aber auch überfordern.

¹⁴⁴⁹ Siehe I Kapitel 3.1 dieser Arbeit

¹⁴⁵⁰ In Zusammenhang zum Problem der Mitgestaltung stellt sich auch die Frage, wie neben rein jüdischen Themen, ob religiös oder historisch, der Unterricht nach den Vorstellungen der Lehrer an einem demokratischen Gesellschaftsbild ausgerichtet ist. Zwar bejahen alle Lehrer diese Frage ohne zu zögern,

doch auch dieses Anliegen kommt vornehmlich in Gemeinde 7 zum Ausdruck. Die Lehrerin ruft die Schüler auf, sich aktiv im gesellschaftlichen Leben zu engagieren. Demokratische Prozesse sind für sie auch in der Gemeinde wichtig und so unterstützt sie die Jugendlichen, als sie über ihr Jugendzentrum diskutieren.

¹⁴⁵¹ Das Bild ist auch innerhalb einer Gemeinde nicht repräsentativ. (Vgl. II Kapitel 1 dieser Arbeit)

¹⁴⁵² Siehe II Kapitel 1.6.1 und 2.3 dieser Arbeit

¹⁴⁵³ Die Jugendlichen kommen aus den Gemeinden 1, 2, 3, 5 und 7.

¹⁴⁵⁴ Sie stammen mehrheitlich aus Gemeinde 3, sowie aus den Gemeinde 4, 5 und 7.

¹⁴⁵⁵ Abgelehnt wird Deutschland als zukünftiger Lebensort lediglich 4-mal, wohingegen die ehemalige UdSSR bzw. die Ukraine 7-mal, Israel nur 1-mal genannt wird.

¹⁴⁵⁶ Als Ausnahmefall wird das Befassen mit jüdischen Texten (Gemeinde 3) genannt.

¹⁴⁵⁷ Die Häufigkeit der elterlichen Gottesdienstbesuche liegt etwas höher als der ihrer Kinder: Eltern gehen 13-mal sehr oft und 5-mal oft zum Gottesdienst. Gelegentlich (15-mal) und selten (13-mal) werden am häufigsten geäußert. 6 Elternpaare besuchen den Gottesdienst nie.

¹⁴⁵⁸ Wie unschwer zu erkennen ist, spielen hinsichtlich dieser Frage Gottesdienst und Gebet keine entscheidende Rolle, doch lassen sich diese Elemente möglicherweise in den Komplexen Glaube, Gott und Religion oder Tradition, Gesetz und Tora wiederfinden.

¹⁴⁵⁹ Der Protagonist Schimon verspricht Gott während eines Flugzeugabsturzes bei seiner Rettung, als Arzt in die Dritte Welt zu gehen. Er überlebt und erhält ein gutes Berufsangebot in der Industrielwelt. (Siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit und Anhang 5.3)

¹⁴⁶⁰ 5 zugewanderte Schüler zwischen 10 und 18 Jahren, davon 2 Mädchen per Fragebogen und eine Erhebung in Gruppendiskussion

¹⁴⁶¹ 14 Schüler im Alter von 15 bis 19 Jahren, davon 9 Mädchen

¹⁴⁶² 8 Schüler im Alter von 11 bis 15 Jahren, davon 3 Mädchen und je 4 russische Zuwanderer

¹⁴⁶³ In der Oberstufe eine 18-jährige Zuwanderin per Fragebogen, in der Grundschulgruppe als Gruppenbefragung

¹⁴⁶⁴ 5 Schüler im Alter von 10 bis 17 Jahren, davon 4 Mädchen und unter ihnen eine Zuwanderin

¹⁴⁶⁵ Die Gruppengespräche der Gemeinde 2 und 5 werden an dieser Stelle nicht angeführt (Vgl. II Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 dieser Arbeit), da sich jeweils die älteren und lautstarken Mitglieder (in Gemeinde 2 die älteren Mittelstufen- und Oberstufenschüler gegenüber den 14 bis 15-Jährigen; in Gemeinde 5 die Untersekundarschüler gegenüber den Grundschulern) äußerten, sodass die Ergebnisse verzerrt sein dürften.

¹⁴⁶⁶ In den Anmerkungen 1469 bis 1567 erscheinen Hinweise zur Gemeindegliederung (Gemeinde 1-7), und Migration (A bedeutet Alteingesessene, die zumeist in Deutschland geboren sind, Z steht für Zuwanderer), sowie Alters- und Geschlechtsangaben (w = weiblich, m = männlich). Die Angaben sollen keine Stereotypenbildung fördern, sondern bei der Frage helfen, ob sich religiöse Argumentationsstrukturen in irgendeiner Form geschlechtsspezifisch oder altersabhängig unterscheiden. Die Angabe Zuwanderer bzw. Alteingesessene soll einen Hinweis dazu leisten, inwieweit sich Angaben jüdisch und nichtjüdisch sozialisierter Jugendlicher unterscheiden können, gleichwohl die Alteingesessenen auch wenig jüdisch sozialisiert sein können.

¹⁴⁶⁷ 10wA Gemeinde 7 (10jährige weibliche Alteingesessene aus Gemeinde 7), 10wZ Gemeinde 4, 13mZ Gemeinde 4, 13mA Gemeinde 7, 18wZ Gemeinde 5, 20wZ Gemeinde 3

¹⁴⁶⁸ 11mA, 15mZ Gemeinde 4, 16mA Gemeinde 3, 17wZ Gemeinde 7

¹⁴⁶⁹ 14wZ, 14 mZ, 14mZ, 14mZ Gemeinde 2, 16wA Gemeinde 3, 17wA, 17wZ Gemeinde 3

¹⁴⁷⁰ 15wA, 17mZ Gemeinde 3

¹⁴⁷¹ 14wZ Gemeinde 2

¹⁴⁷² 15wZ, 17mZ Gemeinde 3

¹⁴⁷³ 11wA Gemeinde 4, 15mA Gemeinde 3

¹⁴⁷⁴ 17wA Gemeinde 3

¹⁴⁷⁵ 15wZ Gemeinde 7

¹⁴⁷⁶ 16wZ Gemeinde 7

¹⁴⁷⁷ 15wA Gemeinde 3

¹⁴⁷⁸ 17wZ Gemeinde 3

¹⁴⁷⁹ 18wZ Gemeinde 2, 19wZ Gemeinde 3

¹⁴⁸⁰ 18wZ Gemeinde 2, 19wZ Gemeinde 3

¹⁴⁸¹ 17wA Gemeinde 3

¹⁴⁸² 17mZ Gemeinde 3

¹⁴⁸³ 11wA Gemeinde 4

¹⁴⁸⁴ 14mZ Gemeinde 2, 15wA, 17wZ Gemeinde 3

¹⁴⁸⁵ 10wA Gemeinde 7

-
- 1486 14mZ, 14mZ, 14wZ Gemeinde 2, 17wZ Gemeinde 7
1487 15wZ Gemeinde 3
1488 16mA Gemeinde 3
1489 17mZ Gemeinde 3
1490 16wA Gemeinde 3
1491 17wZ Gemeinde 3
1492 11mA Gemeinde 4
1493 15wA Gemeinde 3
1494 18wZ Gemeinde 2
1495 15mZ Gemeinde 3
1496 17wZ Gemeinde 7
1497 17wA Gemeinde 3
1498 18wZ Gemeinde 5
1499 11mA Gemeinde 4, 14 wZ, 14 mZ Gemeinde 2, 14wZ, 15mZ Gemeinde 4, 16wZ Gemeinde 3, 17wZ
Gemeinde 7
1500 17wZ Gemeinde 3
1501 15wA Gemeinde 3
1502 17mZ Gemeinde 3
1503 13mZ Gemeinde 4, 13 mZ, 14mZ Gemeinde 2, 17wZ, 18mZ Gemeinde 3
1504 18wZ Gemeinde 2, 20wZ Gemeinde 3
1505 10wA Gemeinde 7, 11m Gemeinde 4, 15wA, 15mZ, 15wZ, 16wA, 17wA, 17wA, 17wA Gemeinde 3,
18wZ Gemeinde 5
1506 18wZ Gemeinde 5
1507 16wZ Gemeinde 7
1508 18wZ Gemeinde 2,
1509 15wA, 15wZ Gemeinde 3
1510 11mA Gemeinde 4, 14 mZ Gemeinde 2, 14 wZ, 14 mZ, 14 wZ, 14 mZ, 14 wZ Gemeinde 2, 15mZ,
16mZ, 17mZ Gemeinde 3
1511 15mA Gemeinde 3, 18wZ Gemeinde 5
1512 14mZ Gemeinde 2
1513 16wZ Gemeinde 7
1514 11mA, 11wA, 11mA, 15mZ Gemeinde 4, 17wA Gemeinde 3
1515 18mZ Gemeinde 3
1516 14mZ Gemeinde 2
1517 17wZ Gemeinde 3
1518 18mZ Gemeinde 3
1519 15mZ Gemeinde 3
1520 17wZ Gemeinde 7
1521 16wA Gemeinde 3
1522 15wA Gemeinde 3
1523 10wA, 15wZ Gemeinde 7, 11mA Gemeinde 4, 13mZ, 14 wZ, 14mZ, 14 mZ Gemeinde 2
1524 18mZ Gemeinde 3, 18wZ Gemeinde 5
1525 17wZ Gemeinde 3
1526 16wA Gemeinde 3
1527 15wA Gemeinde 3
1528 15wZ Gemeinde 7, 16wA, 16wA, 17wA, 17wZ, 17wA Gemeinde 3, 18wZ Gemeinde 2, 19wZ
Gemeinde 3
1529 15wA Gemeinde 3
1530 16mZ Gemeinde 3
1531 18wZ Gemeinde 5
1532 15wZ Gemeinde 7
1533 17mZ Gemeinde 3
1534 17mZ Gemeinde 3
1535 17wZ Gemeinde 3
1536 11wA, 13mZ Gemeinde 4
1537 15wA Gemeinde 3
1538 11mA, 14wZ Gemeinde 4
1539 10wA Gemeinde 7
1540 13mA Gemeinde 7, 17wZ Gemeinde 3
1541 11mA Gemeinde 4

-
- 1542 15wA Gemeinde 3
 1543 17wA Gemeinde 3
 1544 15wA Gemeinde 3
 1545 10wA, 13mA Gemeinde 7, 15mZ Gemeinde 3, 16wZ, 16wZ, 17wZ, 17wA, 19wZ Gemeinde 7
 1546 16wA Gemeinde 3
 1547 15mZ Gemeinde 3
 1548 15wA Gemeinde 3
 1549 17mZ Gemeinde 3
 1550 17wZ Gemeinde 3
 1551 17wA Gemeinde 3
 1552 15wA Gemeinde 3
 1553 18wZ Gemeinde 2, 19wZ Gemeinde 3
 1554 17wZ Gemeinde 3
 1555 16wZ Gemeinde 3
 1556 18wZ Gemeinde 2
 1557 15wA Gemeinde 3
 1558 16wA Gemeinde 3
 1559 15mZ Gemeinde 3
 1560 Hiermit ist die Einschreibung ins Buch des Lebens zu Jom Kippur gemeint.
 1561 14mZ Gemeinde 2
 1562 17wZ Gemeinde 7
 1563 15wA, 15mZ Gemeinde 3
 1564 17wZ, 18wZ, 17mZ Gemeinde 3
 1565 13mZ Gemeinde 4
 1566 2 Schüler in Gemeinde 1, 2 in Gemeinde 2, je ein Schüler in Gemeinde 3, 5 und 7
 1567 2 Schüler in Gemeinde 3
 1568 Je 2 Schüler in Gemeinde 3 und 7
 1569 2 Schüler in Gemeinde 3
 1570 Dazu gehörten insgesamt 15 Schüler aus den Gemeinden 4, 3 und 7. Hier überschneidet sich die Frage nach jüdischem Lernen mit dem jüdischem Religionsunterricht, doch bleibt dieser Punkt unter allgemeinen Lernmöglichkeiten erhalten, da der Judaistikunterricht an jüdischen Schulen nicht als identisch mit dem 2-stündigen Religionsunterricht in Gemeinden aufzufassen ist. (Vgl. I Kapitel 2.2 dieser Arbeit)
 1571 2 Schüler in Gemeinde 1, ein Schüler in Gemeinde 4
 1572 1 Schüler in Gemeinde 1, 2 Schüler in Gemeinde 2, 3 Schüler in Gemeinde 3 und je 1 Schüler in Gemeinde 5 und 7
 1573 2-mal Gemeinde 2, 13-mal Gemeinde 3, 4-mal Gemeinde 4 je 5-mal Gemeinde 5 und 7
 1574 Je 4-mal Gemeinde 2 und 7, 6-mal Gemeinde 3, je 1-mal Gemeinde 4 und 5
 1575 8-mal Gemeinde 3, 2-mal Gemeinde 4, je 1-mal Gemeinde 5 und 7
 1576 Siehe II Kapitel 3.2.3 dieser Arbeit
 1577 2-mal Gemeinde 2, 13-mal Gemeinde 3, 4-mal Gemeinde 4, 5-mal Gemeinde 5, 3-mal Gemeinde 7
 1578 n = 41
 1579 n = 48
 1580 n = 48
 1581 n = 48
 1582 n = 52
 1583 n = 48
 1584 Als völlig unattraktiv wird der Unterricht nur durch einen Schüler erklärt.
 1585 n = 50
 1586 n = 49
 1587 Diese Ergebnisse decken sich mit einigen Komponenten, die sich in den Einzelinterviews herauskristallisierten. Doch bleiben im Fragebogen die Zusammenhänge einiger Faktoren verborgen.
 1588 Möglicherweise nahmen einige Schüler an, dass mit der Frage lediglich die Kenntnis des Namens gemeint sei. Wissen zu Traditionen und Bräuchen, Gesetzen und Symbolen erschließen sich deshalb besser aus dem Unterricht.
 1589 n = 50
 1590 Anzunehmen ist, dass die Schüler - trotz höheren Alters - nicht auf eine gleich lange Erfahrung im jüdischen Religionsunterricht zugreifen können, obwohl sie mit unterstützenden Fragen die Aussagen einer Parascha ergründen und diskutieren können.

¹⁵⁹¹ Daran entzündet sich jedoch noch kein Konflikt, obwohl zu fragen wäre, ab wann das Abendende zu definieren ist. Etwa, wenn man zu Bett geht oder wenn es dämmt. Solange würden die Kerzen aber nicht brennen. Der Vorschlag erscheint durchdacht und die Schülerin hat sich vermutlich auch darüber Gedanken gemacht, ob das Löschen der Kerzen ggf. unter eine verbotene Tätigkeit zu Schabbat fällt. Der Wechsel zwischen Tag und Nacht wird in der Bibel als *bein HaArbajim* und in rabbinischer Literatur als *bein HaSchemaschot* bezeichnet. Ob die Dämmerung einen Teil des Tages oder der Nacht darstellt (Talmudtraktat Schabbat 34b) und wie lange sie dauert, wird im Talmud diskutiert. Nach Raw Jose erfolgt der Wechsel vom Tag zu Nacht unmittelbar, während Raw Nehemia erklärt, dass das Zwielicht neun Minuten nach Sonnenuntergang eintrete, d.h., die Länge eines Spaziergangs auf einer halben Meile (ca. 560 Meter) umfasst. Der Amoräer Samuel setzt die Dauer auf 13 1/2 Minuten fest und nach einer weiteren Ansicht beläuft sie sich auf 12 Minuten (Talmudtraktat Schabbat 34b). Schließlich wurde die Dauer des Zwielichts auf 18 Minuten fixiert, d.h., wenn sich die Sonne etwa 3 1/2 Grad unterhalb des Horizonts befindet. Der Eintritt der Nacht beginnt mit dem Erscheinen dreier Sterne am Himmel (Talmudtraktat Berachot 2b). Diese traditionelle Berechnung weicht nur leicht von der genauen astronomischen Berechnung ab. Die Dämmerung am Freitagabend ist notwendigerweise zu berechnen, da am Schabbatabend keine Arbeit ausgeführt werden darf. Die Schabbatkerzen müssen also (Talmudtraktat Schabbat 2:7) vor der Dämmerung angezündet werden. (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972m, S. 1474)

¹⁵⁹² Hier kann man ggf. von einer Überschneidung inhaltlicher Gegenreaktionen und Interessen sprechen.

¹⁵⁹³ Gründe zeigen sich in der Analyse. (Vgl. II Kapitel 4.2.1 dieser Arbeit; siehe Anhang 3.6 Unterrichtsprofil der Gemeinde 6)

¹⁵⁹⁴ Im regulären Religionsunterricht wird Hebräisch offenbar mehr bei jüngeren Schülern erteilt.

¹⁵⁹⁵ Hier beherrschen mehrere Schüler (etwas) Hebräisch, weil sie die jüdische Schule besucht haben.

¹⁵⁹⁶ Eine wichtige Rolle nehmen routinemäßigen Wiederholungen zu Stundenbeginn und die Vorbereitung und Rückgabe von Tests ein, so wie sie in Gemeinde 3 und 7 beobachtet wurden. Als ordentliches Schulfach sind die Lehrer zu diesen Leistungsüberprüfungen verpflichtet. Hefter der Schüler, die in Gemeinde 4 und 7 eingesehen werden konnten, geben Aufschluss über bereits behandelte Themen und Standards des jeweiligen Unterrichts. Die Forscherin hatte die Möglichkeit gleiche oder ähnliche Themen in verschiedenen Klassenstufen zu beobachten.

¹⁵⁹⁷ Die Auswahl im orthodoxen Handbuch zur Halacha, dem *Kizzur Schulchan Aruch*, betrifft angesichts der Feiertage Purim und Pessach die Kapitel 141, §§ 1-4 (Vorschriften für die *Megillat Esther*) und Kapitel 111 §§ 1-12 (Vorschriften für das Nachsuchen von Chamez).

¹⁵⁹⁸ Dazu gehören die 3 Wochenabschnitte *Paraschat Nasso* (4 Mose 6:1-27, Gelübde und Priestersegen), *Paraschat Wajjera* (1 Mose 18:1-8; 19: 2-8) und *Paraschat Korach* (4 Mose 16-18).

¹⁵⁹⁹ In der Gemeinde 5 wird ein Auszug aus der *Paraschat Bo* (2 Mose 12) studiert. Als zweiter Grundtext dient Ezechiel 38.

¹⁶⁰⁰ Der Abstraktionsgrad des Kommentars von N. Leibowitz, die Zitate aus den Propheten, Talmud und Midrasch verwendet, um das Verstehen zu ermöglichen, muss auch für eine Mittelstufe als schwierig eingestuft werden. Das bedeutet, dass die Schüler nur einige Aspekte verstehen werden, jedoch wichtige Impulse erhalten, da Leibowitz durch ihre Fragen zum Weiterlernen und Selbststudium motiviert.

¹⁶⁰¹ Es handelt sich um die Einleitung zum Traktat *Awot* der Mischna, Sprüche der Väter, „Von der natürlichen Beschaffenheit des Menschen“, in der Maimonides zum Problem des „Freien Willens“ Stellung bezieht. Maimonides wird nicht zum Verständnis eines Wochenabschnitts gelesen, sondern um im Vergleich mit zeitgenössischen Autoren dem Problem der göttlichen Vorhersehung und des freien menschlichen Willens näher zu kommen.

¹⁶⁰² Die mehrseitige Übersicht enthält ein Narrativ zum Erhalt der Tora am Berg Sinai, die 10 Gebote, Hinweise zu Moses Mendelssohn und Mosche ben Maimon und religionsgesetzliche Hinweise. Eine ähnlich strukturierte Übersicht erhalten die Oberstufenschüler in Gemeinde 5.

¹⁶⁰³ Religionsgesetzliche Kompendia bedürfen zwar einer Hilfestellung, können aber auch als Checkliste (z.B. Chamezpflichten zu *Pessach*, Gemeinde 6), darstellende Texte als häusliche Wiederholung (*Pessachsynopse* Gemeinde 5), Ganzschriften als Diskussionsgrundlage (*Avichail*, Gemeinde 7) und philosophische Quellen als vertiefende selbständige Lektüre (Maimonides, Gemeinde 7) genutzt werden.

¹⁶⁰⁴ Was eine Differenzierung im Unterricht betrifft, so erklären die Lehrer mehrheitlich, im Hinblick auf unterschiedliche Voraussetzungen (Wissen) eine solche durchzuführen. Nur der Lehrer der Gemeinde 1 meint, sich weniger darauf zu konzentrieren, doch zeigt er in seinem Unterricht, dass er sehr wohl auf unterschiedliche Niveaus Rücksicht nimmt. Differenzierungen in der Gemeinde 2 zeigen sich ansatzweise im Religionsunterricht, doch kaum im Sprachunterricht. Der Lehrer orientiert sich an der Masse derjenigen, die keinerlei Hebräisch können, vergisst aber die Schüler mit Vorkenntnissen. Die Lehrerin der Gemeinde 3 sucht durch sorgfältiges Wiederholen, die Schüler ohne Vorkenntnisse einzubeziehen und die Fortgeschrittenen durch anspruchsvolle Texte herauszufordern. Besonders deutlich wird die Differenzierungsleistung der Lehrer in Gemeinde 4 und 7. Der Kantor geht sehr kleinschrittig voran, um

auch die Jüngerer der Gruppe zu erreichen. Die Fortgeschrittenen erhalten schwierigere Fragen, müssen eventuell ein Gebet frei vortragen oder dem Alter entsprechend eine erweiterte Deutungsleistung darbringen. Differenzierungsleistungen innerhalb des Oberstufenunterrichts in Gemeinde 5 und 6 bleiben etwas verdeckt. Der Lehrerin der Gemeinde 7 ist es möglich bei Verstehensproblemen der Schüler ihren Plan zu ändern.

¹⁶⁰⁵ Vgl. Internetzugang: Leibowitz [Mai 2003]b

¹⁶⁰⁶ Nach etwa 25 Minuten, in denen die Schüler sich mit Ursprungstext und Kommentar in Stillarbeit auseinandergesetzt haben, leitet die Lehrerin zum gemeinsamen Unterrichtsgespräch. Offenbar haben die Schüler schon an Kommentaren gearbeitet, sonst wäre der Auftrag unweigerlich gescheitert.

¹⁶⁰⁷ Die Weisen haben die Arbeit geleistet, Texte zu deuten und verstehbar für folgende Generationen zu machen. Dass auch der Kommentar zu Missverstehen führen kann, wird nicht weiter reflektiert.

¹⁶⁰⁸ Amelie trifft hiermit eine Aussage, die auch die Diskussion um die Formula des Segens an sich betrifft und sich in der rabbinischen Diskussion wiederfindet. Munk erwähnt in seinen Ausführungen zum Segen den Kommentar von Hirsch, der erklärt, wie die Tora jeden Vorschlag der Schaffung einer Priesterkaste, die mit einer speziellen Segensmacht ausgestattet ist, ausschließen wollte. Der Tod der beiden Söhne Aarons (3 Mose 10), betont das unwiderrufliche Gesetz, das nur Gottesdienst, den Gott geboten hat, als Gottesdienst betrachtet werden kann. Dasselbe Prinzip wird auf den Priestersegen angewandt. Die Priester sollen das Volk segnen und sprechen den Segen erst, wenn sie von der Gemeinde aufgerufen werden. Der Repräsentant der Gemeinde dient als Souffleur. So ruft die Gemeinde den Segen Gottes durch das vokale Medium der Priester herab. Die feste Formula bleibt stets gleich, wird durch keinen Priester verändert und ist nicht personell zu verstehen. Denn es sei schwierig, so Munk, den bestpassenden Segen für ein menschliches Individuum auszuwählen. Man könne nicht erahnen, was wirklich für eine Person gut sein wird. So fordert die Tora, in den Segen der Kohanim Gott einzubeziehen, damit er einen passenden Segen gebe. (Vgl. Munk 1993, S. 65 f.)

¹⁶⁰⁹ Ohne die Grundkenntnis spezifischen Vokabulars kann kaum die Gesamtaussage zugänglich werden. So bedürfen u.a. die Begriffe Levi, Kohen oder Verzehntung einer Konkretisierung.

¹⁶¹⁰ Der Begriff Schalom bezieht sich auf das hebräische Verb >schalem<, das >vollständig< oder >verlässlich sein< meint. Die Bedeutung von Frieden ist vielschichtig. Mit jemandem >schalem< sein, bedeutet, loyal zu ihm zu stehen (1 Mose 34:21). Das Nomen Schalom verweist in den meisten Fällen auf Frieden, kann sich aber auch auf Gesundheit oder das Wohl beziehen (1 Mose 29:6). Das Gegenteil von Schalom ist ebenso vielfältig in seiner Bedeutung: Krieg, Unsicherheit, das Böse oder Not (Ra). Wenn sich der Begriff in Gottes Segen findet, wird Schalom sich auf Schutz, Güte und Erbarmen beziehen. Jesajas Vision eines Zeitalters ohne Krieg (Micha 4:1 ff.) steht in dieser Form ohne Parallele in den Schriften. Im Talmud wird Frieden neben der Gerechtigkeit als einer der höchsten Ideale betrachtet, das die gesamten menschlichen Beziehungen umfasst, in einem persönlichen wie universalen Verständnis. Doch konnten die Rabbinen einen zeitlich begrenzten Krieg in Notsituationen moralisch rechtfertigen und trennten einen notwendigen von einem fakultativen Krieg. Die mittelalterlichen jüdischen Denker erörtern Frieden unter zwei Aspekten, a) hinsichtlich eines Friedens in der Welt und b) bezogen auf interne Zwietracht in der jüdischen Gemeinschaft. Juden im Mittelalter hatten keinen Einfluss auf internationale Angelegenheiten, sodass der Weltfrieden eine akademische Frage darstellte und in einem messianischen Kontext verortet wurde. Joseph Albo (Sefer HaIkkarim 4:51) definiert Frieden als die Harmonie von Gegensätzen. In der Kabbala hat der Frieden eine kosmische Bedeutung. (Vgl. Ginsberg 1972b, Jacobs 1972b) Plaut sieht Frieden nicht nur als äußeren Zustand, sondern ferner als Ausdruck einer innerlichen gefühlsmäßigen Verfassung. (Vgl. Plaut 2003, S. 78 ff., zum Frieden in den Weltreligionen siehe Gensichen 1985)

¹⁶¹¹ So schickt die Lehrerin voraus: „Drei Fragen habe ich an euch, bevor wir lesen: 1. Wer war die erste Person, von der wir die Gastfreundschaft lernen? 2. Welchen schönen Brauch, der mit der Gastfreundschaft verbunden ist, gab es in Jerusalem? 3. Welcher Segen wird zur Mahlzeit gesprochen?“

¹⁶¹² Der Ort, an dem Gott Abraham nach seiner Beschneidung erschien, wird von den Gelehrten in der Nähe von Chevron (1 Mose 13, 18) vermutet. RaSCHI meint, die Beschneidung, ließ in Abraham Furcht aufkommen, weil das Zeichen des Bundes wie eine Barriere zwischen ihm und Anderen wirken würde, wodurch er zur Isolation verurteilt wäre. Also erschien ihm Gott und gab zu verstehen, dass gerade die Beschneidung Abraham zwar von Anderen trenne, ihn aber eines göttlichen Besuches würdig machen würde. Abraham erholte sich von den Wirkungen der Beschneidung und die sich anschließende Situation gab die Gelegenheit, gastfreundschaftlich zu sein. Dabei erfuhr er die göttliche Offenbarung. Dieser Tatbestand ist wesentlich, um das Konzept jüdischer Prophetie zu verstehen und auch, wie es missgedeutet wurde. Einige Ausleger meinten, die Prophetie mit Begeisterung, Trance oder Hellsehen verbinden zu müssen. Auch jüdische religionsphilosophische Thesen sind davon durchdrungen, dass physische und spirituelle Inspirationen durch Isolation des Menschen und seiner Gedanken zur Prophetie führen. Aber zu wirklicher Prophetie gibt es einen Unterschied gegenüber diesen Theorien, erklärt Munk.

Sie ist das Leben selbst, keine reine Kontemplation verbunden mit einer Hingabe zu Gott. Die Weisen sagen, dass die Prophetie, der göttliche Geist, niemals in einem traurigen oder schamlosen Menschen wächst, sondern bei dem, der Freude daran hat, ein Gebot zu erfüllen (Talmudtraktat Schabbat 30b). Und wenn immer die Tora von einer Offenbarung gegenüber jemanden in einem Traum spricht, ist der Traum nur das Medium göttlicher Kommunikation und nicht der Ausdruck einer Vision oder Ekstase. In diesem Sinne wird Abraham als Prophet gesehen, der bei vollständiger Klarheit seines Verstandes ist. (Vgl. Munk 1994a, S. 230 f.)

¹⁶¹³ Hierbei stellt sich zunächst die Frage, wie Abraham ihnen entgegen laufen konnte, wenn sie doch nahe standen und weshalb 2-mal das Verb wajjera im Text verwendet wird. Diese Besonderheiten würden den Zweifel in Abrahams Herzen zeigen, deutet Munk. Waren es nun 3 arabische Reisende oder Engel in menschlicher Gestalt? Abraham sah 3 Männer und vermutete in ihnen überlegene (himmlische) Wesen, meint Munk. Indem Abraham ein besonderes Mahl bereitete, um sie zu erfrischen, zeigte er sich als wahrhafter Gottesdiener. (Vgl. Munk 1994a, S. 231 f.) Auch B. Jacob diskutiert, inwiefern diese 3 Männer als Personen aufzufassen sind. Sie werden zwar in 2:16, 19 als Männer (Anaschim) bezeichnet und benehmen sich als solche, wenn sie bei Abraham und Lot essen. Ihr Auftreten aber ist ein anderes als das gewöhnlicher Männer, sodass sie als himmlische Sendboten gedeutet werden können. Jacob leitet ähnlich Munk aus Abrahams Verhalten ab, dass er die drei als himmlische Wesen betrachtet, denn er gebraucht die Anrede Mein Herr/ meine Herren (Adonai) durchweg in der Fürbitte. Jacob differenziert dazu 3 mögliche Erklärungsmuster: 1. In Anlehnung an Ibn Esra handelt es sich um prophetische Männer, die Gott zu Abraham sendet. 2. Aus der Sicht der meisten jüdischen Ausleger kommen drei Engel zu ihm. Drei Engel treten deshalb auf, weil 3 Aufgaben existieren und nach der Haggada ein Engel allein nie unterschiedliche Aufträge erhält. Eine weitere Variante ergibt sich darin, dass 3. Gott persönlich in Menschengestalt mit 2 Begleitern bei Abraham erscheint. Diese naiv volkstümliche Anschauung sei auch in der klassischen Mythologie zu finden. Jacob verneint die letztgenannte Erklärung, da Abraham Gott den Richter der ganzen Erde nennt. Diese Bezeichnung macht die zeitweilige Gebundenheit an einen Ort irdischerseits unmöglich. Der Weltenrichter hat einen zentralen überirdischen Sitz. Gott sei aus diesem Grund hier nicht präsent, sondern seine bereits im Himmel vorgefassten Reden an Abraham werden durch seine Diener verkündet. Deutlich würde diese Erklärung, so Jacob, durch die im Text zu lesende Ankündigung: „Ich werde herabsteigen.“ Nach Jacob sind die Männer deshalb als Boten Gottes zu sehen, Männer als eine konkrete anthropomorphe Erscheinung. Mit dem Bund war Abraham in ein enges Verhältnis zu Gott getreten und der Lohn für seine Willigkeit wird durch die menschlichen Gestalten gewürdigt, denn je näher ein Mensch Gott stehen darf, desto menschlicher seien die Gotteserscheinungen, so folgert Jacob. Nur Mose sei noch größere Intimität zuteil geworden, indem er Gott schauen durfte. (Vgl. Jacob o.J., S. 435 ff.)

¹⁶¹⁴ 1 Mose 18:2-4

¹⁶¹⁵ Abrahams bescheidene Ankündigung des Brotes, so interpretiert Jacob, steht weit hinter dem zurück, was er wirklich anbietet. Im Hebräischen und anderen Sprachen steht das Brot häufig für das Essen im Allgemeinen. Im Lobspruch vor dem Essen wird Gott gepriesen, dass er das Brot aus der Erde hervorgebracht hat. Brot ist deshalb angemessen, weil es einem Erschöpften am schnellsten Kraft bietet und die Vitalität und Stimmung stützt. Dass Abraham jedoch nur von Brot spricht deutet auf seine Bescheidenheit. Die Höflichkeit der Männer wiederum ergibt sich daraus, dass sie Abraham nicht bitten, bei ihnen zu sitzen. (Vgl. ebenda) Das von Abraham vorbereitete Fest hat eine dreiteilige Bedeutung. Zuerst ist es Ausdruck der Nächstenliebe, eine charakteristische Eigenschaft des Patriarchen. Gemäß RaSCHI dachte Abraham auch daran, dass das Mahl eine Chance sei, den Menschen dazu zu bringen, Gott zu lieben. Denn nach dem Essen würde Abraham sagen, segnet Ihn, dessen Nahrung ihr zu euch genommen habt. Weiterhin nahm das Fest die Stelle eines Dankopfers an Gott ein, denn Abraham hatte noch nicht seine Dankbarkeit für das Geschenk des Bundes und das göttliche Versprechen (Landverheißung) gezeigt. Das Kommen der himmlischen Boten gab ihm die Gelegenheit eines solchen Dankopfers. (Vgl. Munk 1994a, S. 232)

¹⁶¹⁶ 1 Mose 18:5-7

¹⁶¹⁷ Zur ersten Frage (Siehe Anmerkung 1613) heißt es wenig überraschend: „Es ist Abraham, der die Mizwa der Gastfreundschaft erfüllt.“ Die Lehrerin nennt einen Textbeleg: „Er hob die Augen und schaute und sah 3 Männer bei ihm stehen. Da er sie sah, rief er ihnen von der Türe entgegen.“ Darauf kommt die Pädagogin zu einer weiteren Auslegung, die zu der 2. Frage führt: „Von der Art, wie Abraham seine Gäste empfing, lernten unsere Gelehrten, dass das Haus immer offen sein sollte für jeden, der es besuchen will. Die Gelehrten behaupteten sogar, dass Jizchak die Gastfreundschaft wichtiger war als die Kabbalat Pnei HaSchechina, die Anwesenheit von Gott.“ Auf diese Textstelle gründet sich ein rabbinisches Sprichwort, das davon aus geht, dass Abraham zuerst Gott direkt ansprach, doch als er 3 Männer gewahr wurde, entschuldigte er sich, wandte sich ihnen allen zu und erwies ihnen Gastfreundschaft. Der Talmud (Talmudtraktat Schabbat 127a) lehrt, dass hieraus zu schließen sei, Gastfreundschaft gegenüber

Wanderern sei wichtiger als die Gegenwart der Schechina zu begrüßen. (Vgl. Munk 1994a, S. 191) Die Lehrerin erklärt zum nächsten Fragekomplex: „Als zweites war es in Jerusalem Minchag, die Häuser offen zu lassen, sodass ein Gast eintreten kann.“ Hierzu diktiert sie einen kürzeren Text und kommt zur dritten Frage: „Nach der Mahlzeit (HaRachaman ... er wird segnen) ist es üblich, dass Gäste folgendermaßen sprechen: >Möge HaSchem den Herrn des Hauses segnen< (Birkat HaMason).“

¹⁶¹⁸ Es erscheint wichtig, darauf hinzuweisen, dass Juden und Araber gleichsam gastfreundschaftlich sind. Aus einer völkerverstehenden Perspektive wird ein Bewusstsein für die gemeinsame Herkunft aufgezeigt, zumal zum Zeitpunkt des Gastmahls die Trennung der Linien noch nicht vollzogen war. So berichtet auch Jacob zur Gastfreundschaft bei Arabern: „Wenn wir dem Bund Abrahams folgen, so scheint die erste Pflicht eines Juden gastfreundschaftlich zu jedermann zu sein, unabhängig von dessen Herkunft. Sie ist also eine rein humane Pflicht. Die Schilderung der Gastlichkeit entspricht der eines Bedawi-Scheiches in seinem Lager, der ankommende Reisende bewirtet. (Vgl. Jacob o.J., S. 438 f.) „Wenn ein Fremder vor dem Duar erscheint, bleibt er in Entfernung und sagt: >Ein vom Herrn gesandter Gast<, darauf springt man hinzu und führt ihn ins Haus. Der Hausherr leistet dem Gast Gesellschaft und stellt keine unbescheidenen Fragen wie z. B. woher er komme, wohin er gehe.“ (Ebenda, S. 439)

¹⁶¹⁹ So erklärt der Schüler Andre zu Moses Widerstreiter: „Korach ist ungleich den Kohen, aber weil Korach wie Auserwählte sein wollte, wurde er von Gott bestraft und ist in die Grube gefahren.“ Nach Interpretation von Leibowitz zur Paraschat Korach ist Korach eine Art Demagoge. Diese Charakteristik kommt insbesondere bei einer Rede zum Ausdruck, die er hält, um den Mob aufzustacheln. Er leistet keine konstruktive Kritik des Gesetzes, sondern setzt die Tora in ein gnadenloses Licht. Er beschreibt sie als fordernd und ausbeutend. Er verleumdet den Gesetzgeber und bringt das Gesetz und den Ausführenden in Misskredit. Leibowitz fragt, wer diese 250 Männer waren, die sich an Korach, Datan und Abiram anschlossen, um gegen Moses zu rebellieren? Ibn Ezra zählt zu dieser Gruppe Nörgler und Unzufriedene. Dazu gehörten auch Leviten und Reubeniten, die sich ihrer Privilegien beraubt fühlten. Korach wollte diese Unzufriedenheit zum eigenen Vorteil nutzen. (Vgl. Internetzugang: Leibowitz [Mai 2003]a)

¹⁶²⁰ Hier wird der große Kontrast zweier diametral entgegengesetzter Mentalitäten dargeboten, die Moral der Erzväter (Güte) und die der Einwohner Sodoms (Grausamkeit). Der Talmudtraktat Sanhedrin 109a berichtet von dem abnormen Verhalten der Sodomiten, das ihre Bestrafung aus jüdischer Sicht rechtfertigt. Gemäß Munk erscheint es interessant, dass sich Freundlichkeit und Offenheit Lots, der diese Eigenschaften durch seinen Onkel Abraham erlernte, in seiner Umgebung erhielten. Wie Abraham lädt er die Fremden ein, sich zu waschen. (Vgl. Munk 1994a, S. 248)

¹⁶²¹ Munk kommentiert die Situation wie die Schüler der Gemeinde 3 zunächst als verwerflich. Im Hinblick auf die orientalischen Gewohnheiten der Zeit wäre es jedoch nicht amoralisch. Kommentatoren untersuchten die Problematik intensiv, z.B. RaMBaM. Die Tora selbst erzählt schließlich davon, wie Lot, den seine Töchter betrunken machten und den Beischlaf ausübten, durch dieses Verhalten bestraft wurde. Die aus dem Inzest geborenen Kinder Moab und Amon bilden die Ahnen des Stammes der Moabiter und Amoniter. Obwohl sich Lot aufgrund der Trunkenheit seiner Schuld nicht bewusst war, entschuldigen ihn die Weisen nicht und erklären, dass seine Tat zu dem Verbot führte, dass Männern beider Stämme untersagt wird, bei den Hebräern einzuheiraten. Die Reaktionen der Schülerinnen deuten somit die biblischen Folgen, wie sie auch die Auseinandersetzung der Rabbinen widerspiegeln. (Vgl. ebenda)

¹⁶²² 1 Mose 19: 2-8

¹⁶²³ Es ist anzunehmen, dass die Pädagogin auf eine solche Auseinandersetzung vorbereitet war. Sie hat schließlich die Textstelle ausgewählt, die im Religionsunterricht unbeachtet hätte bleiben können.

¹⁶²⁴ Tora im weiteren Sinn ist auch für die Rabbinen die Bibel in ihrem gesamten Umfang, d.h., die dreifache Gliederung der Schrift in Tora, Propheten und Ketuwim, und ihre Auslegung, die der Tradition nach am Sinai dem Volk Israel übergeben wurde (2 Mose 20:18). Die Regel der „Einschließung“ (Ribbui) geht davon aus, dass ein vollkommener Text nichts Überflüssiges enthält. Das heißt, dass die für die bloße Mitteilung unnötigen Elemente eines Satzes etwas weiteres einschließen, das nicht explizit gesagt wird. Wenn eine Bibelstelle gegensätzlich gedeutet wird, so erklärt Raw Akiba, würde das nicht der Einheit der Tora widersprechen, sondern eher unterstreichen, dass von Anfang an die Auslegung in der Tora enthalten war. Sie wurde auf einmal gegeben, doch erst stufenweise offenbart. Dadurch wird dem auf den Buchstaben genau abgegrenzten Toratext eine unendliche Bedeutungsfülle zugemessen. Weitere Grundthesen rabbinischer Theologie lauten, dass die Tora präexistent (Weltgesetz) und doch in der Geschichte gegeben sei. Die Rabbinen bemühten sich, von vornherein kein Missverständnis aufkommen zu lassen. Die Tora ist nicht Naturgesetz, sie ist nicht durch natürliche Vernunft erfassbar und entspricht nicht dem natürlichen Impetus des Menschen. Die Lehre von der Göttlichkeit der Tora ist insofern als Grunddogma des rabbinischen Judentums verankert, auch wenn sie in menschlicher Sprache verfasst ist. (Vgl. Stemberger 1996; zur Offenbarung und zum Wahrheitsgehalt der Tora siehe auch Halivni 1991, Fishbane 1993)

¹⁶²⁵ Die Beschreibung Rebekkas in der Tora (1 Mose 25:20), deutet auf ihre Rechtschaffenheit. Als sie nach langer Unfruchtbarkeit doch schwanger wurde und die ungleichen Zwillinge Esau und Jacob gebar, nahm sie schnell Jacobs Glanz wahr, besonders wenn er studierte (1 Mose 63:10). Trotz ihrer Redlichkeit brachte sie Jacob dazu, seinem Bruder das Erstgeburtsrecht auszulösen. Als Esau in seiner Enttäuschung drohte, Jacob zu töten (1 Mose 27), arrangierte sie Jacobs Flucht. (Vgl. Sarna 1972)

¹⁶²⁶ Der Einsatz des Ezechieltextes, in dem es um den Untergang der israelfeindlichen Völker Gog und Magog geht, steht nicht allzu weit von seinem wirklichen liturgischen Einsatz zu Sukkot. Die Untergangsvoraussagen Ezechiels werden durch den Lehrer mit den Ereignissen des 11. Septembers verbunden, ein problematischer Bezug, da die Trennung zwischen menschbegründetem Gegenwartsgeschehen (Terrorakt) und gottgesteuerten biblischen Ereignissen (Vernichtung Gogs) verwoben wird. (Siehe 4.2.2 dieser Arbeit)

¹⁶²⁷ In der Gegenüberstellung der Thesen des zeitgenössischen Autors Avichail und des mittelalterlichen Philosophen Maimonides werden in der Gruppe 2 der Gemeinde 7 in einer mehrwöchigen Arbeit vermeintlich klare religiöse Deutungen hinterfragt und kritisch analysiert, um im Vergleich verschiedener Positionen zu eigenen fundierten Schlussfolgerungen zu gelangen. Dieser Weg der Auseinandersetzung sensibilisiert die Lernenden für einen religionsphilosophischen Diskurs.

¹⁶²⁸ Siehe II Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit

¹⁶²⁹ Siehe II Kapitel 4.1.5.6 dieser Arbeit

¹⁶³⁰ Siehe dazu Schwarzfuchs 1972

¹⁶³¹ Die Hinweise der Tora machen eine lokale Bestimmung des Grabes von Moses unmöglich. Es heißt, nachdem Moses die Spitze des Berges Pisga erreicht hatte, starb er mit 120 Jahren durch das Wort des Herrn und wurde an einem unbekanntem Ort durch Gott beerdigt (5 Mose 34). Andererseits sind viele Grabstellen anderer biblischer Protagonisten bekannt, so z.B. Rahels Grab bei Bethlehem.

¹⁶³² Die Tannaim wie auch die Amoraim nannten verschiedene Gründe, weshalb nicht der Messias sein konnte (Talmudtraktat Joma 86b). In amoräischen Schriften wird Jesus zudem als Ketzer dargestellt. Erklärungen, die ausdrücklich Jesus erwähnen, finden sich generell wenige in rabbinischer Literatur und mussten seit der Basler Edition des Talmud (1578–80) entfernt werden.

¹⁶³³ Zum Wissenstand und Abwehrreaktionen der Schüler siehe II Kapitel 4.1.5.6 dieser Arbeit

¹⁶³⁴ Die Forscherin hatte sich zunächst im Frühjahr 2001 brieflich, dann nach einer schriftlichen Zusage telefonisch mit der Gemeinde in Verbindung gesetzt. Der Gemeindevorsitzende zeigte sich aufgeschlossen für das Vorhaben und lud im Sommer 2001 zu einem Gespräch ein, dem auch der neue Rabbiner der Gemeinde beiwohnte.

¹⁶³⁵ Nach der Schoa wurden um 600 jüdische Personen in Gemeinde 2 gezählt, vorwiegend DPs, die in den 50er Jahren in andere Länder emigrierten. Zu DDR-Zeiten sank die Gemeindegliederzahl bis 1952 auf 50 und schrumpfte bis 1989 weiter auf lediglich 25 Mitglieder. (Geschichtliche Randdaten siehe Anhang 3.2 Gemeinde 2) 1989 veränderte sich die Situation mit Perestroika und Glasnost und der damit verbundenen Öffnung der Grenzen. Mit dem Zustrom der russischen Zuwanderer entwickelte sich die Mitgliederzahl der Juden in der ehemaligen DDR rapide und damit auch in Gemeinde 2.

¹⁶³⁶ Weiter setzt sich die Gemeindegliederzahl aus ca. 6 % Kindern unter 11 Jahren, 53 % Erwachsenen bis 61 Jahren und 34 % Senioren ab 62 Jahren zusammen. (Vgl. ZWST 2003, S. 59) Insofern existiert ein Potential an jugendlichen Schülern, dem fast die dreifache Zahl an Senioren gegenübersteht. In diesem Sinne wird sowohl eine intensive Senioren- wie auch Jugendarbeit erforderlich.

¹⁶³⁷ Es muss hinzugefügt werden, dass im Freistaat Thüringen jüdische Zuwanderer im Vergleich zu anderen Bundesländern nicht gestreut im ganzen Land verteilt wurden. Landesregierung und -gemeinde achteten, so der Migrationsforscher Kiesel, auf eine „urban ausgerichtete Ansiedlung“. Realiter hieß das, die Zuwanderer in zwei Gemeinden zu konzentrieren, um ihnen jüdisches Leben zu ermöglichen. (Vgl. Jüdische Allgemeine 2006b, S. 85)

¹⁶³⁸ Zwar erhielt man nach dem Anschlag Unterstützung durch die Stadt, doch der außerordentlich bedenklich einzustufende Neonazismus in Thüringen lässt die Unsicherheit wachsen. Bei knapp 2,5 Millionen Einwohnern des Bundeslandes wird die rechte Szene auf ca. 1300 Anhänger geschätzt. (Vgl. Internetzugang: Verfassungsschutz Thüringen [Juni 2004]; zum Rechtsradikalismus in der ehemaligen DDR, dessen Ursachen bis heute nicht völlig geklärt sind, siehe Waibel 1996 und Funke 2002)

¹⁶³⁹ Zu Chanukka wurde bspw. ein Theaterstück mit den Jugendlichen einstudiert und aufgeführt.

¹⁶⁴⁰ Die bisherigen Formen eines Religionsunterrichts in der DDR christlicherseits bestanden in Kinderstunden, Christenlehre und der Vorbereitung zur Konfirmation als Kontrast zur Jugendweihe. Als nach 1989 Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes für Thüringen verbindlich wurde, stand man vor der Entscheidung, einen konfessionellen Religionsunterricht oder Schule ohne Religionsunterricht anzubieten. Man entschied sich für einen konfessionellen Religionsunterricht mit offenem partnerschaftlichem Profil. Die überarbeiteten thüringischen Lehrpläne seit 1999 orientieren sich an den

Grundwerten menschlichen Zusammenlebens, dem friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen, der Einsicht in den Wert natürlicher Lebensgrundlagen, den Chancen und Risiken der von Veränderungen betroffenen Lebenssituationen und der Gleichstellung von Frauen und Männern. (Vgl. Petzold 2001)

¹⁶⁴¹ Vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien o. J.

¹⁶⁴² Die zugrundeliegende Literatur bilden Bücher diverser Rabbiner. (Vgl. De Vries 1990, Lau 1988)

¹⁶⁴³ In der Grundschule befasst man sich mit der Tora und ihrem Aufbau, mit den Feiertagen, Schabbat und verschiedenen Segenssprüchen. Neben dem Kennenlernen der Synagoge sollen im Hebräischunterricht alle Buchstaben von Alef bis Taw gelernt werden.

¹⁶⁴⁴ In der Tora wird 2 Mose 21-40 behandelt, in Hebräisch die Schreibschrift erlernt und in einem Leseheft studiert. Der Tenach wird in seinem Aufbau betrachtet und teilweise gelesen. An Feiertagen stehen die des Monats Tischri und die 3 Wallfahrtsfeste im Vordergrund, in der 10. Klasse kommt Jom HaAzmaut als neuzeitlicher Feiertag hinzu. Verschiedene Gebete werden behandelt und Gebräuche, die das jüdische Haus, die Küche und Schabbat betreffen. Jüdische Geschichte wird ab Erez Israel unter römischer Herrschaft thematisiert bis zum Judentum im Mittelalter. (Vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien o. J.)

¹⁶⁴⁵ Während für den evangelischen Religionsunterricht als ordentliches Schulfach Lehrkräfte qualifiziert und Hochschulen ausgebaut wurden, sieht sich der katholische Religionsunterricht, ähnlich dem jüdischen, in manchen Gegenden einer konfessionellen und säkularen Sonderstellung gegenüber. Auch hier müssen in klassen- und schulübergreifenden Situationen mindestens 8 Schüler zusammenkommen, die z.T. nur 1-stündig unterwiesen werden. (Vgl. Petzold 2001)

¹⁶⁴⁶ Indiz dafür sind die Berufe der Eltern, die z.B. als Selbständige; Sozialarbeiter, Bauingenieure Angestellte (Mütter), Musiker, Ingenieure oder Elektroniker (Väter) arbeiten.

¹⁶⁴⁷ Nicht nur im Deutschen gibt es Defizite, über Hebräischkenntnisse verfügt fast niemand.

¹⁶⁴⁸ Der Rabbiner räumt allerdings ein, dass die Siddurim keine didaktischen Hinweise böten und für sich allein nicht motivieren würden.

¹⁶⁴⁹ Im Rahmen des vorläufigen Lehrplans handelt es sich um Stoff bis zur Klasse 2.

¹⁶⁵⁰ Steht Bet am Anfang wird er gewöhnlich hart, am Ende und in der Mitte weich ausgesprochen, insofern kein Härtezeichen vorhanden ist. (Vgl. Ydit 1984, S. 10)

¹⁶⁵¹ Vgl. Anhang 7.2 Auszüge aus dem Unterrichtsmaterial der Gemeinde 2, Arbeitsblatt 1

¹⁶⁵² Zur Genderforschung im religionspädagogischen Kontext siehe Becker 1995

¹⁶⁵³ Dem Schma geht eine Brache als Dank über Gottes Liebe voraus. Die 3 Teile des Schma untergliedern sich in 5 Mose 6:4-9; 11:13-21 und 4 Mose 15:37-41. Aus dem 1. Abschnitt wird das Gebot der Tefillin abgeleitet. Der zweite Teil spricht von Gehorsam und Ungehorsam, die Lohn bzw. Strafe folgen lassen. Der dritte Teil verpflichtet dazu, Zizit zu tragen. Darauf folgt eine Bracha (Geula), die die Erlösung anspricht. (Vgl. Trepp 1992, S. 27; siehe II Kapitel 4.2.3 dieser Arbeit)

¹⁶⁵⁴ Vor dem Chanukka-Narrativ wird ein Gruppengespräch zum religiösen Urteil mit der Forscherin durchgeführt. Dem Wunsch der Schüler, sich weiter mit dem Thema auseinandersetzen, wird durch das Eingreifen der Rebbezin nicht statt gegeben. Als Begründung wird der naherückende Feiertag genannt, der zu erklären sei.

¹⁶⁵⁵ Es erscheint im Rahmen der Feiertage angebracht, Jugendliche strukturiert in das Thema eines Feiertages einzuführen, weil sie Hintergründe und Ablauf offenbar nicht autodidaktisch erarbeiten.

¹⁶⁵⁶ Der Krieg bezeichnet den Kampf zwischen den Seleukiden, eine vornehmlich in Syrien herrschende Dynastie, und den Makkabäern 168 v.d.Z. aufgrund der Unterdrückungspolitik Antiochus Epiphanes IV. (Vgl. Trepp 1994b, S.17)

¹⁶⁵⁷ Ähnlich den Wiederholungen scheinen auch die Hausaufgaben ohne größeren Anreiz gestellt, gleichwohl sie klar formuliert werden.

¹⁶⁵⁸ Die ZJD begründet sich in der zionistischen Bewegung. Sie ist an verschiedenen Standorten Deutschlands zu finden, zumeist in größeren Gemeinden, und bietet den Jugendlichen verschiedene gemeinsame Aktivitäten an. Ziel der Organisation ist es, Jugendliche möglichst intensiv mit Israel bekannt zu machen, sei es durch Seminare, Schul- oder Studienaufenthalte. Auf der Website der israelischen Botschaft ist zur ZJD nachzulesen, dass sie sich als eine selbständige Untergruppe der Weltorganisation HaBonim Dror auffasst, die verschiedene Gruppen (Snifim) in größeren deutschen Städten bildet: „Die ZJD sieht Israel als Heimat aller Juden, respektiert jedoch die Entscheidung, in der Diaspora leben zu wollen. Ziel ist die Schaffung einer Alternative zur Diaspora.“ (Vgl. Internetzugang: Zionistische Jugend in Deutschland [Juli 2004]) Aus den Hinweisen der Botschaft ist erkennbar, dass ein ursprünglicher Kurs, alle Juden zur Alija nach Israel zu bewegen, heute zugunsten eines Programms, das das Leben in der Diaspora toleriert, ersetzt wurde.

¹⁶⁵⁹ Der Schüler trägt seine Ergebnisse lesend vor und versucht Blickkontakt zu den anderen Jugendlichen zu halten, um ggf. Fragen zwischendurch beantworten zu können. Die Struktur des Schülerreferats

gliedert sich in die Geschichte der zionistischen Bewegung, geografische, politische und symbolische Merkmale des Staates Israel und seine historischen Entwicklungen von der Staatsgründung bis heute.

¹⁶⁶⁰ Vgl. Luhmann 2002

¹⁶⁶¹ Wesentliche Prinzipien heutiger Jugendarbeit bilden u.a. Mitbestimmung, Bedürfnis- und Erfahrungsorientiertheit. Zum Vergleich von Schule und Jugendarbeit siehe auch Faulde 1996, zur Jugendarbeit in der politischen Bildung siehe Otten 1988

¹⁶⁶² Die Anwesenheitsverpflichtung scheint die einzige Möglichkeit, um die Mehrheit der Jugendlichen in die Gemeinde zu führen. In Ausdehnung des Unterrichtsangebots auf einen regulären Schulunterricht stellt eine Anwesenheitsliste auch ein legitimes Mittel dar, um die Schülerpräsenz einzufordern. So soll auch eine zukünftige Bewertung eines Schülers, auf die die Lehrer in der letzten Hospitation hinweisen, nicht nur von einer Mitarbeits-, sondern auch von einer Verhaltensnote abhängen. Der Rahmen wird verschärft, indem die Teilnahme einer Probezeit unterliegt. Vorsicht ist auch für die „Zuspätkommer“ geboten, denn wer zu spät käme, dürfe nicht mehr am Unterrichtstag teilnehmen.

¹⁶⁶³ Andererseits spricht sich der Lehrer im Interview deutlich gegen ein Teamteaching aus, das er nur bei einer kompetenten Person für möglich hält.

¹⁶⁶⁴ Erst wenige der Jugendlichen haben konkrete berufliche Zukunftsvorstellungen. Drei der Befragten antworten und können sich vorstellen, Jurist (2 Schüler) oder Informatiker zu werden.

¹⁶⁶⁵ Bei dem 14-jährigen Raffi zeigt sich im Kontrast zu den anderen Schülern, dass religiöse Sozialisation, das religiöse Verhalten der Eltern und der eigene Synagogenbesuch kohärent verlaufen.

¹⁶⁶⁶ Siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit

¹⁶⁶⁷ Dem Sprachgebrauch nach wird Religion zuweilen synonym für Glauben und Kult gesetzt. Zur Unterscheidung Emuna (personengerichtetes Vertrauen) und Pistis (epistemisches Fürwahrhalten metaphysischer Sachverhalte) bei Buber (Buber 1950) einerseits und der problematischen Gleichsetzung von Religion und Glaube im christlichen Kontext andererseits siehe Brumlik 2002, S. 197 f.

¹⁶⁶⁸ Vergleicht man die Begründungskomponenten zum Besuch des Religionsunterrichts mit den Komponenten, die sie dem Judentum als wichtig zuordnen, fällt auf, dass sich inhaltlich kein analoges Antwortverhalten abzeichnet. Für einen 14-jährigen Schüler, der den Glauben und die 14-jährige Schülerin, die Religion und Glauben als wichtigste Dimensionen des Judentums einstufen, ist allein die Neugier, die sie zum Besuch des Religionsunterrichts motiviert, ausschlaggebend. Die atheistisch positionierte 18-Jährige begründet den Religionsunterrichtsbesuch schlichtweg damit, dass sie gerne in die Gemeinde ginge. Drei weitere Schüler begründen ihren Unterrichtsbesuch (12- und 20-jährige Schülerinnen, 14-jähriger Schüler) mit ihrem Glauben, mit Neugier, der Lernverpflichtung und der Freude am Gemeindebesuch. Andererseits verzichten sie darauf, die ihnen wichtigen Elemente des Judentums im Fragebogen zu nennen. Insgesamt ist in der Gruppe der befragten Schüler der Gemeinde 2 erkennbar, dass die als wichtig erachteten Bestandteile der Glaubensgemeinschaft nicht identisch mit Begründungen für den Besuch des Religionsunterrichts sein müssen.

¹⁶⁶⁹ Siehe dazu II Kapitel 4.1.5.6

¹⁶⁷⁰ Die erste Anfrage, den Gemeindeunterricht besuchen zu dürfen, erfolgte schriftlich und war an den Vorstand einer benachbarten Kleingemeinde gerichtet, die der Lehrer der Gemeinde 5 ebenfalls betreute. Vorstand und Lehrer stimmten einer Hospitation zu, sodass der Religionsunterricht dieser Nachbargemeinde 3-mal im Herbst 2001 besucht wurde, an dem 5 Schüler im Alter von 9 bis 13 Jahren teilnahmen. Auf den Wunsch der Beobachterin, auch den Unterricht älterer Schüler anschauen zu dürfen, bot der Lehrer und gleichzeitig Rabbiner an, in seiner Stammgemeinde zu hospitieren.

¹⁶⁷¹ Die Grundschulgruppe bestand aus Schülern im Alter von 7-12 Jahren (Klassen 2-5). Der Einblick erlaubte sich ein Bild darüber zu machen, welche Grundsteine der Lehrer in unteren Klassenstufen legt.

¹⁶⁷² Nach dem 2. Weltkrieg schlossen sich die Überlebenden der Schoa zu einer neuen jüdischen Kultusgemeinde zusammen. Etwa 150 Juden waren zurückgekehrt oder neu zugezogen. Im Speisesaal des Altersheimes wurde in den 50er Jahren eine Synagoge eingerichtet und in den 60er Jahren kam ein Gemeindesaal hinzu. Zu dieser Zeit betrug die Mitgliederzahl ca. 130 Personen, die bis in die 90er Jahre auf 70 Mitglieder sank. (Vgl. Pracht-Jörns 2000, S. 290 f.; geschichtliche Randdaten siehe Anhang 3.5 Gemeinde 5)

¹⁶⁷³ Weiterhin gehören zu diesem Zeitpunkt 60 Kleinkinder und 70 Kinder, 800 Personen zwischen 21 und 60 Jahren und rund 500 Pensionäre zur Gemeinde (Die Informationen wurden der Beobachterin per Email durch die ZWST zur Verfügung gestellt). Die ZWST Mitgliederzahlen im Jahr 2002 belaufen sich auf etwa 150 Kinder (7 %), 230 Jugendliche bis 21 Jahren (11 %), ca. 1000 Erwachsene bis 61 Jahren (51 %) und 31 % Senioren bzw. 600 Personen. (Vgl. ZWST 2003, S. 46)

¹⁶⁷⁴ Die Fertigstellung der Synagoge konnte wie geplant im Dezember 2002 erfolgen. Mit dem Neubau wird ein neuer Rabbiner eingestellt, der eine liberale Richtung verfolgt, jedoch nach 3 Jahren seine Tätigkeit wieder beendet. (Vgl. Internetzugang: Begegnungsstätte Alte Synagoge [Mai 2005])

¹⁶⁷⁵ Vgl. Pracht-Jörns 2000, S. 291 f.

¹⁶⁷⁶ Religionsunterricht vor der Schoa wurde von liberaler und orthodoxer Seite erteilt. Bereits um 1870 wird die Anstellung eines Jugendrabbiners erwogen und auf Empfehlung des Rabbiners der liberalen Hauptgemeinde jüdischer Religionsunterricht im Lehrplan der städtischen höheren Schulen eingeführt. Auf Initiative des orthodoxen Rabbiners wurde eine Talmud - Tora Schule gegründet. (Vgl. ebenda)

¹⁶⁷⁷ Die Grundschulgruppe umfasst auch Schüler der 5. und 6. Klasse bzw. Schüler bis zur Bar/ Bat Mizwa. Die Mittelstufengruppe richtet sich an Jugendliche bis 16 und der Oberstufenkurs an 16- bis 20-jährige. Damit werden jeweils 2 (Oberstufe) bis 4 Klassenstufen in einer Gruppe zusammengefasst. Die Gruppengröße würde, so der Rabbiner, etwa 5 bis 10 Schüler umfassen. Die besuchte Grundschulgruppe umfasst 7 Schüler, die beobachtete Oberstufengruppe beläuft sich auf 10 Jugendliche, deren Teilnahme zwischen 7 und 10 Schüler je Besuch schwankte (5-7 Mädchen bzw. 2 bis 3 Jungen).

¹⁶⁷⁸ Obwohl in dieser Gemeinde Fragebögen erlaubt wurden, zeigten sich nur 2 der Oberstufenschüler bereit, diesen auszufüllen. Beide haben erst seit kürzerer Zeit Unterricht in der Gemeinde 5.

¹⁶⁷⁹ Bereits vor Gründung des Landes Nordrhein-Westfalen 1946 drängte die Militärregierung darauf, den schulischen Unterricht bald aufnehmen zu lassen und das Bildungswesen neu zu gestalten. Aufgrund plebiszitärer und parlamentarischer Entscheidungen setzte sich ein vom katholischen Klerus und Laieneliten geprägtes Bildungskonzept durch. Hier nahm der bekenntnisgebundene Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach eine mit hohen Erwartungen besetzte Rolle ein, sodass man eine kirchliche Begleitung und Präsenz in der Schule (z.B. Morgengottesdienste) für selbstverständlich hielt. Erst mit einem politischen Richtungswechsel durch die SPD veränderte sich das Schulwesen in eine entkonfessionalisierte und egalisierte Richtung. Man vereinheitlichte die Lehrerausbildung und gliederte die Religionslehrpläne in ein Gesamtprojekt gesellschaftlich orientierter Erziehung ein. Mit dem Konzept »Schule als Haus des Lernens« und mit der Sorge um den Verlust religiöser Identität sollte in den 90er Jahren angesichts gesellschaftlicher Wandlungen die Progression der Pluralität betont werden. (Vgl. Wied 2001)

¹⁶⁸⁰ Die gesetzlichen Grundlagen für den Religionsunterricht finden sich in der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen von 1950 und wurden zur Ergänzung des Artikels 46 der Verfassung im Mai 1954, zum Hospitationszeitpunkt zuletzt im März 2002, geändert. Basis der gesetzlichen Grundlagen bilden der Artikel 14 der Landesverfassung und die §§ 31-35 des Schulgesetzes. (Vgl. Anhang 6.5 Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan Nordrhein-Westfalen, Gemeinde 5)

¹⁶⁸¹ Eine Zusammenfassung für gesetzliche Grundlagen des Religionsunterrichts, den das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003 als Runderlass veröffentlicht hat, findet sich auf der Internetseite des bischöflichen Generalvikariats in Essen. Hier wird darauf verwiesen, dass Nordrhein-Westfalen neben dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht auch jüdischen, griechisch- und syrisch-orthodoxen Religionsunterricht eingeführt hat. Bezogen auf die Schülerzahl, ist in den einzelnen Schulen Religionsunterricht einzurichten und zu erteilen, wenn mindestens zwölf Schülerinnen und Schüler eines Bekenntnisses vorhanden sind. (Vgl. Internetzugang: Bischöfliches Generalvikariat. Bistum Essen [April 2004]) Weiterhin sei ein Lehrangebot zu gewährleisten, das den Bedürfnissen der Schüler gerecht wird und es wäre sicherzustellen, dass die Befähigung zur Erteilung des Religionsunterrichts erworben werden kann. Insofern keine staatlich ausgebildeten Lehrkräfte zur Verfügung stehen, können auch Lehrkräfte der Religionsgemeinschaft den Unterricht erteilen, bedürfen aber des staatlichen Unterrichtsauftrags. Schließlich gibt die Zusammenfassung Auskunft zum Stundenbedarf und zur Zusammenlegung von Klassenstufen. Jahrgangsübergreifende Gruppen sollen nur in Ausnahmefällen gebildet werden. (Vgl. ebenda)

¹⁶⁸² Ausgangspunkt der Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Jahr 2007 bildete die Feststellung, dass bisherige Lehrpläne „... keine hinreichenden Festlegungen bezogen auf die für eine Abiturprüfung mit zentral gestellten Aufgaben relevanten Inhalte ...“ integrieren, deshalb seien „... entsprechende inhaltliche Vorgaben für den Unterricht in der Qualifikationsphase ...“ erforderlich. Dadurch soll gesichert werden, dass alle Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2007 das Abitur ablegen, gleichermaßen über die notwendigen inhaltlichen Voraussetzungen verfügen. (Vgl. Internetzugang: Nordrhein-westfälisches Kultusministerium [April 2005], S. 1) Die Themenbereiche enthalten u.a. Gesetze und Pflichten, die der Mensch als „Ebenbild“ Gottes zu erfüllen habe. In Hinsicht auf das Ultimate wird ein größerer Themenkomplex entfaltet: Hierunter werden Gottesvorstellungen, Gottes Eigenschaften, die Attributenlehre des Maimonides, die Offenbarung, Gott und seine Mittler, die Propheten, wie auch Dank und Verantwortung für Gottes Schöpfung subsumiert. Weiterhin spielen Gebete eine wesentliche Rolle, die aber nicht spezifiziert sind. Historisch gesehen wird ein Beispiel aus der Bewegung des Chassidismus genannt. Religionsphilosophisch wird insbesondere auf Maimonides und Mendelssohn als jüdische Rationalisten verwiesen. Ethische und moralische Akzente greifen den Umgang mit Fremden, das menschliche Verhalten hinsichtlich seines sozialen Umfeldes wie auch sein Verhalten zur Natur auf. Damit stehen auch Fragen nach Glaube und Naturwissenschaft zur Diskussion.

Identitätsstiftende Themen, die sich mit der Position des jüdischen Menschen in der Diaspora befassen, sind ferner aufgeführt. (Vgl. ebenda, S. 2)

¹⁶⁸³ Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen setzt im Jahr 2005 bisherige Richtlinien für das Fach Jüdische Religionskunde, nach dem Runderlass des Kultusministeriums von 1990 außer Kraft. (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005; siehe Anhang 6.5 Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan Nordrhein-Westfalen, Gemeinde 5)

¹⁶⁸⁴ Die Richtlinien für das Fach „Jüdische Religionslehre“ in der gymnasialen Oberstufe stellen Grundsätze dar, die für den Grundkurs Jüdische Religionslehre an 3 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen auf Basis des Erlasses aus dem Jahr 1987 bestanden und zum August 1990 in Kraft gesetzt wurden.

¹⁶⁸⁵ Ausführlich und detailliert wird in allen 3 Lehrplänen auf die Leistungsbewertung eingegangen, die Kriterien für mündliche und schriftliche Leistungen (Tests), für den Textumgang, für kreative bzw. projektorientierte Verfahren und für das sprachliche Lernen nennen. (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 66 ff.) Die beiden Oberstufenpläne beinhalten weiter die Abiturprüfungsvorgaben.

¹⁶⁸⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 5 f.

¹⁶⁸⁷ Zwar wird für die Sekundarstufe I auf verschiedene Herkünfte der Schüler verwiesen, es werden aber keine Angaben zu Entwicklungskonzepten gemacht.

¹⁶⁸⁸ Aus der sich dem Lehrplan der Sekundarstufe I anschließenden Literaturliste kann nicht eindeutig ersehen werden, ob sie für Lehrer und Schüler bestimmt ist. Der neue Lehrplan 2005 hebt hervor, dass Materialien, die sich auf die Tora, jüdische Geschichte, Kunst, Ritus, Philosophie und nichtjüdische Dialogpartner beziehen sollten, von den Schülererfahrungen ausgehen müssen. (Vgl. ebenda, S. 12)

¹⁶⁸⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 14 f.

¹⁶⁹⁰ Sinnbildlich werden die 4 Welten als Baum dargestellt, dessen Wurzel (Assija), Stamm (Jesira), Astwerk (Brija) und Blätter, Krone (Azilut) eng zusammengehören. (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 8 ff.) Die Themenfelder des neuen Lehrplans (die Beziehung des Menschen zu sich, die Beziehung zwischen den Menschen, zwischen Mensch und Natur, sowie zwischen Mensch und Gott) werden diesen 4 Welten zugeordnet. (Vgl. ebenda, S. 29)

¹⁶⁹¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 54-57

¹⁶⁹² Auch die Methodik des Hebräischunterrichts ist detailliert ausformuliert. (Vgl. ebenda, S. 65)

¹⁶⁹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 18 f.

¹⁶⁹⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 14 f.

¹⁶⁹⁵ Hebräisch wird integriert vermittelt, z.B. um rabbinische Hermeneutik (Klasse 13.1) zu untersuchen. (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 36 ff.)

¹⁶⁹⁶ Vgl. ebenda, S. 42

¹⁶⁹⁷ Nach den informellen Angaben des neuen Rabbiners und Lehrers der Gemeinde 5 im Jahr 2004, der mit Eröffnung der neuen Synagoge angestellt wurde, besteht offenbar eine andere Sachlage. Offiziell scheint der jüdische Religionsunterricht als ordentliches Schulfach in Gemeinde 5 nicht anerkannt zu sein. Eine Schule, so berichtet der neue Rabbiner, war nicht bereit, die Noten des Gemeindeunterrichts ins Zeugnis zu setzen. Um die Anerkennung zu erreichen und nicht nur eine private Lernzusammenkunft darzustellen, müssten Besuche der Bezirksregierung im Unterricht und Prüfungen von Klassenarbeiten durchgeführt werden. De facto wären Lehrer und Schüler längere Zeit der irrigen Annahme gewesen, Religionsunterricht als zeugnisrelevantes Fach zu betrachten, beklagt der neue Rabbiner die Situation. Doch auch diesem Rabbiner ist kein längerer Aufenthalt in der Gemeinde beschieden. Wie in Gemeinde 2 wird später ein Absolvent der HfJS als Lehrer eingestellt. (Vgl. Graf 2006, S. 5)

¹⁶⁹⁸ Durch diese Aussage kann angenommen werden, dass der Religionsunterricht des ehemaligen Rabbiners entgegen den Aussagen des folgenden Rabbiners als zeugnisrelevantes Fach anerkannt war und auch Abiturprüfungen abgenommen wurden. Logisch erscheint, dass hinzugekommene Lehrer der jeweiligen Gemeinden neu geprüft werden müssen, um staatlich anerkannt zu sein.

¹⁶⁹⁹ Für Skripte sucht er auch gelegentlich russische Übersetzungen für die Zugewanderten heraus.

¹⁷⁰⁰ Der Lehrer weist nicht darauf hin, dass die Haftara erst bei 38:18 beginnt und nach 21 Psukim (Passuk, einzelner Bibelsatz) bei Kapitel 39:16 endet.

¹⁷⁰¹ Die Übersetzung im Protokoll stammt von Zunz. (Zunz 1997, S. 1024)

¹⁷⁰² Ezechiel (speziell Ezechiel 38, Gog und Magog) wird im damals gültigen Lehrplan für den jüdischen Religionsunterricht der Oberstufe nicht genannt, wohl aber werden die Propheten am Beispiel Amos und Formen prophetischer Weissagung betrachtet. (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1990, S. 19-21). Im neuen Lehrplan wäre der Ezechieltext durchaus dem Oberthema „Gott und seine Mittler“ (12/II) innerhalb des Themenbereichs 4 „Propheten, Prophetinnen, ihre Aufgaben und Wirkungen“ zuzuordnen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 41)

¹⁷⁰³ Pentateuch 1993, Schemot, Kapitel 12, S. 23 ff.

¹⁷⁰⁴ „1 Und der Ewige sprach zu Mose und Aron im Lande Ägypten: 2 Dieser Monat sei Euch der vorzüglichste der Monate, er sei euch der erste unter den Monaten des Jahres.“ (Ebenda 1993, S. 23)

¹⁷⁰⁵ „13 Dann soll das Blut in den Häusern, in denen ihr seid, euch ein Zeichen sein, dass ich es sehen und an euch vorüberschreiten werde und dass euch keine Plage und kein Verderben treffen wird, wenn ich den Schlag gegen Ägypten führe ... Und ihr sollt die Vorschriften über die ungesäuerten Brote beobachten, denn ab eben diesem Tage habe ich eure Scharen aus dem Lande Ägypten geführt; daher sollt ihr diesen Tag beobachten, in allen Geschlechtern als ein ewiges Gesetz.“ (2 Mose 12:13-15)

¹⁷⁰⁶ Die sich anschließenden Verse 16 bis 51 beziehen sich u.a. auf das Chamezentfernen und Mazzotessen, auf die mit Blut zu bestreichenden Türpfosten, auf das in allen Generationen zu beachtende Fest, auf den Tod der Erstgeborenen, den Auszug der Israeliten und die Teilnahme der Beschnittenen am Opferverzehr. (Vgl. Anhang 7.5 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 5)

¹⁷⁰⁷ Inhalte der 2. und 3. Hospitation sind im alten Oberstufenlehrplan nicht direkt erkennbar. Hier stehen die Hohen Feiertage im Rahmenthema „Erlebter Glaube“ im Vordergrund (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1990, S. 22), während Pessach ausdrücklich einen Gegenstand der Mittelstufe bildet. Das Thema ließe sich im neuen Lehrplan in der Klasse 11 verorten unter dem Oberthema „Judesein, ein Leben in Tradition und Gegenwart“. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 37)

¹⁷⁰⁸ Das Skript umfasst 16 Arbeitsblätter mit Abschnitten aus der Tora, sowie Hinweise aus Talmud und Midrasch. Die im Unterricht gelesenen Passagen geben Auskunft zur Bedeutung der Begriffe Pessach und Schabbat HaGadol, zur Beschaffenheit des Chamez, zum Sederabend und zur Liturgie.

¹⁷⁰⁹ Vgl. Paul 1972b

¹⁷¹⁰ Vgl. Wiesenberg 1972b, S. 1175

¹⁷¹¹ Die Inhalte der in der Grundschule besuchten Unterrichtsnachmittage sollen hier kurz aufgeführt werden: Sie beziehen sich zur ersten Hospitation auf einen gesehenen Film, der die Geschichte von Noah bis hin zu den Ervätern zum Gegenstand hat. Daran schließen sich Gebete (Schma Israel) und Brachot an, die die Schüler auf Hebräisch aufsagen sollen. Die zweite Hospitation steht ganz unter dem Blickwinkel der Hiobsgeschichte, die aus der Kinderbibel von den Schülern reihum vorgelesen und besprochen wird. In der letzten Hospitation steht Chanukka im Vordergrund. Die Makkabäer-Geschichte wird rekapituliert, man singt Lieder und übt die zu Chanukkabeginn wichtigen Brachot (Kerzensegen, Al HaNissim und Schechejanu). Für eine curriculare Verankerung kann nur der Mittelstufenlehrplan betrachtet werden, da kein Grundschulplan existiert. Gebete wie das Schma Israel und Brachot sind im Lehrplan für Klasse 5 und 7 (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 40) vorgesehen, Hiob wird nicht im Lehrplan genannt, Chanukka hingegen ist unter dem Untertitel „Krieg der Makkabäer“, Klasse 5, angeführt. (Ebenda, S. 30)

¹⁷¹² Siehe auch Anhang 3.6 Unterrichtsprofil der Gemeinde 6 (Ganzfried 1988)

¹⁷¹³ Hier wäre nicht wie in Gemeinde 6 zu fragen, ob die vielen Anforderungen, die die Schüler beim Studium des Kizzur Schulchan Aruch kennenlernen, sie ggf. überrollen und entmotivieren, sondern ob sie die entsprechenden Gesetze, im Schnellverfahren dargeboten, hinreichend aufnehmen können.

¹⁷¹⁴ Die Beschneidung bildet die erste Voraussetzung des Bundes und das Blut des Lammopfers symbolisiert den Preis, den die Juden für die Erlösung zahlen mussten. Dass beide Mizwot zum Exodus gegeben wurden, zeigt deren tiefe Bedeutung. Damit bewiesen die Israeliten ihre Hingabe zu Gott und wurden, nach Ezechiel, erst zum jüdischen Volk. (Vgl. Munk 1994b, S. 131) Darüber, wann das Lamm geholt bzw. geschlachtet wurde und sich die Israeliten beschnitten haben, herrschen diverse Ansichten.

¹⁷¹⁵ So heißt es: „Kein Fremder darf davon essen. Und jeder für Geld gekaufte Knecht eines Mannes, den musst du beschneiden, dann darf er davon essen.“ (2 Mose 12:43)

¹⁷¹⁶ Symbol, im biblischen Hebräisch Ot, ist ein Zeichen, ein Objekt oder ein Ereignis, das eine besondere Bedeutung übermittelt. Das Zeichen wird u.a. Mofet (Vorzeichen) genannt, wenn es schicksalhaft zu verstehen ist. Symbole bilden eine spezielle Kategorie von Zeichen. Sie werden als sichtbare Objekte im Allgemeinen z.B. als Analogie für etwas nicht Sichtbares verwendet. Symbole sind jedoch nicht mit Mythen, Metaphern oder poetischen Vergleichen zu verwechseln. Die Handlungen der Propheten, die in der Bibel berichtet werden, können z.B. als Symbole betrachtet werden. Das alte Hebräisch besitzt keinen speziellen Ausdruck für den Begriff, ebenso wenig wie das moderne Verständnis eines Symbols dem biblischen entsprechen dürfte. Die Begriffe Ot, Mofet, Demut (Abbild), Zelem (Abbildung) oder Temuna (Bild) werden aber manchmal in einem ähnlichen Sinn verwendet. Der direkte oder indirekte Verursacher eines Zeichens in der Bibel ist fast immer Gott. In den ältesten biblischen Texten deutet ein Orakel oder ein Omen durch Gott an (z.B. 2 Mose 3:12), dass er jemanden mit einem speziellen Auftrag betraute. (Vgl. Lipinski 1972b, S. 1524 ff.)

¹⁷¹⁷ Der Lehrer spricht hier offensichtlich nicht über dunkle agierende Mächte, sondern über den Berufszweig Zauberer, der sein Handwerk erlernt und Illusionen anbietet. Doch wird Magie derzeit durch

Kinder und Jugendliche u.a. mit dem Thema Harry Potter besetzt. Harry Potter bezieht sich nicht auf Zauberei als Illusionskunst, sondern auf schwarze Magie. So ist anzunehmen, dass auch die Oberschüler unter dem Begriff Zauberer jemanden verstehen können, der übernatürliche Kräfte besitzt. (Zum Thema Magie siehe auch Trachtenberg 1961)

¹⁷¹⁸ Für die interviewte Schülerin Lisa scheint die im Narrativ dargestellte Handlung keine große Überraschung darzustellen, da Lisa und ihre Großmutter als Kiewerin noch durch ein Mazzotverbot der Regierung konfrontiert wurden. (Siehe II Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit)

¹⁷¹⁹ Exilische und postexilische Propheten wirkten während des babylonischen Exils und in den folgenden Jahrhunderten, in dem die Juden nach Israel zurückkehrten bis hin zu den letzten Schriften der Bibel. In dieser Zeit fanden wichtige Entwicklungen im jüdischen eschatologischen Denken statt, die sich u.a. bei Ezechiel, dem Autor der Apokalypse Jesaja (24:1-27:13) Haggai, Sacharja, Maleachi, Joel oder im Buch Daniel zeigten. Ezechiel, dessen Name mit „Gott ist mächtig“ umschrieben werden kann, ist einer der drei großen Propheten neben Jeremia und Jesaja und soll sieben Jahre vor dem letzten Fall Jerusalems im babylonischen Exil mit seinen Prophezeiungen begonnen haben. Die Zeitspanne von Ezechiels Buch fällt in die der Herrschaft von Nebukadnezar (605/4-562 v.d.Z.), der im Buch als der Eroberer von Juda und als Geißel Gottes für die Nationen erscheint. Jede historische Anspielung im Buch bezieht sich auf diese Ereignisse, während Begebenheiten nach Nebukadnezars Herrschaft ignoriert werden. Das Buch ist in der Ich-Form verfasst, die den Propheten in Kommunikation mit Gott darstellt oder Visionen formuliert, die ihm gezeigt wurden. Der Prophet wird direkt zumeist mit einem Befehl durch Gott angesprochen. Josephus war der Ansicht, dass Ezechiel 2 Bücher hinterließ, ggf. weil die ersten 24 Kapitel der Verdammnis Israels und die folgenden 26 Kapitel Prophezeiungen des Trostes gewidmet waren und die Feinde Israels verfluchte. Mit der Verdammung Israels rief Ezechiel Israel auf, Reue zu zeigen. Denn er glaubte an die Gerechtigkeit Gottes dem Menschen gegenüber und meinte, dass nach der Strafe die Wiederherstellung Israels erfolgen würde. Doch bleibt unklar, an wen sich die Prophezeiungen der Verdammung richten: Wendet sich Ezechiel an die für 70 Jahre im Exil lebenden Juden oder auch an spätere Generationen? Es erscheint auch möglich, dass verschiedene Teile seiner Nachricht für verschiedene Gruppen galten. Ezechiel kündigte schließlich frustriert einen neuen Exodus an (Ezechiel 20:32 ff.). Die Reue würde später kommen und Gott werde sehen, dass das Volk gehorsam bleibe. (Vgl. Greenberg 1972; zum Thema Apokalypsen siehe Glossar)

¹⁷²⁰ Dem Kapitel 38 geht die Verdammung Ammons, Moabs, Edoms und Voraussagen zu Israels Wiederherstellung voraus, die in Kapitel 37 mit der Vereinigung des Königreiches zu einem Ende kommen. Nach dem Kapitel 39 wird ein zeitlich bestimmtes und detailliertes Programm der Institutionen in der zukünftigen Theokratie (Kapitel 40-48) umrissen.

¹⁷²¹ Von Magog ist bereits in der Tora (1 Mose 10:2) zu lesen. Gog und Magog werden zusammen jedoch erstmalig bei Ezechiel erwähnt. Magog wird als Bruder von Gomer und Madai bezeichnet und auch als König von Lybien, Gogo, identifiziert. Gog u.a. sind aber keine historischen Feinde Israels wie z.B. die Assyrer. Bei Ezechiel ist Gog der König von Magog, während in der Aggada Gog und Magog zwei parallele Namen derselben Nation darstellen. In beider Hinsicht sind aber Gog und Magog als Israels Feinde zum Ende der Tage benannt. Der Aggada nach hatte Moses vorausgesehen, wie Gog gegen Israel aufkommen und im Tal von Jericho fallen würde. Beschreibungen des entscheidenden, letzten Kriegs nehmen eine wichtige Stelle in den Ketuwim ein (IV Ezra 13:5). Gog und Magog erscheinen auch in der Vision der hebräischen sibyllinischen Orakel und sogar dort nur als der Name eines Landes zwischen den Flüssen von Äthiopien, ein mit Blut gesättigtes Land, das aber nicht eindeutig lokalisierbar ist. In den Auslegungen wird der Krieg von Gog und Magog in seiner Essenz als ein Krieg gegen Gott betrachtet, sodass Gott selbst König und Land bestrafen wird. In palästinensischen Targumim (Übersetzungen) spielt der Messias eine aktive Rolle in diesem Krieg. Gog und Magog und ihre Armeen kommen bis nach Jerusalem und fallen in die Hände des messianischen Königs, aber die Rückkehr aus dem Exil erfolgt im Gegensatz zu Ezechiel, erst nach dem Sieg gegen diese Völker. (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972a)

¹⁷²² Das zweite Buch der kleinen Propheten wird Joel zugeschrieben, der nirgendwo sonst in der Bibel erwähnt ist. Kapitel 3 und 4 seines Buches mit apokalyptischem Charakter prophezeien das Ende der Tage, die nur das Volk Israel, das Zion und Jerusalem treu geblieben war, erlebt. Seine Feinde aber werden vernichtet. Der Inhalt des Buchendes kehrt in gleicher Form bei dem Propheten Maleachi (3:23) wieder, den der Lehrer in der 3. Hospitation erwähnt. (Vgl. Encyclopaedia Hebraica 1972d, S. 131)

¹⁷²³ Vgl. Ezechiel 38:5 f.

¹⁷²⁴ Ezechiel 38:8

¹⁷²⁵ Ezechiel 38:11

¹⁷²⁶ Ezechiel 38:18

¹⁷²⁷ Ezechiel 38:16

¹⁷²⁸ Vgl. Jeremia 1:14, 4:6

¹⁷²⁹ Vgl. Jesaja 29:1 ff.

¹⁷³⁰ Vgl. Jesaja 14:24 ff.; 31:8

¹⁷³¹ Vgl. 2 Mose 15:9

¹⁷³² Vgl. 2 Mose 14:4; Ezechiel 39:13

¹⁷³³ Ezechiels Visionen gediehen zwar in exilischen und apokalyptischen Weissagungen weiter, doch wussten mittelalterliche Exegeten um der Widersprüche, zwischen dem was Ezechiel geschrieben hatte und was die jüdische Gemeinschaft wirklich zur Wiederherstellung Israels tat. Deshalb charakterisierten sie seine Prophetie als rein messianisch. Die extreme Divergenz zwischen Ezechiel 18:4 (Ezechiels Doktrin persönlicher Verantwortung) und 2 Mose 20:5 (Moses Lehre beinhaltet, dass bei begangener Schuld auch die Kinder der Kinder heimgesucht würden) führte im ersten Jahrhundert n.d.Z. dazu, über einen Ausschluss des Buches aus dem Kanon nachzudenken und den Text nicht als Haftara zu Schawuot vorzulesen, da die Unterschiede zu Moses nicht in Einklang zu bringen seien. Ezechiels Vision wurde in der rabbinischen Literatur auch deshalb kritisch gesehen, weil die Idee des göttlichen Thronwagens in der jüdischen Mystik und in ketzerisch esoterischen Spekulationen auftauchte. Man befürchtete weiter, die heftige Denunziation Israels könne für antijüdische polemische Zwecke missbraucht werden. Man bemühte sich jedoch, die Widersprüche aufzulösen. (Vgl. Greenberg 1972)

¹⁷³⁴ Die Haftarat von Sukkot, Ezechiel und Sacharja, beschreiben beide den apokalyptischen Krieg, der damit endet, dass alle Feinde schließlich den Gott Israels feiern. Sacharja bezieht die Ereignisse auf Sukkot, weil zum Wallfahrtsfest exilische Juden, und ggf. auch Menschen anderer Glaubensrichtungen zum Tempel strömten. Sukkot zeugt deshalb von einem universalen Charakter, der alle Nationen Gott erkennen lässt. Auf diesem Hintergrund erscheint die Verbindung zwischen Haftara und Feiertag evident.

¹⁷³⁵ Siehe dazu Anhang 3.3. Unterrichtsprofil der Gemeinde 3

¹⁷³⁶ Die These des Lehrers, die auf einem Midrasch basieren mag, erscheint irritierend, denn der Exodus und damit auch Pharaos Wirken lässt sich auf etwa 1250 v.d.Z. datieren, während die Ereignisse um Ninive und den Propheten Jona um das Jahr 612 v.d.Z. (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972j, S. 1168 f.; Cohn, G. 1972), also gut 600 Jahre später, stattfanden.

¹⁷³⁷ Dieser Gedanke wird auch bei Avichail (Avichail 1994, S. 19 ff.) angesprochen und zur Basis von Unterrichtsgesprächen in Gemeinde 7, Gruppe 2. (Siehe Anhang 3.7 Unterrichtsprofil der Gemeinde 7)

¹⁷³⁸ Ezechiel 38:23

¹⁷³⁹ Heschel erklärt, der Zorn Gottes sei für den Augenblick bestimmt, während Liebe, Gerechtigkeit und Weisheit die gesamte Bibel durchziehen würden. Gottes Zürnen gleiche seiner Gnade und wäre keine sporadische Reaktion, da Gottes Pathos das gesamte Leben umfasse. Pathos heißt nach Heschel, dass Gott von den Ereignissen der Welt ergriffen ist und darauf reagiert. Natur und menschliches Handeln erwecken in ihm Kummer, Freude oder Zorn. Der transitive Begriff Pathos meint, vom Lebensschicksal anderer beeinflusst zu sein. Dies sei die grundsätzliche Erkenntnis der Propheten, die Sympathie mit dem Pathos Gottes haben. Durch die Propheten wurde somit jüdische Religion zur Religion der Sympathie, des Mitleids, nicht nur für die Mitmenschen, sondern auch für Gott. (Vgl. Trepp 1994, S. 373)

¹⁷⁴⁰ Die Weisen erklärten das Verb „hichbadi“ in: „Ich habe sein Herz stur gemacht“ (2 Mose 10) als Ableitung des Nomens kawed, das Leber bzw. Galle bedeutet. Mit Galle wird in herkömmlicher Weise Ärger assoziiert, der es Pharao vermutlich unmöglich machte, seine Position gegenüber Gott aufzugeben. (Vgl. Munk 1994b, S. 112)

¹⁷⁴¹ Interessanterweise wird in diesem Zusammenhang der Begriff „zaubern“ gebraucht, den der Lehrer in der 2. Hospitation nicht ganz angemessen verwendete. In Hinsicht auf Pharaos Herz sprach der Lehrer allerdings von erhärten. Man könnte annehmen, dass die Lernenden den Begriff „Zauberei“ in Bezug auf „Gott“ verwenden, da ja auch der Lehrer so verfahren ist und sie nichts über traditionelle Positionen zur Magie erfahren haben.

¹⁷⁴² Da im biblischen Gesetz alles Erstgeborene als Gott geweiht galt, umfassten die Erstgeborenen der Ägypter nicht nur die erstgeborenen Söhne, sondern bei mehreren Frauen jeweils den erstgeborenen Sohn wie auch alle erstgeborenen Tiere. Dem Sterben der erstgeborenen Ägypter wird indirekt gedacht, wenn die erstgeborenen Söhne vor Pessach fasten. Munk erklärt dazu, dass die Ausmerzungen der Erstgeborenen einer Nation soviel heißt wie sie ihrer Grundlagen berauben. (Vgl. Munk 1994b, S. 144; siehe auch Anhang 3.3 Unterrichtsprofil der Gemeinde 3)

¹⁷⁴³ Assman weist darauf hin, dass nicht nur Maimonides eine Gegenreligion zum jüdischen Glauben (die Sabier) konstruiert hatte. Auch heidnische Autoren wie z.B. Tacitus gingen von einer normativen Inversion aus, als dass Moses gar keine neue Religion schuf, sondern die Sitten der Anderen auf den Kopf stellte. Assmann meint, dass Tacitus der Meinung Maimonides hinsichtlich des Pessachlamms sehr nahe kommt, wenn er behauptet, dass die Juden einen Widder opferten, um Ammon zu verspotten. Auch Spencer sah das Pessachlamm als Gegenreaktion zum ägyptischen Kult an und folgt i.d.S. Maimonides in seiner Anwendung der normativen Inversion. Im Kontrast zu Tacitus polemischer Anschauung würden Spencer und Maimonides das Prinzip normativer Inversion von innen, als Heilung von der Idolatrie betrachten: Das Opferlamm sei der Akt symbolischer Selbstdistanzierung von Amun und damit von

Ägypten. Die Pessachriten überhaupt würden die Trennung von Ägypten und der Idolatrie bilden. (Vgl. Assmann 1998, S 94 ff.)

¹⁷⁴⁴ Blut kommt in der Bibel neben seiner Funktion als Schutz der Israeliten (2 Mose 12:7, 13, 22-23) und im Rahmen der Beschneidung grundsätzlich eine große Bedeutung zu. Es besteht ein absolutes Verbot, Blut zu genießen, sodass Fleisch vor dem Verzehr von jedem Blut gereinigt werden muss (3 Mose 3:17 etc.). Dieses Verbot ist im Nahen Osten in anderen Gesellschaften des Altertums nicht nachweisbar, doch mit der Bibel gewinnt es eine universale Dimension (1 Mose 9:4). Weiterhin spielt Blut eine konstante Rolle im Kult, denn im Tabernakel diente es dazu, Sünde durch die rituelle Handlung des Hohepriesters aufzuheben. (Vgl. Rabinowitz 1972b)

¹⁷⁴⁵ 2 Mose 12: 13

¹⁷⁴⁶ 2 Mose 12: 13, 14

¹⁷⁴⁷ Derselbe Gedanke findet sich später: „... Denn der Ewige wird durch Ägypten ziehen, es heimzusuchen, und wenn er das Blut an der Oberschwelle an den beiden Pfosten sehen wird, dann wird der Ewige an jener Tür vorüberschreiten und das Verderben nicht in eure Häuser kommen lassen, um sie heimzusuchen.“ (2 Mose 12:22)

¹⁷⁴⁸ Das Problem, an wen sich das Blutzeichen richtet, wird auch in der Mechilta, einem halachischen Midrasch zum 2. Buch Mose diskutiert.

¹⁷⁴⁹ Der Lehrer bezieht sich offensichtlich auf 2 Mose 10:22, 23: „Moses streckte die Hand aus und da war eine dichte Dunkelheit über das Land Ägypten für eine 3 Tage Periode, niemand konnte seinen Bruder erkennen noch von seinem Platz sich erheben für 3 Tage, aber für die Kinder Israels war da ein Licht in ihren Wohnsitzen ...“ Bei allen anderen Plagen, war es den Ägyptern deutlich, dass die Israeliten nicht ihr grimmiges Schicksal teilten. Diese Plage bildete eine Ausnahme. RaSCHI meinte, die Finsternis diente dazu, den notwendigen Tod der gottlosen Juden zu verdecken, die es nicht verdienten, befreit zu werden. RaSCHI vermutet, dass ca. 4/5 der gesamten jüdischen Bevölkerung umkam. (Vgl. Munk 1994b, S. 120)

¹⁷⁵⁰ Die Kommentatoren diskutieren, wieso die Israeliten die Ägypter nach silbernen und goldenen Gefäßen bitten sollten. Die Rabbinen waren der Ansicht, dass sie kein Gerät borgen sollten, da sie es nicht hätten zurückgeben können. Doch die Ägypter gaben es freiwillig, da es Gott es so wollte. (Vgl. Munk 1994b, S. 123)

¹⁷⁵¹ Nach Munk ordnete Gott deshalb für 7 Tage den Mazzotverzehr an, da nur 1 oder 2 Tage, so erklärt auch RaMBaM, nicht die Wirkung erzielt und das Ereignis in dieser Form die Erinnerung geprägt hätte. (Vgl. Munk 1994b, S. 136)

¹⁷⁵² 2 Mose 12:15

¹⁷⁵³ Zu Pessachbräuchen siehe Ydit 1984, S. 86

¹⁷⁵⁴ Siehe auch Anhang 3.6 Unterrichtsprofil der Gemeinde 6

¹⁷⁵⁵ Der Name des dem Pessachfest vorangehenden Schabbat HaGadol (der Große Schabbat) beruht auf Erklärungen der Haftara (Maleachi 3:4,24), in der Elijahus Kommen angekündigt wird. Diese Haftara wurde entsprechend der Überzeugung ausgewählt, dass die messianische Ankunft in demselben Monat wie die Erlösung aus der ägyptischen Sklaverei stattfinden würde (Talmudtraktat Rosch HaSchana 11a). Der Prophet Maleachi ruft dazu auf, die Mizwot einzuhalten, stellt aber auch die Strafe derer in Aussicht, die sich nicht daran halten. In einigen alten rabbinischen Quellen wurden die Schabbatot, die den Wallfahrtsfesten vorausgehen, allesamt Schabbat HaGadol genannt. (Vgl. Elbogen 1931, S. 551) Der Schabbat vor Pessach dient nach der Aussage des Lehrers in Gemeinde 5 dazu, die Zuversicht und das Vertrauen in Gott und den Bund zu stärken. Gemäß Munk dient dieser Schabbat der moralischen Rehabilitation, indem der nationalen und sozialen Befreiung erinnert wird. (Vgl. Munk 1994b, S. 129)

¹⁷⁵⁶ Hinsichtlich des Mazzotverzehrs wird nicht nur eine positive Identifikationsmöglichkeit angeboten. Auf die Lehrerfrage: „Was passiert mit Juden, die zu Pessach keine Mazze essen?“, antwortet eine Schülerin: „Die Seele ist aus dem jüdischem Volk verstoßen.“ Die Aussage deckt sich mit Maleachis Ankündigung. (Siehe Anmerkung 1757) Eine harte Strafe, die demnach nicht nur eine physische sondern auch eine metaphysische Ächtung zur Folge hat. Eine solche Interpretation muss im Kontext des gesamten Jahreskalenders gesehen werden. Nach Munk symbolisiert das Chamezbrot, das man vor Pessach vernichtet, die Verunreinigung. Der Verzicht auf Chamez verweist auf den inneren Reinigungsprozess (Biur Chamez Gufanim, die physische Expulsion des Chamez), der sich neben dem äußeren Säubern vollzieht. Erst im Monat Tischri wird dann der Kreis geschlossen und ein Reinigungsprozess hinsichtlich moralischer Schwächen und Sünden setzt ein (Biur Chamez Nafschi), der als geistige bzw. seelische Vernichtung des Chamez betrachtet werden kann. (Vgl. Munk 1994b, S. 128)

¹⁷⁵⁷ 2 Mose 14

¹⁷⁵⁸ Verschiedene Positionen bestimmen das Bild der Medien zur Zeit der Hospitationen. Israel wird nicht nur beschuldigt, für die Katastrophe am 11. September verantwortlich zu sein. Israel wird als Auslöser des Nah-Ost Konflikts und überhaupt als Ursachenherd für die Katastrophen der gesamten Welt erklärt.

Die in vielen Medien artikulierte Beschuldigung, Israel und Juden seien für das Attentat verantwortlich, ist eng verbunden mit altüblichen Verschwörungstheorien, die die Aussagen der „Protokolle der Weisen von Zion“ aktualisierten. (Siehe dazu Jaecker 2004) Die Thematisierung des 11. Septembers scheint im Religionsunterricht relativ spät, mit 2-monatiger Verzögerung Anfang November 2001, stattzufinden. Weshalb? Zwangsläufig bildeten die zurückliegenden Ereignisse ein solch einschneidendes Datum, dass sie in den Medien noch präsent waren und die Schüler kaum die Möglichkeit hatten, dazu im Religionsunterricht zu sprechen, weil sich die Hohen Feiertage und Herbstferien dazwischen geschoben hatten. Der Rückgriff auf den Ezechieltext, die Haftara zu Sukkot, die der Lehrer zum aktuellen Ereignis in Bezug setzt, wird ebenfalls mit einer 5-wöchigen Verschiebung thematisiert, denn Sukkot liegt im Jahr 2001 Anfang Oktober. Durch die anhaltende Diskussion in den Gemeinden fühlte sich der Lehrer sicherlich verpflichtet, das Thema in den Unterricht zu holen.

¹⁷⁵⁹ Die Bezeichnung Grundschulgruppe wird beibehalten, obwohl es sich nicht nur um Grundschüler handelt.

¹⁷⁶⁰ Während die Oberstufenschüler ihren Bogen in einer Pause ausfüllten, wünschten die Grundschulkinder die Erarbeitung zu Hause zu erledigen. Man kann insofern nicht genau sagen, inwieweit unter Hilfe der Eltern die Aufgabe bewältigt wurde. Im Falle einer 8-jährigen Schülerin, die erst wenige Male am Religionsunterricht teilgenommen hat, deutet schon die im Bogen erkennbare Erwachsenenschrift darauf, dass der Bogen nicht selbst ausgefüllt wurde.

¹⁷⁶¹ Die Grundschüler sind zwischen 8 und 12 Jahre alt. Neben dem 8-jährigen Mädchen sind ausschließlich Jungen in dieser Gruppe, die durch drei Zehnjährige, einen 11- und 12-jährigen Schüler repräsentiert werden. 3 dieser Schüler besuchen schon die Unterstufe des Gymnasiums.

¹⁷⁶² Bei den Grundschülern kommen die Eltern aus Deutschland, Israel, der Ukraine und aus Russland. Von daher lassen sich auch die Hebräischkenntnisse zweier Grundschüler begründen. Die Sprachkenntnisse der Eltern der Oberstufenschüler umfassen Deutsch und Russisch.

¹⁷⁶³ Von den jüngeren Schülern sind 3 Schüler in Deutschland geboren. Zwei Schüler stammen aus Russland und sind seit 1999 in der Gemeinde, ein Schüler ukrainischer Herkunft bereits seit 11 Jahren.

¹⁷⁶⁴ Die Berufe der Eltern werden als Erzieherin, Frisör und Schleifer angegeben. Die Eltern der Grundschüler arbeiten als Klavierlehrer, Geschäfts- und Hausfrau, Lehrerin, Chirurg, Rabbiner bzw. Firmenleiter.

¹⁷⁶⁵ Entsprechendes gilt für die Grundschüler, die sehr oft (2 Schüler) oder gelegentlich (3 Schüler) jüdischen (5 Schüler) bzw. nichtjüdischen (4 Schüler) Besuch empfangen.

¹⁷⁶⁶ Bei den Grundschülern, bei denen Berufswünsche zumeist noch nicht gefestigt sind, bilden favorisierte Arbeitsfelder Anwalt, Lehrer, Pilot oder Verkäuferin.

¹⁷⁶⁷ Die Grundschulgruppe zeigt sich variabler, hier werden Israel (2 Schüler), Deutschland (2 Schüler), aber auch Russland als mögliche zukünftige Wohnorte genannt.

¹⁷⁶⁸ An Freizeitaktivitäten werden Sport (2 Schüler), Spielen und Basteln angegeben. 3 Schüler gehören einem Sportverein an.

¹⁷⁶⁹ In der Grundschulgruppe erklären 4 Schüler gelegentlich, ein Schüler sehr oft und ein Schüler selten die Synagoge zu besuchen. Grundsätzlich zeigt sich bei den Grundschülern kein intensiver Synagogenbesuch. Eine Ausnahme bildet der in dieser Gruppe befragte Sohn des Rabbiners.

¹⁷⁷⁰ In der Grundschulgruppe war bei 4 von 5 Jungen die Beschneidung durchgeführt worden.

¹⁷⁷¹ Das Gebetsverhalten der Primarschüler wies alle möglichen Variationen auf. Während der Rabbinersohn sehr oft und 3 weitere Schüler gelegentlich beten, erklären 2 weitere Schüler, dass sie nie ein Gebet sprechen würden.

¹⁷⁷² Der Synagogenbesuch der Eltern der Grundschüler zeigt sich analog dem ihrer Kinder, denn die Eltern besuchen sehr oft (Rabbinersohn), gelegentlich (3 Schüler), selten und nie (jeweils ein Schüler) die Synagoge.

¹⁷⁷³ In der Grundschulgruppe geben 4 Schüler an, zu Hause Kaschrut zu halten. Doch kann auch hier eine unterschiedliche Interpretation dessen, was koscher ist, vorliegen.

¹⁷⁷⁴ In der Grundschulgruppe sind 4 Schüler der Ansicht, sehr gut (3 Schüler) bzw. gut (1 Schüler) über die Synagoge Bescheid zu wissen. Bei den Feiertagen kennen sich 3 Schüler sehr gut aus. Zwei Schüler machen keinerlei Angaben.

¹⁷⁷⁵ Die Grundschüler nennen 3 Feiertage, die sie vor allem wegen der Aktionen begeistern: Pessach (ohne Begründung), Purim wegen der Verkleidung und Sukkot wegen des Bonbonwerfens. Die Kenntnisse der Schüler in der Grundschule scheinen fundiert zu sein, wie auch der Einblick in den Unterricht bewies. Die Schüler wissen über Noah Bescheid, können zur Akeda berichten oder die Familiengeschichte Josefs wiedergeben. Hinsichtlich der Feiertage können sie mit wesentlichen Detailkenntnissen aufwarten, so zu Chanukka, Purim, Pessach und Tu biSchwat. Darüber hinaus beherrschen sie das Schma Israel, das Morgengebet und verschiedene Brachot.

¹⁷⁷⁶ Die Grundschulgruppe begründet den Unterrichtsbesuch damit, dass man an Gott glaubt (3 Schüler), gerne in die Gemeinde geht (1 Schüler) oder die Verpflichtung hat, zu lernen (1 Schüler).

¹⁷⁷⁷ Die Grundschüler erklären 4-mal sehr oft und 1-mal selten zum Unterricht zu kommen.

¹⁷⁷⁸ Hier äußern sich die Grundschüler mehrheitlich positiv (4 Schüler).

¹⁷⁷⁹ Die Gruppenatmosphäre wird aus Sicht der Grundschüler allseits als angenehm bewertet.

¹⁷⁸⁰ Auch die Grundschulgruppe ist mehrheitlich der Ansicht, dass sie Entscheidungen und Ideen einbringen kann.

¹⁷⁸¹ 5 Schüler der Grundschulgruppe finden den Unterricht sehr interessant, je einer interessant bzw. eher interessant. Die jüngste Schülerin beurteilt das Geschehen eher als langweilig, weil die Klaffung zwischen ihr und den 5.-Klässlern vermutlich so groß ist, dass sie dem Religionsunterricht noch nicht angemessen folgen kann. Alle Schüler stellen heraus, dass ihnen der Religionsunterricht gefällt.

¹⁷⁸² In der Grundschulgruppe ergab sich ein anderes Problem. Das Gespräch spiegelte kaum die gesamte Gruppe wieder, da sich die 3 älteren Jungen mit ihren Aussagen in den Vordergrund stellten.

¹⁷⁸³ Eine religiöse Stufe festzustellen, scheint sowohl bei der Oberstufenschülerin wie auch bei den Grundschulern problematisch. Die Oberstufenschülerin wäre ggf. in einer Übergangsphase von Stufe 2 zu 3 zu sehen. Ausgedrückte Ambivalenzen mögen durch ihr bisher säkular geprägtes Leben hervorgerufen sein. Die Grundschüler bzw. die Meinungsmacher der Gruppe können ggf. einer höheren Stufe zugeordnet werden, da sie darlegen, wie sie religiöse Probleme differenziert aus einer jüdischen Sichtweise betrachten können.

¹⁷⁸⁴ Siehe dazu II Kapitel 4.1.5.6 dieser Arbeit

¹⁷⁸⁵ Der Kontakt und das tatsächliche Zustandekommen der Hospitationen in der Gemeinde 7 verliefen über einige Umwege. Zunächst wurde die Gemeinde im Februar 2002 angeschrieben. Man antwortete Anfang März und lehnte ein Gesuch für die Grundschule ab. Die Lehrerin der Sekundarstufe jedoch, zu der zuvor ein Telefonkontakt hergestellt worden war, signalisierte großes Interesse.

¹⁷⁸⁶ Die Neugründung der Gemeinde erfolgte bald nach 1945. In den 70er Jahren weihte man eine neue Synagoge ein. (Vgl. Paulus 1984, S. 232, geschichtliche Randdaten siehe Anhang 3.7 Unterrichtsprofil der Gemeinde 7)

¹⁷⁸⁷ Vgl. Paulus 1984, S. 232

¹⁷⁸⁸ Die weiteren Gemeindemitglieder teilen sich auf in 4 % Kleinkinder, 5 % 7- bis 11-Jährige, 47 % Erwachsene bis 61 Jahren und 35 % Senioren. (Vgl. ZWST 2003, S. 10, 12) Die Seniorenzahl ist somit mehr als 4-mal so hoch wie der Anteil der Jugendlichen. Ein Problem, dem man Rechnung zu tragen sucht.

¹⁷⁸⁹ Im Jahr 2002 werden 32, im Jahr 2003 schon 36 Schüler gezählt.

¹⁷⁹⁰ Zur Schülerzahl der Grundschule konnten für Gemeinde 7 keine Informationen erhalten werden.

¹⁷⁹¹ Ein Kontrast zu Gemeinden in den anderen Bundesländern, da dort der Vorstand über die Einstellung verfügt. Der Oberrat fungiert im Sinne eines Landesrabbinats, worunter der Zusammenschluss der verschiedenen Gemeinden und seiner Repräsentanten zu verstehen ist.

¹⁷⁹² Während der Besuche schwanken die Teilnehmerzahlen in der Unterstufe der Sekundarstufe zwischen 3 und 6 Schülern (Hiermit ist folgend Gruppe 1 gemeint, die im Jahr 2002 die 5. Klasse einschließt) und in den höheren Klassen der Sekundarstufe (Hiermit ist folgend Gruppe 2 gemeint, die im Jahr 2002 die 8. Klasse einbezieht) zwischen 4 und 9 Schülern. Ein einmaliger Besuch in Klasse 11/12 (Gruppe 3) verzeichnet 9 Mädchen und 2 Jungen, der in Klasse 13 zwei Schülerinnen (Gruppe 4).

¹⁷⁹³ Bei der Hospitation im Jahr 2003 handelt es sich um die Klassenstufen 6 bis 8.

¹⁷⁹⁴ Bei der Hospitation im Jahr 2003 handelt es sich um die Klassenstufen 9 bis 10.

¹⁷⁹⁵ Neuzugänge in Gruppe 2 können zumeist keinen früheren Religionsunterricht nachweisen, drei von ihnen haben allerdings bei einem Privatlehrer gelernt.

¹⁷⁹⁶ Siehe Landesverfassung Baden-Württemberg von 1953. (Vgl. Marggraf 2001, S. 91)

¹⁷⁹⁷ Siehe Schulgesetz Baden-Württemberg (1979) 1983 (Vgl. ebenda)

¹⁷⁹⁸ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004

¹⁷⁹⁹ Die Landesverfassung von 1953 bestimmt, dass die Jugend in der Ehrfurcht vor Gott im Geiste der christlichen Nächstenliebe zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Feindesliebe zu erziehen sei und fußt i.d.S. auf christlichen und abendländischen Prinzipien. (Siehe Landesverfassung Artikel 16; vgl. Marggraf 2001, S. 92)

¹⁸⁰⁰ Die Klassenstufe 8 wird einstündig unterwiesen.

¹⁸⁰¹ Vgl. ebenda, S. 92 f.; ob auch nichtjüdische Schüler von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, die zuvor keine Kontakte zum Judentum hatten, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden.

¹⁸⁰² Gemäß § 100 bzw. § 100a des Schulgesetzes ist eine Abmeldung vom Religionsunterricht nur aus Glaubens- und Gewissensgründen möglich und nur zu Schulhalbjahrbeginn zulässig. Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen wird das Fach Ethik als ordentliches Schulfach eingerichtet.

(Vgl. ebenda, S. 93) Bisher ist der Ethikunterricht an Realschulen und Gymnasien ab der 8. Klasse eingeführt und wird berufsbegleitend von Lehrkräften fachfremd erteilt. (Vgl. ebenda, S. 91)

¹⁸⁰³ Siehe Landesverfassung Artikel 18 (Vgl. ebenda); außerhalb des christlichen Religionsunterrichts wird in Baden-Württemberg u.a. syrisch-orthodoxer und jüdischer Religionsunterricht erteilt, ein Religionsunterricht für muslimische Kinder soll noch erprobt werden. (Vgl. ebenda, S. 93)

¹⁸⁰⁴ Die Religionsschüler im Schuljahr 1998/ 1999 bestanden zu 48,5 % aus evangelischen und 51,5 % aus katholischen Schülern. Für mehr als 5 % der Schüler gab es keinen Religionsunterricht. (Vgl. ebenda, S. 91)

¹⁸⁰⁵ Siehe § 96 des Schulgesetzes Baden-Württemberg (Vgl. ebenda, S. 92)

¹⁸⁰⁶ Vgl. Oberrat der Israeliten Badens o. J.

¹⁸⁰⁷ Zwei Schüler der beobachteten Gruppen besuchen die Realschule, alle anderen das Gymnasium.

¹⁸⁰⁸ Begründet wird dieser Unterschied dadurch, dass das Judentum nicht nur als Konfession zu verstehen sei, da seine Theologie nicht wie im Christentum dogmatisch fixiert wäre. (Vgl. ebenda, S. 3; siehe I Kapitel 1.2 dieser Arbeit)

¹⁸⁰⁹ Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2-4

¹⁸¹⁰ Vgl. ebenda, S. 2

¹⁸¹¹ Die Bereiche Geschichte und Gebet werden eng in Bezug zum Ultimativen gesetzt. Während die Geschichte als „... kontinuierliche Begegnung Israels mit seinem Gott ...“ definiert ist, wird Gebet als „... Ausdruck der Verbundenheit mit Gott ...“ beschrieben.

¹⁸¹² Man bezieht sich traditionell auf die Sprüche der Väter (2:21) und etwas atypisch auf den amerikanischen Rekonstruktionisten M. Kaplan und seine Vorstellung vom Judentum als „religiöse Zivilisation“. (Kaplan 1981; siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit) Der neue Bildungsplan 2004 (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 51-61), der sich vom bisherigen Lehrplan vor allem durch die Betonung eines religiösen Kompetenzstufenkonzepts unterscheidet, lässt vermehrt Quellenverweise erkennen, so u.a. Rosenzweig, Fackenheim. (Vgl. ebenda, S. 56)

¹⁸¹³ Andeutungen in der Einleitung und Themenschwerpunkte und Verfahren im Haupttext des Lehrplans lassen jedoch Rückschlüsse auf angedachte Entwicklungsstände der Schüler zu. Wenn Geschichte ab Klasse 7, die Auslegung zur Parascha ab Klasse 8, jüdische Theologie ab Klasse 9 und Talmud bzw. jüdische Philosophie in der Oberstufe einsetzen, deuten diese Festlegungen nicht nur auf die Abstraktionsvoraussetzungen, die die Schüler mitbringen müssen, sondern auch auf das im allgemeinen Bildungsprozess erworbene Basiswissen, das sie u.a. zu einer Einordnung historischer und philosophischer Fragen befähigt. Entsprechendes gilt für die Verfahren, die als Narrativ und Lehrvortrag (Grundschule) zunehmend durch Schülerreferate und Diskussionen als Formen der selbständigen Auseinandersetzung abgelöst werden. Im Gegensatz zum Lehrplan macht der Bildungsplan 2004 konkrete Angaben zu verschiedenen Typologien und bemüht sich, entwicklungspsychologische Vorstellungen des 20. Jahrhunderts (z.B. Kohlberg) in Bezug zu jüdischen Bildungsvorstellungen (z.B. Mendelssohn) zu setzen. Die altersgemäße Unterweisung im Sinne jüdischer Pädagogik wird an das Erzählritual der Haggada zum Sederabend (Vgl. Krochmalnik 2002) und an das Auslegungskonstrukt PaRDeS angelehnt. Diese Typologie ist als Entwicklungsmodell verschiedenen Alters- und Schulstufen und damit verbundenen Didaktiken, Lernzielen und Standards zugeordnet. Die Sekundarstufe I wird in 3 Stufen gegliedert: 1. Das Alter 10-12 (5.-6. Klasse), greift den 2. Fragestellenden der Pessach-Haggada auf (Tam). Diese Stufe, noch in der präkonventionellen Ebene verhaftet, wird durch die Symbol- und Ritualdidaktik (Secher) begleitet. Das Alter 12-14 Jahre (Klasse 7-8) betrifft den 3. Fragesteller (Rascha) und erhebt Anspruch auf eine Didaktik der Sokratik (Perusch). Die Alterstufe 14-16 Jahre ist dem letzten Fragesteller vorbehalten (Chacham) und verlangt eine Systematik (Chibbur) des Lernens. Die nun erreichte konventionelle, nachkritische Einstellung, die dem mystischen Sinn (Sod) der Schrift zugeordnet wird, ist durch aktives, mnemotechnisches Lernverhalten charakterisiert. In der Oberstufe, 16-18 Jahre (Klasse 11-12), die auf keinen Fragesteller der Pessach-Haggada mehr zurückgreifen kann, wäre der Schüler ggf. befähigt, altersgemäße Repliken zu erteilen und den vierfachen Schriftsinn (PaRDeS) zu erfassen. Für diese postkonventionelle metakritische Stufe wird didaktischerseits die Hermeneutik der Gebote genannt. Über die Lerndidaktik hinaus wird für die verschiedenen Alterstufen auch ein je anderer identifikatorischer Zugang zum jüdischen Kollektiv angegeben. Nach der Aufnahme in die Sprach- und Erinnerungsgemeinschaft (Grundschule), sollen die Schüler der beginnenden Mittelstufe in die Kultusgemeinschaft, die der 7./ 8. Klasse in die Schicksalsgemeinschaft und die der 9./ 10. Klasse in die Werte- und Pflichtgemeinschaft eingeführt werden. (Vgl. ebenda, S. 52, 55)

¹⁸¹⁴ Der neue Bildungsplan erweist sich weniger detailliert in den Vorgaben der Sekundarstufe I, eine Ausnahme bilden die Feiertage, die am Beispiel des Themas Pessach dargestellt werden. Die Unterstufe soll sich z.B. mit dem Tischzeremoniell, die 7./ 8. Klasse mit der Wiederholung des Auszugs und die 9./ 10. Klasse mit Regeln des Chamezumgangs befassen.

¹⁸¹⁵ Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2 f.

¹⁸¹⁶ Allgemeine Schwerpunkte im Bildungsplan 2004 stellen für die Unterstufe Kalender und Hauptgebete dar, für die Folgeklassen Geschichtsepochen und die mündliche Lehre (Mischna) und für die Sekundarstufe II das jüdische Wissen als Bestandteil europäischer Allgemeinbildung in Hinsicht auf eine „universale Relevanz“. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 56) Weiterhin sollen folgende Kompetenzen in der Kursstufe gefördert sein: a) die „hermeneutische Fertigkeit“, Quellen in der hebräischen Ursprache zu lesen, b) die Fähigkeit, die Bestimmung des Menschen in Grenzerfahrungen und Transzendenzbezügen wahrnehmen zu können, der „metaphysische Sinn“; c) das „moralische Vermögen, Pflichten“ gegen Gott, Mitmenschen, Tiere und Umwelt kennen zu lernen und anzuerkennen; d) der „persönliche Mut“, zu seiner besonderen religiösen Identität und Tradition zu stehen und e) „die kulturelle Fähigkeit“, eine Minderheitenperspektive einzunehmen bzw. soziale Sensibilität zu entwickeln. Insgesamt gesehen, wird im Vergleich zu anderen Lehrplänen, auch die religiöse Praxis nicht außer Acht gelassen (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 56)

¹⁸¹⁷ Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 7-12; die Bildungsstandards des neuen Bildungsplans für die Primar- und Sekundarstufe I orientieren sich an der Entwicklung der sprachlichen, liturgischen, geschichtlichen und normativen Kompetenzen der Schüler. Für die Sekundarstufe II wird Wert auf eine „... themenzentrierte und problemorientierte Unterrichtsgestaltung ...“ gelegt. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 52)

¹⁸¹⁸ Die zentralen Themen im Bildungsplan stellen die jüdische Tradition, Gott, Mensch und Menschheit, die Geschichte des jüdischen Volkes und die jüdische Lebensführung dar. Im Themenfeld „Gott“ sollen z.B. philosophische Kontroversen zum Bildverbot und unterschiedlichen Messiasvorstellungen diskutiert werden. (Vgl. ebenda, S. 58)

¹⁸¹⁹ Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2

¹⁸²⁰ Dazu zählen für die Klassen 5-6 z.B. der Lehrervortrag und Übersetzen, für die Klassen 7-10 Diktate und Aufsätze, für die Oberstufe Lektüre, geschichtliche Einordnungen, Problemdiskussionen und die Anwendung hermeneutischer Regeln. (Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden, o. J., S. 40)

¹⁸²¹ Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2; grundlegende Quellen für die Sekundarstufe I bilden der Tenach, die Gebetbücher Siddur und Machsor (z.B. das Kol Nidre, Klasse 6), Kommentare (z.B. RaSCHI, Klasse 7), Lektüre zu Bräuchen und zum jüdischen Gottesdienst (Elbogen, Klasse 10) und Literatur zur Schoa (Klasse 9). Ob die verschiedenen Autoren, die im Rahmen jüdischer Geschichte erwähnt werden, als Originalquelle zu lesen sind, bleibt offen. Die Quellenauswahl zur Sekundarstufe II wirkt mit der Nennung einer Vielzahl jüdischer Theologen und Philosophen ausführlich. Auslegungslektüre aus Mischna und Midrasch nehmen weniger Raum ein. Für die Oberstufe wird darauf verwiesen, dass „... bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit nicht immer der gesamte Stoff durchgenommen werden ...“ kann. Es liegt deshalb in der Lehrerverantwortung „das pädagogisch Vertretbare“ auszuwählen. (Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 4)

¹⁸²² Vgl. ebenda

¹⁸²³ Auch im neuen Bildungsplan wird die Priorität des Feiertagskalenders hervorgehoben. Für die Sekundarstufe I werden die Feiertage Schabbat, Pessach, Omerzeit, Schawuot, Rosch HaSchana und Jom Kippur, die auf jeder Klassenstufe der Sekundarstufe I zu berücksichtigen sind, explizit aufgeführt. Jeweils dem Schüleralter angemessen werden inhaltliche Vorgaben gemacht. Symbole, Ritus (z.B. Kiddusch) und Gottesdienst für alle Feste sollen in der 5. Klasse thematisiert werden. Abstraktere Fragen mit ethischen Schwerpunkten stehen für die 7.-8. Klasse zur Debatte. In der 9. und 10. Klasse nähert man sich den Festen mit Texten der Mischna und des Midrasch wesentlich früher als im ursprünglichen Lehrplan. Auf eine umfassende Darstellung des jüdischen Kalenderjahres wird allerdings verzichtet, da das Schul- und Synagogenjahr nicht deckungsgleich seien und deshalb bestimmte Aspekte verschoben werden müssten. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 53)

¹⁸²⁴ Im Bildungsplan wird dem Bereich jüdische Geschichte ein gesonderter Bereich in der Sekundarstufe II eingeräumt, der sich von den Epochen des 1. und 2. Tempels bis hin zur Gegenwart erstreckt. Hier wird auf die Unterschiedlichkeit der Gedenkkultur in Israel und der Diaspora hingewiesen, auf Formen der Anpassung und des Widerstandes im kommunistischen Staat und auf religiöse Erneuerungsbewegungen, die noch keinen Hinweis im alten Lehrplan erhielten. (Vgl. ebenda, S. 59) Der Bildungsplan ist hier aktuellen Veränderungen und Diskursen angepasst und optimiert worden.

¹⁸²⁵ Auch hier verfährt der Bildungsplan anders. Dreimal ist der Begriff „jüdische Identität“ genannt und einer der abschließenden Bemerkungen des Planes bezieht sich direkt darauf, dass die Schüler über die jüdische Identität, darunter sind religiöse, kulturelle und nationale Merkmale zu verstehen, Wissen erwerben sollen. Diese Forderung wird auch für die Sekundarstufe II artikuliert, wobei die Schüler jüdische Identität interpretativ erschließen sollen, um so ihren Erkenntnishorizont zu erweitern. (Vgl. ebenda, S. 60)

¹⁸²⁶ Der neue Bildungsplan ist im Vergleich zum Lehrplan aus verschiedenen Gründen zu begrüßen. Die Neuorientierung an Bildungsstandards, die Betrachtung entwicklungspsychologischer Perspektiven, die

Verbindung traditioneller und moderner Didaktik, die Aufnahme des Identitätsbegriffs und der Einbezug aktueller Fragen scheinen den bestehenden Problemen zum jüdischen Religionsunterricht in angemessener Form zu begegnen.

¹⁸²⁷ Nicht zu allen Materialien können Quellen nachgewiesen werden. In einigen Unterrichtsstunden konnte die Beobachterin Texte einsehen und eine Kopie erhalten. Schülertexte und Lehrerdiktate wurden mitgeschrieben. (Siehe Anhang 7.7 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien der Gemeinde 7)

¹⁸²⁸ Hinsichtlich der Texte zu religiösen Themen der Klassen 5-7 bzw. 6-8, die bei Gebeten auch zweisprachig vorliegen können, setzen sich die Schüler mit der Omerzeit und Lag ba-Omer, der Megillat Ruth und dem Schma Israel auseinander. Zur Omerzeit erhalten die Schüler zum 1. Besuch einen diktierten Text, der Wesentliches prägnant zusammenfasst (Dauer des Omerzählens, Trauerperiode und Bräuche). Ein selbstverfasster Schülertext nennt Gründe, weshalb der Feiertag Lag ba-Omer gefeiert wird. Die zu Schawuot zu lesende Megillat Ruth wird den Schülern beim 1. Besuch als verkürzte und vereinfachte Version der Schriftrolle präsentiert. Zum 7. Besuch behandelt die Gruppe intensiv den ersten Abschnitt des Schma Israel (Siddur Sefat Emet 1993, S. 87), das jüdische Kerngebet, das den Schülern in hebräischer und deutscher Version vorliegt. Hebräisch wird der Text gelesen und dann auf Deutsch besprochen.

¹⁸²⁹ Zum Hebräischunterricht erhalten die Schüler einen Text, der darüber berichtet, wie Mosche die Tora von Gott erhält und sie zu Schawuot dem Volk Israel übergibt. Ein weiteres Arbeitsblatt stellt sinnverstehende Aufgaben.

¹⁸³⁰ Der außerbiblischen Geschichte wendet sich Gruppe 1 im Jahr 2003 zu. Beim 4. Besuch erhalten die Schüler Arbeitsblätter zum Zionismus (ohne Quellenverweis), die im Unterrichtsprozess größere Schwierigkeiten aufwerfen. Der Text berichtet zu Herzl, dem Dreyfus Prozess und Baseler Kongress. Daran schließen sich Hinweise zur Situation Palästinas um 1898 an, gefolgt durch einen authentischen Bericht einer jungen Polin, die eingewandert ist. Als weiterer Text derselben Stunde spielt die HaTikwa, die israelische Nationalhymne, eine Rolle.

¹⁸³¹ Im Lehrplan wird als Ziel die Kenntnis des jüdischen Kalenders angegeben. Die Lerninhalte umfassen die Geschichte, Vergleiche, Berechnungen der Monate, Schaltjahre, Anfang und Ende von Schabbat bzw. Feiertagen. An Unterrichtsverfahren werden das Verlesen und Erläutern der Mischna Rosch HaSchana, die Erstellung eines Klassenkalenders und die Übertragung des jüdischen auf den gregorianischen Kalender empfohlen. (Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 29)

¹⁸³² Gebete werden im Lehrplan u.a. für die Klasse 6 genannt. Hier sollen Strukturen des 18 Bitten Gebets an Wochentagen, Schabbat und an Feiertagen erarbeitet und gelernt werden, ebenso wie wichtige Gebete des werktäglichen Gottesdienstes.

¹⁸³³ Im Lehrplan werden ab der 8. Klasse die Anfänge des modernen Zionismus durchgenommen. (Vgl. ebenda, S. 32) Der Staat Israel wird in der 9. und 10. Klasse angesprochen. Über die Themen Antisemitismus und Schoa gelangt man zur Gründung des Staates Israel. (Vgl. ebenda, S. 33) Eine Vertiefung erfährt das Thema Zionismus und Israel in der 12. Klasse.

¹⁸³⁴ Zu den Wiederholungen hinsichtlich der Traditionen gehören die Feiertage und jüdischen Monate. Dvora schnurrt die korrekten Namen regelrecht herunter: „Tischri ... Aw und Elul“ (Besuch 1). Im Rahmen des Schawuotfestes fordert die Lehrerin auf, die 10 Gebote zu nennen, was die Schüler eher begeistern als verzweifeln lässt. Im Weiteren prononciert die Lehrerin den Aufbau der Bibel. Schriften sollen vor allem hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Position im Tenach bekannt sein.

¹⁸³⁵ Siehe dazu Grözinger 2005

¹⁸³⁶ Die gestellten Anforderungen im Test, die sowohl Reproduktion wie auch die Darlegung der eigenen Argumentation erfordern, zeigen sich entsprechend im Test des Folgejahres (6. Besuch). An Inhalten stehen die Feiertage und ein historisches Thema an (Alija nach Palästina). Die eigene Stellungnahme wird hinsichtlich der Bedeutung Israels für Juden heute erfragt. Die Schüler erhalten in Blick auf das historische Thema unterstützende Hilfen durch Strukturierungspunkte: „1) Welche jüdischen Feiertage sind dir bekannt? 2) Was versteht man unter modernen jüdischen Feiertagen? 3) Beschreibt die ersten Einwanderungen nach Palästina vor 1945 (Bedingungen, Ideen, Ursachen der Auswanderung)! 4) Was glaubst du, welche Bedeutung hat Israel für uns Juden heute?“ Die Schüler kommen zeitlich gut mit der Arbeit zurecht. Die positiven Ergebnisse, so wie die Lehrerin später feststellt, zeugen davon, dass sich die Schüler schon mit dem Gemisch aus reproduktiven und produktiven Aufgaben angemessen arrangieren können.

¹⁸³⁷ Textkopien sollen durch die Schüler in Heftern ordentlich gesammelt werden: „Ihr müsst auf die Hefter aufpassen!“ Die auf den Unterricht abgestimmten häuslichen Aufträge werden so erteilt, dass sie verstanden und in einem angemessenen Bearbeitungszeitraum durchgeführt werden können.

¹⁸³⁸ Siehe dazu Ydit 1972a, S. 1356

¹⁸³⁹ Zur Kipa siehe Ydit 1984, S. 46; Böckler 2002, S. 146 f.

¹⁸⁴⁰ Die Tafel wird z.B. genutzt, um den Tenach in seiner Struktur oder den Begriff Lag ba-Omer (5. Hospitation) zu erklären.

¹⁸⁴¹ Die erste Hospitation in der Gruppe 1 fand am 8.05.2002 statt, dem jüdischen Kalender nach der 41. Tag der Omerzählung.

¹⁸⁴² Kalendertransformationen vom jüdischen zum bürgerlichen Kalender werden in der Gruppe im Schuljahr 2003 beobachtet. Die Schüler zeigen, dass sie den 20. Mai als 18. Ijjar (Lag ba-Omer) bestimmen können.

¹⁸⁴³ Siehe Anhang 3.4 Unterrichtsprofil der Gemeinde 4

¹⁸⁴⁴ L steht für den Buchstaben Lamed, dessen Zahlenwert 30 beträgt, g für Gimel mit dem Zahlenwert 3.

¹⁸⁴⁵ Dass die Lehrerin erst im kommenden Jahr auf die aus dem Schma Israel abgeleiteten rituellen Zeichen Tefillin, Mesusa und Zizit (4 Mose 15, 37-41 und 5 Mose 22:12) kommen will, erstaunt zunächst deshalb, weil die Anschauung im herkömmlichen pädagogischen Verständnis der Abstraktion vorausgehen würde. Doch das Schuljahr neigt sich dem Ende und es bleibt wohl nicht ausreichend Zeit.

¹⁸⁴⁶ Sidur Sefat Emet 1993, S. 87

¹⁸⁴⁷ Auf die plurale Verwendung des Herzens und seine gute bzw. böse Neigung verweist Munk. (Vgl. Munk 1995, S. 70 f.)

¹⁸⁴⁸ Mit ganzer Seele meint gemäß Munk mit dem ganzen Leben. (Vgl. Munk 1995, S. 71)

¹⁸⁴⁹ Jeremy nennt die Quelle des Artikels nicht.

¹⁸⁵⁰ Eine parallele Situation zeigt sich in Gemeinde 3, wenn die Schüler Lots Verhalten beurteilen. (Siehe II Kapitel 4.1.6.3 dieser Arbeit)

¹⁸⁵¹ Die Frage der Kindstötung ist heutiger Zeit dennoch nicht so fern, wenn man z.B. diejenigen Eltern betrachtet, die im Gefolge islamistischer Orientierungen die eigenen Kinder in einen sogenannten Märtyrertod schicken oder Mütter in Deutschland, die ihre Kinder verhungern lassen.

¹⁸⁵² Das Verbot des Tötens geht damit einher, dass die Heiligkeit des menschlichen Lebens bestätigt wird. (4 Mose 35:11, 27, 30)

¹⁸⁵³ Nach der Auseinandersetzung wird Jeremy für seinen Beitrag zu Herz und Seele gelobt, wodurch die Lehrerin zeigt, dass sie auch bei abweichend erscheinenden Vorstellungen vorurteilsfrei weiter auf die Schüler zugehen kann.

¹⁸⁵⁴ Siehe Anhang 3.1 Unterrichtsprofil der Gemeinde 1

¹⁸⁵⁵ Der Sprachunterricht mag sich zwar auch noch als Anfängerunterricht erweisen, doch ist er wesentlich fortgeschrittener als der in Gemeinde 2, der erst einige Male stattgefunden hat.

¹⁸⁵⁶ Im Jahr 2002, nach jüdischer Berechnung 5762, fiel der Unabhängigkeitstag auf den 17. April

¹⁸⁵⁷ Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

¹⁸⁵⁸ Positiv sei vermerkt, dass der Schüler direkt auf die Anfrage des Mitschülers reagiert und somit ein sachbezogenes kurzes Schülergespräch wahrzunehmen ist.

¹⁸⁵⁹ Siehe Klausner 1972b, S. 545

¹⁸⁶⁰ Zu Disraeli und seiner Entwicklung siehe Arendt 2000, S. 169-190

¹⁸⁶¹ Dennoch muss die Unterrichtende weitere Hinweise zu Dreyfus geben. Die Begründung für die Dreyfus vorgeworfene Dokumentenfälschung lässt Jakob in Bezug zum Sündenbockmechanismus schlussfolgern, dass es für Anklage und Verurteilung genüge, dass Dreyfus Jude war. Die Lehrerin betont, dass Juden eine solche Haltung zugetraut wurde. Das wäre nur durch die Vorurteile der Bevölkerung verstehbar, die jüdischerseits mit dem Zionismus beantwortet wurden. Die antijüdische Atmosphäre erklärt die Lehrerin auf diesem Hintergrund als Form der Projektion, die das Individuum als solches auf sein Jüdischsein reduzierte. Andererseits verweist die Pädagogin darauf, dass auch nichtjüdische Gegenstimmen, z.B. Zola, existierten.

¹⁸⁶² Zum Kibbuz siehe Kerem 1972

¹⁸⁶³ Ein anderer Faktor, der Saras Situation beschreiben mag, sind Genias Interviewauskünfte (Siehe Anhang 2.3 Interviewanalyse Genia, Gemeinde 7), die Sara als nicht wirklich am Judentum Interessierte klassifizieren, da der Vater, ggf. sie selbst, konvertiert seien.

¹⁸⁶⁴ Die Unterrichtende kennt das Prozedere einer solchen Wahl und macht den langwierigen Weg eines politischen Vertreters der jüdischen Gemeinden den Schülern deutlich.

¹⁸⁶⁵ Siehe Anhang 3.4 Unterrichtsprofil der Gemeinde 4

¹⁸⁶⁶ Diffamierung wird bereits in der Tora als abzulehnendes Verhalten (לשון הרע, Laschon Hara) verboten (3 Mose 19:16) und die Weisen betonten die Ernsthaftigkeit dieses Verbots (Leviticus Rabba. 16:2; 33:1), da hier eine Hauptquelle des Bösen verortet sei. (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972b, S. 1432)

¹⁸⁶⁷ Der Rechtspopulist Pim Fortuyn wird im Mai 2002 durch einen militanten Tierschützer in den Niederlanden ermordet.

¹⁸⁶⁸ Siehe dazu Krupp 1999, S. 214 f.

¹⁸⁶⁹ In der Presse kursierten zu diesem Zeitpunkt Meldungen darüber, wie der Politiker Möllemann den Moderator Friedmann und Juden im generellen verunglimpft hatte. Friedmann machte im Gegenzug auf die Gefahr des salonfähig gewordenen Antisemitismus aufmerksam.

¹⁸⁷⁰ Während des Bundestagswahlkampfes 2002 begann Möllemanns Erfolg zu sinken. Er versuchte, sich mit dem Thema „Nahost und Israel“ zu profilieren. Seine vulgärpopulistischen Äußerungen kamen weder bei Journalisten, Parteifreunden, noch bei den Wählern an. Ende Mai 2002 entschuldigte er sich öffentlich für vorherige verbale Entgleisungen, nahm jedoch Friedmann davon aus. In der Endphase des Wahlkampfes ließ er noch eine Postwurfsendung verteilen, in der er seine Angriffe aus dem „Antisemitismus-Streit“ noch einmal erneuerte. (Vgl. Internetzugang: Sender 3sat [September 2005])

¹⁸⁷¹ Zunächst wendet sich die Lehrerin gegen den Populisten Möllemann, der erklärte, der Antisemitismus werde durch Friedmann provoziert. Mit dem Hinweis darauf, dass sie keine Alternative sieht, ist vermutlich gemeint, dass ihr der Weg des Tabubruchs unumkehrbar erscheint und die Situation eher schlimmer als besser werden könnte.

¹⁸⁷² Die Lehrerin macht ihre Einschätzung Walsers über die Person E. Jünger und den Begriff der Blut und Boden Ideologie deutlich. Offensichtlich bezieht sie sich auf die Rede Walsers in der Paulskirche. (Siehe dazu Lorenz 2005)

¹⁸⁷³ Der italienische Staatssekretär Stefani hatte deutsche Touristen „... einförmige, supernationalistische Blonde ...“ genannt, die lärmend über italienische Strände herfielen. Kurz zuvor hatte Ministerpräsident Berlusconi bei seinem ersten Auftritt als Europa-Ratspräsident vor dem Europaparlament einem deutschen Abgeordneten nahe gelegt, die Rolle eines KZ-Aufsehers in einem Film zu übernehmen. Auf die Äußerungen Stefanis sagte der damalige Bundeskanzler Schröder seinen Italienurlaub ab. Stefani entschuldigte sich und trat im Juli zurück. (Vgl. Internetzugang: Sender ZDF [Juni 2004])

¹⁸⁷⁴ Jakovs Reaktion scheint als Sportler interessant. Ist er weiterhin als Schwimmer so erfolgreich, bestünde die Möglichkeit, Deutschland bei internationalen Wettkämpfen vertreten zu müssen.

¹⁸⁷⁵ In Dvoras Fall zeigt sich, dass man sogar versteckt, aus Deutschland zu kommen, weil man sich schämt. Die sprachliche Distanz schafft zumindest klare Fronten. Ob diese Haltung mehr mit der Situation der Juden in Deutschland nach der Schoa zusammenhängt oder mehr am Verhalten vieler deutscher Pauschaltouristen liegt, wird nicht ganz deutlich.

¹⁸⁷⁶ Kwuza (hebräisch) bedeutet Gruppe.

¹⁸⁷⁷ Es erfolgen thematische Impulse (Grillen, Minigolf, Kino oder Schwimmen), die allerdings Jeremy nicht zufrieden stellen: „Aber ich möchte etwas Anspruchsvolles machen“, sodass die Lehrerin vorschlägt: „Oder geht doch Freitag zum Gottesdienst.“ An lokalen Vorschlägen werden das Altstadtfest oder die Schwimmmeisterschaft genannt, um auch den Leistungssportler Jakov zu integrieren. Ein gemeinsamer Zeitpunkt scheint kaum möglich, doch die Lehrerin versucht weiter die Ideenvorschläge zu stützen: „Ja, macht das doch so: Wir wollen konstruktiv etwas machen, stellt einen Piula-Plan (Aktivitätenplan) auf.“

¹⁸⁷⁸ Sie bezieht sich auf den damaligen Lehrplan, auch wenn sie ihn nicht als zufriedenstellend betrachtet.

¹⁸⁷⁹ So steht das Thema Schawuot im Raum: „Worum geht es noch?“ „Ist es das Ende der Getreideernte?“ fragt Jeremy. „Nein, denkt auch daran, dass das landwirtschaftliche Jahr anders als hier ist, denn wenn Tu biSchwat gefeiert wird, ist hier noch Winter!“ (2. Besuch, Gruppe 1)

¹⁸⁸⁰ Die Altersgruppen sind vertreten mit je 1-mal 10, 12, 14, 16 und 17 Jahren und 4-mal mit 15 Jahren.

¹⁸⁸¹ Die Antwortenden stammen nicht mehrheitlich aus der ehemaligen UdSSR. Die Eltern, deren Geburtsland bei 2 Müttern und 2 Vätern nicht angegeben wird, kommen aus Deutschland (4 Schüler), Russland (4 Schüler), Amerika (1 Schüler) der Ukraine (2 Schüler), Rumänien (2 Schüler) oder Israel (1 Schüler). Die Sprachkenntnisse der Eltern setzen sich aus Deutsch (7), Englisch (5), Russisch (4), Hebräisch (4) und Jiddisch (2) zusammen

¹⁸⁸² Berufe bilden mütterlicherseits Ärztin, Musiklehrerin, Hausfrau, Bürokauffrau, Mathematikerin oder Erzieherin, väterlicherseits Arzt und Ingenieur.

¹⁸⁸³ Sechs der Befragten haben 1-2 Geschwister im Alter von 7 bis 18 Jahren.

¹⁸⁸⁴ Die Schüler können sich vorstellen, Apotheker, Psychologe, Kosmetiker oder Historiker zu werden oder mit Tieren zu arbeiten. Unattraktiv erscheint es Lehrer, Arzt (2 Schüler), Soldat oder „iranischer Staatspräsident“ (Schüler, Gruppe 2) zu sein.

¹⁸⁸⁵ Am liebsten hören die Befragten Musik (5 Schüler), lesen (4 Schüler), treffen sich mit Freunden (2 Schüler), machen etwas mit der ganzen Familie; sehen Fern, tanzen, reiten oder schwimmen. Am häufigsten würden sie lernen, Fernsehen gucken (2 Schüler), lesen (2 Schüler), Musik hören, die Stadt besuchen, Freunde treffen und „denken“.

¹⁸⁸⁶ Dispositionen zum Religionsunterricht unterscheiden sich bei Zuwanderern und Alteingesessenen nicht wesentlich.

¹⁸⁸⁷ Der weniger intensive Gottesdienstbesuch oder ein zurückhaltenderes Gebetsverhalten hat also nicht generell etwas mit dem Bezug zum Ultimativen zu tun.

¹⁸⁸⁸ Das Interesse an der Gemeinde spielt zwar eine Rolle, doch schafft der Religionsunterricht durch seinen Standort keine direkte Verbindung zu ihr.

¹⁸⁸⁹ Lediglich eine Schülerin erklärt, sie gehe wegen der Freunde zum Unterricht, und das nur zum Teil. Dadurch wird erkennbar, dass die Unterrichtsgruppen als Freundeskreis bzw. Peergroup keine sonderliche Bedeutung tragen.

¹⁸⁹⁰ Fragen nach Ideen der Schüler scheinen davon abhängig, ob das Stoff Soll erreicht wurde. Zumindest zu Schuljahresende 2002 wird an die Schüler der Gruppe 2 die Themenfrage ganz offen delegiert.

¹⁸⁹¹ Siehe Anhang 3.7 Unterrichtsprofil der Gemeinde 7, Gruppe 3 (2002)

¹⁸⁹² Siehe Anhang 3.7 Unterrichtsprofil der Gemeinde 7, Gruppe 2 (2003)

¹⁸⁹³ Strafe bildet einen Diskussionspunkt im Schuljahr 2003. (Siehe Ebenda)

¹⁸⁹⁴ Hier zeigen sich Begründungskausalitäten, die sich in der Gruppe 2 als wichtige Thesen gelesener Autoren wiedererkennen lassen. (Siehe Ebenda)

¹⁸⁹⁵ Siehe dazu II Kapitel 4.1.5.6 dieser Arbeit

II Kapitel 5: Diskussion und Ausblick

¹⁸⁹⁶ Die Variationsbreite möglicher Stufen der Interviewten ließe sich ggf. von Stufe 2 (Beeinflussung des Ultimatums durch Gebete) bis zur Übergangsstufe 3/ 4 (Ansinnen, einen Einklang zwischen sich, Gott und Welt herzustellen) bestimmen.

¹⁸⁹⁷ Vgl. Steinke 2000

¹⁸⁹⁸ Vgl. Strauss 1991

¹⁸⁹⁹ Vgl. Mayring 1993

¹⁹⁰⁰ Doch auch bei den getroffenen Annahmen zum religiösen Urteil der Interviewten ließ sich keine Lösung dahingehend finden, dass das Erreichen einer Stufe 3 nach dem oserschen Konzept, das eine Trennung des ultimativen und menschlichen Bereiches voraussetzt, nicht allen denominationalen Richtungen gerecht werden kann.

¹⁹⁰¹ Um die Konzeption von jüdischen Jugendlichen hinsichtlich ihrer jüdischen Identität zu ergründen, erwies es sich als zweckmäßig, in Anlehnung an Erikson (Vgl. Erikson 1992, S. 257/ 1989, S. 146 f.) eine Sichtweise auf „... Jugend als Moratorium und damit als Phase der Suchbewegungen, des Experiments und der Entwicklung von Kompetenzen ...“ einzunehmen, um darüber hinaus in Unterrichtsinteraktionen zu beobachten, wie Religionsdispositionen der Jugendlichen konstruiert bzw. inszeniert werden. Breitenbach widmet sich auf diesem psychosozialen Hintergrund insbesondere dem Zusammenhang von Jugend und Geschlecht (Siehe Breitenbach 2001), der hier weniger fokussiert wurde.

¹⁹⁰² Dieses Ergebnis deckt sich ansatzweise mit den Ergebnissen der Studie von Kessler Mitte der 90er Jahre. Sie stellte zur Berliner Gemeinde fest, dass die Hälfte der zugewanderten Juden ihr Kind nicht beschneiden wollen, andererseits halten 84 % der Befragten eine jüdische Erziehung für wichtig bzw. ziemlich wichtig. (Vgl. Kessler 1996)

¹⁹⁰³ Vgl. Mc Candless 1973

¹⁹⁰⁴ Vgl. Keysar 1999

¹⁹⁰⁵ Die Neuanfänge der russisch-jüdischen Erziehung, die bereits in den 70er Jahren begannen, verstärkten sich im Zuge des Liberalisierungsprozesses zum Ende der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts. Neben Sonntagsschulen ab 1989 entstanden Hebräische Schulen als staatliche Einrichtungen mit offensichtlich niedrigem Niveau, Halbtags- und Ganztagschulen als private Schulen, zumeist in orthodox-lubawitscher Hand, die sich zur staatlichen Anerkennung teilweise öffentlichen Standards anpassten. Nach Kandel sendeten jüdische Eltern ihre Kinder an diese Schulen, um in Alibifunktion jüdische Vermittlung, die sie selbst nicht leisten konnten, ihrem Nachwuchs angedeihen zu lassen. (Vgl. Kandel 2003, S. 10 f.)

¹⁹⁰⁶ Über den Gruppenevent hinaus wird in Machanot jüdische Geschichte, Kultur und Religion vermittelt, sodass jüdische Identität emotional und kognitiv gefestigt wird. (Vgl. Kühn 2006, S. 19)

¹⁹⁰⁷ Dass das Definitionsproblem zwischen Alteingesessenen und Zuwanderern mehr arbiträr denn logisch ist, beschäftigt die jüdische Gemeinschaft beträchtlich, da viele Alteingesessene ursprünglich auch aus Russland stammen, aber vor vielen Jahren gekommen und integriert sind. Neben der Kritik an den Begriffen, mangelt es auch an Vorschlägen, z.B. die Gruppierungen in „alte“ und „neue“ Mitglieder zu unterscheiden. Die eigentlichen Konfliktursachen werden in vielen publizierten Stellungnahmen jedoch nicht genannt. Ursachenforschung, die sich redlich um die Perspektiven der Beteiligten bemüht, erscheinen eher selten. Dazu gehört u.a. eine von Kiesel und Körber durchgeführte Untersuchung. Jüdische Zuwanderer, so wurde festgestellt, fühlen sich zu Russen gemacht. Verschiedene Unterstellungen seitens der Alteingesessenen scheinen zu Konflikten zu führen und werden durch die Migranten als Affront empfunden. Dazu gehören u.a. Behauptungen, dass die Zuwanderer nur aus wirtschaftlichen Gründen gekommen seien oder bei ihnen kein Religionsverständnis vorläge. Die

Zuwandererperspektive lässt sich dahingehend beschreiben, dass sie zwar von einem anderen aber keinesfalls nichtexistenten Religionsverständnis ausgingen. Auf diesem anderen Verständnis beruhe auch das Problem, die halachische Definition des Judentums nachvollziehen zu können. (Vgl. Kanis 2006, S. 19; siehe auch I Kapitel 1.2 dieser Arbeit)

¹⁹⁰⁸ Zu Juden in der ehemaligen UdSSR heute siehe auch Gitelman 2003

¹⁹⁰⁹ Nach Kugelmann stellt sich die Situation in den Großgemeinden weniger problematisch dar, insofern sich kaum Fraktionen von Zuwanderern und Alteingesessenen bilden würden, da die russische Migrantengruppe nicht die Mehrheit stelle. (Vgl. Kugelmann 2000, S. 62) Wie aus den Darstellungen der Jugendlichen hervorgeht, ist die Großgemeinde davon nicht entbunden. Zweifellos richtig erscheint Kugelmanns These, dass dort, wo ausschließlich Zuwanderer eine Gemeinde konstituieren, Probleme hinsichtlich des Erhalts jüdischen Lebens verstärkt wahrnehmbar werden. (Vgl. ebenda)

¹⁹¹⁰ Auch wenn Judentum heute auf verschiedenen individuellen Wahlmöglichkeiten beruht (Vgl. I Kapitel 1.2 dieser Arbeit), kann der Einfluss der Erziehung, verstanden als eine Lenkung der Wahlmöglichkeiten auf die jüdische Identitätsformierung in einer postmodernen Gesellschaft nicht hoch genug eingeschätzt werden. (Siehe dazu London 1991)

¹⁹¹¹ Machleidt zeigt die Parallelen zwischen der Phase der Adoleszenz (Sublimierung des Libidinösen) und dem Prozess der Migration auf. Die Migration wird als dritte Individuation verstanden, die analog zur Kindheit (Orientierung in der Familie) und Adoleszenz (Ablösung von der Kindheit und Orientierung in der Kultur) eine Neuorientierung in der Zuwanderungskultur erfordert. Zurückgelassene Symbole der Ursprungskultur gelten nicht mehr (Vgl. Machleidt 2004, S. 9), wodurch eine Neustrukturierung des Selbst in einer sogenannten „Transitionsphase“ einsetzt. Dieser Situation gehen vor der Migration zwei Phasen voraus, in der das Individuum dem Neuen ambivalent, neugierig und angstvoll gegenübersteht, um schließlich von einer recht eindeutigen in eine relativ mehrdeutige andere Wirklichkeit zu wechseln. (Machleidt 2004, S. 4) Wie auch in der Adoleszenz, in der es u.a. um die Wiedererkennung des Selbst in seiner unverwechselbaren Identität geht (Vgl. ebenda 2004, S. 5), wird das Individuum im Zuge der Migration aktiviert, neue Erfahrungen zu machen, die die Vergangenheit neu bewerten lassen. (Vgl. Erdheim 2004, S. 15) Druck und Neuerfahrungen können verschiedene Folgen implizieren, die im Extremen zur Idealisierung oder Verleugnung der eigenen Herkunft führen können. (Vgl. Machleidt 2004, S. 8) Ist eine Gleichgewichtsstörung durch den Übergang entstanden, sind Stresserlebnisse und folgende somatische Probleme möglich. (Vgl. ebenda 2004, S. 9)

¹⁹¹² Nach dem russischen Meinungsforschungsinstitut VCIOM teilen 35-52 % der russischen Bevölkerung antisemitische Vorurteile. Dazu kommen die Vielzahl an Anschlägen gegen jüdische Einrichtungen und antisemitische Äußerungen im politischen Diskurs. (Vgl. Weinmann 2006, S. 6)

¹⁹¹³ Immer wieder stellt sich die Frage, wieso jüdische Zuwanderer nicht in die USA oder nach Israel auswanderten, sondern nach Deutschland gekommen sind, nach Tye „... a country that a mere 60 years ago had killed 6 million of their coreligionists and million of their countrymen ...“. (Tye 2001, S. 33) Tye verweist darauf, dass die israelische Situation den Zuwanderern oftmals als hartes Leben dargestellt wurde. Die USA hatte ihre Grenzen teilweise geschlossen und andere europäische Länder waren ungleich schwieriger als Deutschland zu erreichen. Zwar würden sich die Migranten, so erklärt Tye, auch wenn sie längere Zeit in Deutschland lebten nicht als Deutsche verstehen, doch im Kontrast zu Russland, wo der Staat einen Feind abbildete, zeigte sich ihnen Deutschland als „benefactor“ der ihnen eine Vielzahl von Gratifikationen zugute kommen ließ. (Tye 2001, S. 38)

¹⁹¹⁴ In der kürzlich publizierten 3 Länder Vergleichsstudie zu jüdisch-russischen Einwanderern in Israel, USA und Deutschland (Vgl. Ben-Rafael 2006) wurde erkannt, dass sich die Einkommensstruktur und Beschäftigung der Migranten in Israel und USA wesentlich besser als in Deutschland gestaltet. Eine starke Neigung zur kulturellen Selbstbehauptung durch Hochhalten der russischen Sprache und Kultur, auch wenn man sich beruflich akklimatisiert hat, ist jedoch in allen 3 Ländern nachzuweisen. Überraschend erschien den Wissenschaftlern, dass sich Juden in den USA und Deutschland als religiöser einschätzen als Einwanderer in Israel. Doch gerade in Deutschland sucht nur die Hälfte der Migranten Anschluss an die Gemeinden, um jüdische Tradition als Teil der jüdischen Identität (wieder) zu erlernen.

¹⁹¹⁵ Siehe dazu auch die Datenerhebung von Goldberg und Kosmin zu unverheirateten jüdischen Adoleszenten in Großbritannien. (Vgl. Goldberg 1997) In der Studie wurde festgestellt, dass für 86 % der Befragten das Überleben des jüdischen Volkes wichtig sei und 65 % meinten, dass Juden in der Welt fest verbunden wären. 83 % der Befragten fühlten sich jüdisch „inside“. Hinsichtlich spiritueller Aspekte gab es viele uneindeutige Antworten, gleichwohl 37 % der Befragten die Ansicht äußerten, dass ein Gebet persönliche Probleme bewältigen ließe. Generell bemerkten die jungen Erwachsenen, dass es für sie schön sei, gemeinsam mit anderen Juden über das Judentum zu sprechen. Viele hatten solche Gespräche nicht mehr geführt, seitdem sie die Jugendgruppen verlassen mussten, die zumeist mit 18 enden. Eine der Schlussfolgerungen der Untersuchung lautete deshalb, dass die jungen Erwachsenen ein Bedürfnis zu haben, über das Judentum gemeinsam nachzudenken, doch ihnen der Ort dazu fehle. (Vgl. ebenda, S. 23)

¹⁹¹⁶ Jugendkongresse suchen diese Lücke ansatzweise abzudecken, doch bilden sie ein nur alljährliches Ereignis, zu dem sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammenfinden, um u.a. durch versierte Referenten informiert zu werden. (Siehe dazu u.a. Balke 2003, S. 29)

¹⁹¹⁷ Leidet das Judentum also an zu „wenig Judentum“, wie Shaked bemerkt? (Shaked 1986, S. 209)

¹⁹¹⁸ In ihrer Studie über Zuwanderer in Berlin berichtet Kessler hingegen, dass sich 30 % aller Befragten dem liberalen, 14 % dem konservativ traditionellen Judentum, 16 % der Reform und 8 % der Orthodoxie zuordneten. 12 % sahen sich als Atheisten und 16 % wussten nicht, zu welcher Denomination sie gehören. (Vgl. Kessler 1996)

¹⁹¹⁹ In diesem Sinne versteht auch Rafael heutiges Judentum. Er bezweifelt es von „single identities“ sprechen zu können, und betont stattdessen „multiple Jewish identities“. (Ben-Rafael 2003, S. 341)

¹⁹²⁰ Zum Thema religiöser Sinnbildungsprozess bei Migranten siehe auch Bosse 1999

¹⁹²¹ Kokhaviv (Kokhaviv 2000) oder auch Meyer sind hingegen der Ansicht, dass Antisemitismus immer noch starken Einfluss auf Juden nehme: „Obwohl der Antisemitismus seit dem zweiten Weltkrieg schwächer geworden ist, bestimmt er noch immer wesentlich die jüdische Identität.“ (Meyer 1992, S.134)

¹⁹²² Siehe I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

¹⁹²³ Anders als Kokhaviv und Meyer, die einen starken Einfluss des Antisemitismus feststellen, befassen sich Brumlik und Brenner darüber hinaus mit den Folgen, die dieser Einfluss bedeuten kann. Brumlik hebt hervor, dass der Antisemitismus an sich keine zukunftsgerichtete identitätsstiftende Funktion besitzen kann, ebenso wenig wie ein inhaltsleeres Religions- oder Kulturverständnis: „Ein Judentum, das vor allem auf Purimbällen, jüdischen Sportvereinen und Resten israelisch-zionistischer Folklore beruht, wird ebenso wenig zukunftsfähig sein, wie eine jüdische Existenz, die sich aus der Erfahrung der Schoa und die Sorge um Antisemitismus speist.“ (Brumlik 2005b, S 11) Brenner erklärt: „Sollte es aber wirklich nur der Hass sein, der uns zusammenhält, so gibt das ein trauriges Bild vom Judentum. Die beste Antwort auf den Antisemitismus ist ein Bekennen zum Judentum, in den unterschiedlichsten Ausdrucksformen. Jeder muss hier seinen eigenen Weg finden.“ Für diese Wege nennt Brenner vielfältige Möglichkeiten (Israel, die Synagoge, die Bereitschaft sich um Neueinwanderer zu kümmern) und macht kritisch darauf aufmerksam: „Sollten wir aber nichts davon tun, werden wir bald alle Experten in Sachen Antisemitismus sein, aber keine Ahnung haben, was Judentum bedeutet.“ (Brenner 2002, S. 1)

¹⁹²⁴ Tye 2001, S. 10

¹⁹²⁵ Die individuelle Bereitschaft zur Traditionsfortsetzung (z.B. ein Gemeindeglied) manifestiert nicht nur die gegenwärtige kollektive Verbundenheit sondern lenkt den Blick über die Erinnerung auf den generationenübergreifenden Charakter der Feste (das jüdische Volk).

¹⁹²⁶ Levinas hebt im Besonderen die Einheit von Glauben und Ethik heraus, denn die moralische Beziehung „... vereint also zugleich das Selbstbewusstsein und das Bewusstsein von Gott. Die Ethik ist nicht die Folge der Gottesschau, sie ist diese Schau selbst. Die Ethik ist eine Optik, sodass alles, was ich von Gott weiß und alles, was ich von Seinem Wort hören und ihm vernünftigerweise sagen kann, einen ethischen Ausdruck finden muss.“ (Levinas 1992, S. 29)

¹⁹²⁷ Zum allgemeinen Verständnis von Religion und Religiosität siehe Kaupps Studie zur Bedeutung der Religion für die Biografie von weiblichen Jugendlichen. (Vgl. Kaupp 2005, S. 27)

¹⁹²⁸ Auch unter den Fragebogenschülern erheben sich lediglich zwei atheistisch orientierte Stimmen.

¹⁹²⁹ Dieses Verhalten bestätigt z.T. Kessler, wenn sie in ihrer Studie feststellt, dass der Synagogenbesuch nicht zwingend an eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Religion gekoppelt ist. Religionsthemen nehmen eher eine Randstellung bei Gemeindeveranstaltungen ein. Die Mehrheit der in ihrer Untersuchung befragten russischen Zuwanderer gibt an, in einer wenig oder nicht sozialisierten jüdischen Familie aufgewachsen zu sein. Lediglich 15 % nennen ihre Religiosität als Grund für die Gemeindezugehörigkeit. So wird der Gottesdienst, der kritisch als nicht jugendgerecht beurteilt wird, von 1/4 der Befragten mit dem Ziel besucht, Bekannte zu treffen. (Vgl. Kessler 1996)

¹⁹³⁰ Natürlich steht zu Frage, inwieweit angesichts interkonfessioneller Ehen, nichtkoscheren Essens und Nichtbeachtung der Feiertage und damit verbundener Pflichten von einem erhöhten Assimilationsgrad der jüdischen Jugend in Deutschland gesprochen werden kann. Nach Kandels Ausführungen bilden allgemeine Kriterien der Assimilation z.B. das Ausbleiben der Brit Mila, die Vermeidung der Mikwe, eine gemischte Heirat, unkoscheres Essen, kein Fasten zu Jom Kippur oder der offizielle Austritt aus einer Gemeinde. Wenn drei Kriterien erfüllt werden, so Kandel, sei eine Person assimiliert. (Kandel 2003, S. 9) Sicherlich kann man mehrfach Jugendliche in der Gruppe der Interviewten ausmachen, die nach diesem Verständnis und aus einer orthodoxen Sichtweise als assimiliert gelten dürften. Doch scheint angesichts des tiefen religiösen Bezugs der Jugendlichen, die den Religionsunterricht besuchen, diese Einordnung sehr streng gefasst.

¹⁹³¹ Zur Beurteilung des christlichen Religionsunterrichts durch christliche Schüler, insbesondere in der ehemaligen DDR, siehe Hanisch 1997

¹⁹³² Gleichwohl kann eine große Altersspannbreite und unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler Vorteile bieten, wenn die Jüngeren von den Älteren lernen, die in ihrer Reflektionsfähigkeit vorangeschritten sind. Aber auch umgekehrt. Jüngere ggf. mehr religiös orientierte Schüler stellen ihre Ansichten älteren eher atheistisch orientierten Schülern gegenüber und können bei ihnen ggf. neue Denkprozesse einleiten.

¹⁹³³ Nicht eindeutige Aussagen betrafen u.a. Lehrer- und Schülerzahlen des Unterrichts im Bundesland.

¹⁹³⁴ Vgl. Kurzweil 1987, S. 37

¹⁹³⁵ Vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995

¹⁹³⁶ Folgend werden in den Anmerkungen zu einigen Problemen des jüdischen Religionsunterrichts Darlegungen von J. Carlebach einbezogen. Carlebach (Siehe I Kapitel 2.2 dieser Arbeit), der sich als Rabbiner und Lehrer beispielhaft für das jüdische Schulwesen vor der Schoa einsetzte, beschritt nicht nur methodisch alternative Wege, auch inhaltlich steht er für eine Synthese divergierender jüdischer Positionen. Das ist für einen jüdischen Religionsunterricht in Deutschland deshalb von Belang, um unterschiedliche denominationale Ansprüche an diesen Unterricht zu einem minimalen Konsens zu führen, der etwa i.H. auf ein bundesweit gedachtes Unterrichtskonzept unerlässlich wäre. In Bezug auf einen zweistündigen Religionsunterricht lautete Carlebachs Auffassung, dass es unmöglich sei, Judentum in diesen Rahmen zu zwingen, aber Judentum sei auch nicht nur Angelegenheit der Synagoge. Deshalb suchte Carlebach im Kontrast zu Rosenzweig die Gründung jüdischer Schulen voranzutreiben, um dort ein jüdisches Milieu zu etablieren. (Vgl. Gillis-Carlebach 2004, S. 72)

¹⁹³⁷ Das Problem des Übergewichts russischsprachiger Gemeindemitglieder führe dazu, dass die beiden Gruppen „Alte“ und „Russen“ nicht oder nur wenig miteinander kommunizieren würden. Diese Realität ließ in der jüdischen Presse die Frage aufkommen, ob Russisch nicht als zweite offiziell anerkannte Sprache fungieren sollte. Eine solche Lösung wurde bislang nicht umgesetzt, denn „... durch die offizielle Einführung einer zweiten >Amtssprache< in das Gemeindeleben ...“, so sind einige jüdische Gemeindemitglieder der Ansicht, würde man eine Trennung in zwei Gruppen „... eher fördern und zementieren ...“. (Günter 2006, S. 11)

¹⁹³⁸ Für die Oberstufe wird als Ziel angegeben, dass die Fähigkeit Tora, Haftara und Gebete übersetzen zu können, angebahnt werden soll.

¹⁹³⁹ Andererseits darf nicht vergessen werden, dass eine zweistündige Unterweisung in einem nichtjüdischen Milieu ein solches Anliegen erschwert.

¹⁹⁴⁰ Zu den Gottesdienstbesuchen ihrer Schüler ergaben sich kaum Aufschlüsse durch die Lehrer.

¹⁹⁴¹ Zum Thema Tests im Religionsunterricht siehe Reil 1997

¹⁹⁴² Rosenzweig 2002a

¹⁹⁴³ Carlebach forderte einen Typus von Lehrer, der nicht nur die Entwicklungsstufen der Edukanden und innere Gesetze des Wachstums kenne (Vgl. Gillis-Carlebach 2004, S. 143), sondern auch Verständnis als Freund und Gefährte zeige und Fairness gegenüber der jüngeren Generation walten lasse, um sie in Gerechtigkeit zu erziehen. (Vgl. ebenda, S. 145 f.) Der Lehrer sollte weiterhin in der Tradition (Tora und Israel) verhaftet sein und die Fähigkeit haben (Vgl. ebenda, S. 151), in einem dynamischen Unterricht emotionale Erlebnisse zu ermöglichen (Vgl. ebenda, S. 153 ff.), um selbständiges Weiterlernen anzuregen. (Vgl. ebenda, S. 157)

¹⁹⁴⁴ Nach Carlebach betrifft Lernen im Judentum vor allem das Studium der geheiligten Quellen, zu dem alle verpflichtet seien. (Vgl. ebenda, S. 37; siehe auch Brumlik 2005b, Levinas 1992) Die beschränkte Stundenzahl erfordere eine sorgfältige Auswahl. In der Oberstufe sollten historische Themen und Bibel- bzw. Gebetsbuchtexte Vorrang haben, die die Wirklichkeit des jüdischen Lebens der Schüler mit den Erfordernissen in Heim und Synagoge verbinden können. (Vgl. ebenda, S. 75)

¹⁹⁴⁵ Das rituelle Moment im handelnden Vollzug holte Carlebach über Gesang und Jugendgottesdienst in sein Schulkonzept, um Judentum dem Heranwachsenden gefühlsmäßig und verlebendigt nahe zu bringen. Das Gebet stellt seiner Ansicht nach den Kern der Religion dar und bildet den Schlüssel zum religiösen Erlebnis. (Vgl. ebenda, S. 80 ff.; siehe auch Rosenzweig 2002a) Ebenso verweist Krochmalnik in aller Deutlichkeit auf dieses Problem. Es gehe nicht darum aus „... jedem Schüler einen Hochschulabsolventen oder Kabbalisten ...“ machen zu wollen, vielmehr bestehen seitens der Religionsgemeinschaft Erwartungen an heranwachsende Religionsschüler, bei denen im Unterricht „... der unteren Mittelstufe vor allem die Teilnehmerkompetenz ...“ gestärkt werden soll. (Krochmalnik 2007, S. 14)

¹⁹⁴⁶ Talmudstudium hieß für Carlebach, dass die Schüler auch zu Hause lernen mussten, da die Zeitknappheit dieses Studium nicht zuließe. Er plädierte dafür, Talmud und Midraschim in höheren Klassen der Mittelschule zu vermitteln. (Vgl. Gillis-Carlebach 2004, S. 79)

¹⁹⁴⁷ Carlebach, der sich gegen die moderne Bibelkritik wandte, war der Ansicht, dass der Sinn der Tora, unabhängig von den Vorkenntnissen der Rezipienten, nur über das Studium der frühen Kommentatoren möglich wäre. (Vgl. ebenda 2004, S. 41)

¹⁹⁴⁸ Siehe dazu auch Theißen 1995

¹⁹⁴⁹ Das Problem der Deutung aus der Gegenwart war auch Carlebach gut bekannt, wie er am Beispiel der Propheten verdeutlicht. Er erklärte, dass alle Schöpfungen der Dichtung und Prophetie auf ewigen Werten fundieren würden, doch beeinflussten sie den Menschen, als wären sie heute gesprochen. Dessen ungeachtet wäre es nicht richtig, die Worte der Propheten in erster Linie aus der Situation in der Gegenwart zu verstehen und zu erklären. Konsequenterweise hieß das für Carlebach, dass die Schüler die historischen Gegebenheiten kennen lernen mussten, um sich dann zu fragen, was man daraus für das heutige Leben entnehmen könne. (Vgl. Gillis-Carlebach 2004, S. 42)

¹⁹⁵⁰ Carlebach fasst den Weg des Juden zum religiösen Gefühl grundsätzlich als Weg des Forschens und Denkens auf. Dabei ging es ihm nicht um die Weisheit der Weisheit willen. Forschen und Denken müssten immer auch an ethische Werte gebunden sein (Vgl. ebenda, S. 31), die durch ihre ewige Gültigkeit und Neuerung in einem Spannungsverhältnis bestimmt seien. (Vgl. ebenda, S. 26)

¹⁹⁵¹ Siehe dazu Bar-Shalom 2003

¹⁹⁵² Textdeutungskompetenzen werden seit Pisaschock und Bildungsstandards heutzutage z.B. im Fach Deutsch vermehrt Aufmerksamkeit zuteil und das schon in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufen, ein Umstand, der sicherlich auch dem Religionsunterricht zugute kommt. (Siehe dazu D’Nour 2003)

¹⁹⁵³ Nach Krochmalnik dürfen: „... Iwrit, Bibel, Geschichte des jüdischen Volkes, Geografie des Landes Israel, Sozialkunde, Lebenshilfe usw. ... im Religionsunterricht kein Selbstzweck sein. Die erworbene Sprachkompetenz etwa dient der Erschließung religiöser Quellen und ist nicht umgekehrt Mehrung des Sprachschatzes.“ (Krochmalnik 2005b, S. 8)

¹⁹⁵⁴ Krochmalnik erklärt in diesem Zusammenhang entsprechend, dass man „... die hebräische Lesekompetenz als überprüfbar Mindeststandard für die Grundstufe bzw. für Seiteneinsteiger in höhere Schulstufen festschreiben ...“ müsse. (Krochmalnik 2007, S. 14)

¹⁹⁵⁵ Hebräisch ist nach Carlebachs Verständnis vor allem die heilige Sprache, mit deren Kenntnis die Tora studiert wird. Durch ihre Wiedererweckung symbolisiert sie für ihn auch die Unabhängigkeit des jüdischen Selbstbewusstseins und bindet an den Boden Erez Israel. (Vgl. Gillis-Carlebach 2004, S. 67) Sie stellt damit jedoch noch keinen Ersatz für den jüdischen Geist dar, erst im Gebet verbinde sie die Gegenwart mit der religiös-nationalen Vergangenheit und der Zukunft mit der messianischen Bekundung. (Vgl. ebenda, S. 69) Auf diesem Hintergrund war Carlebach der Meinung, dass ein Religionsunterricht ohne Hebräisch unmöglich sei, denn die Sprache bilde die Ausgangsbasis für die Kenntnis der jüdischen Quellen. (Vgl. ebenda, S. 71, 78; zur Bedeutung des Hebräischen heute siehe auch Shohamy 1999)

¹⁹⁵⁶ Carlebach befasst sich auch mit dem Verhältnis des Lehrers zu nichtreligiösen Schülern. Er empfahl, den ersten Schritt der Verständigung auf sie zuzugehen. (Vgl. Gillis-Carlebach 2004, S. 147)

¹⁹⁵⁷ Der kollektive Bezug steht in Carlebachs Wertevermittlung an führender Stelle, um den Heranwachsenden eine Orientierung bieten zu können als Verhaftung in die kollektive „Gesamtheit“ (Carlebach 1936, S. 113 zit. In: Gillis Carlebach 2004, S. 24) und um auf dieser Basis als Jude glücklich zu sein und Judesein als beglückendes Erlebnis empfinden zu können. (Vgl. ebenda)

¹⁹⁵⁸ Die Erziehung zur Erfüllung der Gebote sieht Carlebach als Kernproblem jüdischer Erziehung. Er verortet die Geboterziehung in der frühen Kindheit und im Elternhaus, der Unterricht bilde eine Art Ergänzung, in dem der Lehrer vorbildlich die Gesetze weitergebe. Doch hielt es Carlebach nicht für möglich, das jüdische Erziehungsideal allein durch „Religion“ über das Erlernen der Religionsgrundsätze und Lehren religiöser Vorschriften zu erreichen (Ebenda, S. 29), da Heranwachsende zu ganzen Menschen erzogen werden müssten und Körper und Geist, Empfinden und Wahrnehmen, Denken und Wollen eine vollkommene Einheit bilden. (Vgl. ebenda, S. 30; siehe auch Anhang 3.4. Unterrichtsprofil der Gemeinde 4)

¹⁹⁵⁹ Vgl. Merckens 1996

¹⁹⁶⁰ Die dargestellten Probleme des gegenwärtigen jüdischen Religionsunterrichts unterscheiden sich nur unwesentlich von der Situation zu Carlebachs Zeiten. Neben der damaligen begrenzten Unterrichtsstundenzahl ergaben sich als weitere Probleme unpassende Zeiteinteilungen und Örtlichkeiten, unqualifizierte Lehrer, die wohl in den Quellenschriften der Religion bewandert, aber keine Pädagogen waren, die sehr unterschiedliche Vorbildung der Schüler und die negative Einstellung zum Religionsunterricht seitens mancher Eltern. (Vgl. Gillis Carlebach 2004, S. 72)

¹⁹⁶¹ Interessant erscheint, dass trennende Momente lediglich aus der Sicht der zugewanderten, nicht aber aus der Perspektive der alteingesessenen Interviewten benannt werden.

¹⁹⁶² Zur Religion als Suche nach dem Sinn des Lebens siehe auch Fend 2000, S. 384

¹⁹⁶³ Siehe II Kapitel 4.2.3 dieser Arbeit

¹⁹⁶⁴ In der Diskussion um den Religionsunterricht und jüdische Identität stellen sich u.a. Fragen zur Position der Diaspora, zum säkularen Judentum einerseits und der Reduktion jüdischen Lebens andererseits und zur Wahrung jüdischen Lebens generell. Welche Antworten kann ein Unterricht bieten?

¹⁹⁶⁵ Rosenzweig 2002a

¹⁹⁶⁶ Brumlik 2005b, S. 11

¹⁹⁶⁷ Limmud (hebräisch) bedeutet Lernen

¹⁹⁶⁸ Diese Idee der jüdischen Lerngemeinschaft, die der Engländer C. Lawton nach Deutschland brachte, ist als emanzipatorisches und hierarchiefreies Lehren und Lernen zu verstehen. Über einen oder mehrere Tage bieten Teilnehmer ein Thema ihres Interesses an, zu dem sie referieren und in Diskussion treten. (Vgl. Hempel 2006, S. 17)

¹⁹⁶⁹ Vgl. II Kapitel 4.2.3.3.5 dieser Arbeit

¹⁹⁷⁰ Brenner orientiert sich zwar an allen Altersgruppen an, konzentriert sich in seinem Konzept jedoch mehr auf diejenigen, die Studium oder Berufsausbildung bereits abgeschlossen haben.

¹⁹⁷¹ Brenner 2007, S. 1; während die jüdischen Volkshochschulen mehr von einer christlichen Zuhörerschaft frequentiert würden, so Brenner, richten sich die HfJS und das Geiger Kolleg an eine zahlenmäßig kleine jüdische Elite. (Vgl. ebenda)

¹⁹⁷² Ebenda

¹⁹⁷³ Rabbiner Marc Stern kennzeichnet die Lage des jüdischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen u.a. deshalb als kritisch, weil die Bereitschaft der Mitglieder, diesen wahrzunehmen gering ist. Nur 3 Schüler an einer Schule mit 30 jüdischen Schülern in Niedersachsen seien dazu bereit gewesen. Nach Stern hänge das Problem auch mit den Vorgaben des Bildungsministeriums zusammen, dass mindestens 12 jüdische Schüler verbindlich am Religionsunterricht teilnehmen müssten. (Vgl. Stern, M. 2004, S. 11)

¹⁹⁷⁴ Brumlik 2005a, S. 1

¹⁹⁷⁵ Siehe Internetzugang: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. Mibereschit [Januar 2007]

¹⁹⁷⁶ Solche Veranstaltungen werden in manchen jüdischen Schulen der Großgemeinden als sogenannte Elternschule angeboten.

¹⁹⁷⁷ Hinsichtlich der Zuwanderer scheint das in Gemeinde 7 erprobte (temporäre) außendifferenzierte Modell lohnenswert, um Quereinsteiger zunächst angemessen auf den regulären Religionskurs vorzubereiten.

¹⁹⁷⁸ Ouaknin stellt sich die Frage, ob das Prinzip des PaRDeS auch als Prinzip der Intertextualität schlechthin fungiert. „Die Kontexte und die Kontexte der Kontexte und die Intertextualität, also die Beziehung des Textes zu anderen Texten, richten ein Hindernis auf für jede abschließende Festlegung von Sinn.“ So erfordern sie eine lange Anstrengung der Dekonstruktion, um in der Vielfalt der Sinnbezüge eine Einheit herzustellen (Ouaknin 1994, S. 139) und bilden deshalb eine hohe Anforderung für Schüler. In diesem Zusammenhang verweist Ouaknin auf die besondere Auslegungsregel im Talmud, der Technik des Gezara Schwa, eine Hermeneutik der Überschreitung des textuellen Sinns (Vgl. ebenda), die möglicherweise eine sich anbietende Auslegungskunst für Oberstufenschüler darstellen könnte.

¹⁹⁷⁹ Für Lehrer reicht es nicht alleine aus, neben Planungs- und Praxiskompetenzen, die Inhalte von Bildungsstandards und theologische grundlegende Fragen zu kennen, sie müssen darüber hinaus wissen, was für Erwartungen in den Gemeinden (Vorstand, Eltern und Schüler) auf sie zukommen und sich damit auseinandersetzen können. Das setzt weitergehend eine gewisse kommunikative Kompetenz voraus.

¹⁹⁸⁰ Vgl. I Kapitel 3.2 dieser Arbeit, Exkurs Fortbildungen für jüdische Religionslehrer in Deutschland

¹⁹⁸¹ Auch wenn ein Symposium für Leiter der jüdischen Schulen in Europa in Frankfurt im Jahr 2007 stattgefunden hat (Vgl. Brum 2007), so bildet ein solches Angebot zwar einen interessanten Einblick, doch handelt es sich um ein singuläres Ereignis, das zudem aus der Perspektive jüdische Schulleiter gestaltet wurde und mit dem Programm eines jüdischen Religionslehrers einer Gemeinde in Deutschland nur im weitesten Sinne zu tun hat.

¹⁹⁸² In diesem Rahmen wären auch gegenseitige Hospitationen denkbar.

¹⁹⁸³ Rosenzweig 2000a, S. 32

¹⁹⁸⁴ Ebenda, S. 34 f.; diese Idee ist aus heutiger Sicht natürlich auch eine Standortfrage, d.h., kann der Lehrer zwischen Unterrichtsort und Akademie pendeln.

¹⁹⁸⁵ Siehe dazu Ziener 2004, Willert 2004

¹⁹⁸⁶ Der Status des Lehrers ist ebenfalls ein bisher ungelöstes Problem, das nach Kaufmann bis ins 19. Jahrhundert und weiter zurückreicht. Die Mehrheit jüdischer Lehrer wirkte noch im 19. Jahrhundert nicht an staatlich anerkannten jüdischen Volksschulen, sondern an freiwilligen >Konfessionsschulen<. Das Fach >Jüdische Religionslehre< war nur in Baden der christlichen Religionslehre gleichgestellt, nicht aber in Preußen. Da es einen Staatsvertrag mit der jüdischen Religionsgemeinschaft in keinem Land gab, war das Fach auch nicht versetzungsrelevant, die „... Lehrer an den jüdischen Schulen wurden deshalb nicht vom staatlichen Schuldienst übernommen ...“. (Kaufmann 2003, S. 135) Dass in Deutschland erst in den 90er Jahren über eine Professionalisierung der jüdischen Lehrerbildung von Seiten der jüdischen Gemeinden, der HfJS und der Kultusministerkonferenz in Deutschland nachgedacht wurde, so Kaufmann, zeige immer noch die „... Diskontinuität jüdischen Lebens ...“ vor Ort auf. (Ebenda, S. 153)

¹⁹⁸⁷ Vgl. Neebe 2001

¹⁹⁸⁸ Darauf lenkt auch Krochmalnik den Blick, wenn er auf didaktische Prinzipien im nichtjüdischen Kontext, z.B. die „Liturgiedidaktik“ oder das „sokratische Gespräch“ hinweist, die weder dem biblischen Lehrgebot noch der Didaktik des Altersgemäßen widersprechen würden. (Krochmalnik 2005b, S. 8)

¹⁹⁸⁹ Das Thema Schoa außerhalb des Religionsunterrichts wird u.a. als neue gruppenbezogene Form des Gedenkens unter Gleichaltrigen in der jüdischen Jugendarbeit erfolgreich umgesetzt. Dabei wird historisches Wissen in direkter Auseinandersetzung möglich und macht Gedenken zu etwas individuellem und nicht anonymen. (Vgl. Benizri 2004, S 20)

¹⁹⁹⁰ Brumlik 2005a, S. 1

¹⁹⁹¹ Rosenzweig 2000a, S. 38

Glossar

Das Glossar gibt Hinweise zu Buchstaben des Alefbets, zu den Feiertagen, zu Schriften, Hauptgebeten und Brachot, zum Ritus und Symbolen, zu historischen Konzepten oder Personen. Es bezieht sich auf Begriffe und Konzepte, die im Religionsunterricht in verschiedenen Gemeinden thematisiert wurden, ohne diese in Ausführlichkeit zu diskutieren. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Adar

Adar ist der postexilische Name des 6. Monats des jüdischen Kalenders, der 29 Tage dauert und im Schaltjahr verdoppelt wird.

AdoSchem (hebräisch v. Schem, Name)

Variante von Adonai; siehe HaSchem

Aggada, Haggada (aramäisch Erzählung)

Die Aggada bildet neben der Halacha einen Teil der Tora und wird traditionell als alles nicht Halachische interpretiert; siehe Talmud und Midrasch

Akeda (hebräisch Bindung)

Akeda bezieht sich auf die Bindung Isaaks, die letzte Probe der Treue Abrahams gegenüber Gott, bei der er seinen Sohn opfern soll, doch durch Engel zurückgehalten wird (1 Mose 22). Die Akeda wird traditionell zu Rosch HaSchana gelesen.

Akiba, Akiwa

Rabbi/ Raw Akiba, Märtyrer unter Hadrian nach dem Aufstand unter Bar Kochba, war ein bedeutender Tannaït, der die Schriftauslegung systematisierte.

Alef

Der erste Buchstabe des hebräischen Alefbets ist ein unhörbarer Kehllaut, der den Zahlwert 1 trägt.

Alefbet

Das 22-buchstabige Alefbet, auch als Zahlzeichen gebraucht, entwickelte sich aus Bildzeichen, die in der heutigen Quadratschrift nicht mehr erkennbar sind.

Alija, Alijot (hebräisch Aufsteigen)

Alija heißt im übertragenen Sinn die Einwanderung von Juden nach Erez Israel, um dort zu leben. Diejenigen, die aufsteigen heißen Olim (1 Mose 50:14, Esra 2, 1, 59). Alija als Aufstieg (nach Zion) ist weiterhin die Bezeichnung für die Einwanderung nach Palästina im 19. Jahrhundert, die sich bis zum ersten Weltkrieg in sechs Wellen vollzog. Die erste Einwanderungswelle, initiiert durch Pogrome in Russland, begann 1882 und dauerte bis 1903. Die ca. 25-30 000 Pioniere (Chaluzim) waren weniger an einer Staatsgründung als an der Errichtung einer eigenständigen landwirtschaftlichen Lebensgrundlage interessiert. Die zweite Alija 1904 bis 1919, die dritte 1919 bis 1923 und vierte Welle 1924-1931 brachte ca. 155 000 Menschen ins Land. Die fünfte Welle 1932-39 umfasste mehr als 250 000 Juden. Die Einwanderung setzte sich nach dem 2. Weltkrieg fort. Im weiteren Sinn ist unter Alija der Zustrom aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, den GUS - Staaten, zu verstehen, die ab 1998 etwa 700 000 Einwanderer umfasste.

Amida (hebräisch Stehen)

Siehe Schemone Essre

Apokalypsen (griechisch Enthüllungen)

Apokalypsen stellen eine Gattung der prophetischen jüdischen Literatur dar, die messianische und eschatologische Züge trägt und durch Vision und Geheimnis geprägt ist. Der Zweck der apokalyptischen Schriften liegt darin, Geheimnisse über die Grenzen des normalen Wissens aufzuzeigen; Geheimnisse des Himmels und der Welt, der Engel, der Schöpfung oder der Natur. Die klassische Periode der jüdischen Apokalypse lag zwischen dem zweiten Jahrhundert v.d.Z. und dem zweiten Jahrhundert n.d.Z. Im Tenach steht dafür das Buch Daniel, dessen apokalyptische Hinweise auf die Anfangsphase der hasmonäischen Revolte zurückgehen. Daniels Visionen und verwendete Symbole wurden der Prototyp für alle späteren apokalyptischen Schriften. Schließlich gibt es auch Berührungspunkte zwischen apokalyptischer und talmudischer Literatur (z.B. der historische und kosmische Dualismus). Die göttlichen Geheimnisse (Maasse Merkawa) und die der Schöpfung (Maasse Bereschit), die Hauptthemen mystisch-jüdischer Gruppierungen, beeinflussten weithin die Kabbala.

Baal Schem Tow

Israel Ben Elieser, der Baal Schem Tow, ist Begründer des Chassidismus in Osteuropa um 1700.

Bar Kochba (hebräisch Sternensohn)

Bar Kochba, eigentlich Simeon Bar Kosiba, war Führer des 2. Aufstandes der Juden Palästinas gegen die Römer in den Jahren 132-135.

Bar/ Bat Mizwa (hebräisch Sohn/ Tochter des Gebots)

Bar Mizwa meint Gebotspflichtiger und bezeichnet den Jungen, dessen 13. Lebensjahr vollendet und damit gebotspflichtig geworden ist. Ursprünglich galt diese Pflicht nur für Jungen, die erstmals zur Tora aufgerufen werden. Neueren Datums ist die Bat Mizwa der Mädchen mit dem 12. Lebensjahr.

Bet

Bet (Haus) ist der 2. Buchstabe des hebräischen Alefbets, der hart (b) und weich (w) ausgesprochen werden kann (z.B. בַּב oder בֵּב). Er trägt den Zahlwert 2. Bet gehört zu den BeGaDKePhaT-Lauten (בֵּבִבְבִבְבֵּב), die generell in 2 Formen verwendet werden.

Birkat HaMason (hebräisch Dank nach Mahlzeiten)

Nach der Deutung der Rabbinen ist das Tischgebet ein Gebot der Tora (5 Mose 8:10). In ihm spiegeln sich Universalismus und Partikularismus des Judentums. Die 1. Bracha ist universalistisch gemeint: Gott ernährt alle seine Geschöpfe. Die 2. ist partikularistisch zu verstehen: Sie dankt für das heilige Land. Die dritte ist eschatologisch gedacht: Sie bittet um die Wiederherstellung Jerusalems. Darauf sagt die Tischgesellschaft Amen, denn in der Zeit der Tempel wurde hier geendet. Die vierte Bracha wurde nach Bar Kochbars Niederlage integriert und drückt den Dank für die Überlebenden des Aufstands aus.

Bracha, Brachot (hebräisch Segensspruch)

Brachot sind Formeln der Segnung oder Dankbarkeit, in öffentlichen oder privaten Gebeten. Die einleitende Formula der Gebete „Baruch“ wird konventionell als „gesegnet“, übersetzt, doch ist die etymologische Herleitung uneinheitlich. Die Brachot beginnen üblicherweise mit „Baruch atta Adonai ...“. Wenn die Segnung am Anfang eines Gebets steht, werden die Wörter „Elohenu Melech HaOlam“ ergänzt. Der Talmud schreibt die Fixierung der Brachot auf die Zeit Esras zurück. Es wird vermutet, dass unterschiedliche Segnungen in verschiedenen Gemeinden entstanden. Die letztlich übernommenen Formeln haben sich vermutlich durch Auswahl und Kombination lokaler Traditionen entwickelt. Zur Zeit des 2. Tempels schälte sich eine akzeptierte Ordnung der Brachot heraus, darunter auch die 7 Brachot der Schabbat Amida. Die Bracha, die das Tetragramm und die direkte Ansprache Gottes in der 2. Person enthält, reflektiert die persönliche und vertraute Beziehung des Beters zu Gott. Die Segensformeln sind obligatorisch bei jeder religiösen Pflicht zu sagen, z.B. beim Hören des Schofars. Es gibt viele Brachot, die trotz des verpflichtenden Charakters als privates Gebet gesprochen werden.

Brit Mila (hebräisch Bund der Beschneidung)

Brit Mila meint die Entfernung der Vorhaut des männlichen Glieds und bildet in Folge von Abraham ein grundlegendes jüdisches Gebot.

Chabad

Chabad bildet die Abkürzung der kabbalistischen Sefirotbezeichnungen Chochma (Weisheit), Bina (Vernunft) und Daat (Erkenntnis); siehe Chassid

Chacham (hebräisch Weiser)

Der Chacham bezog sich zunächst allgemein auf einen Weisen und wurde später zum Titel eines rabbinischen Gelehrten.

Chag, Chagim (hebräisch Feste)

Siehe Kalender

Chag HaSchawuot (hebräisch Wochenfest)

Nach Ablauf der 7-wöchigen Omerzeit beginnt Schawuot (5 Mose 16:10). Die Tora legt das Datum auf den 50. Tag des Omers fest (3 Mose 23,16); siehe Schawuot

Chag HaTora (hebräisch Fest der Tora)

Siehe Schawuot

Chamez (hebräisch Gesäuertes)

Die Einzigartigkeit von Pessach besteht im Verbot, Chamez zu essen, es zu nutzen oder zu besitzen (4 Mose 12:19). Chamez bedeutet soviel wie gegorener Teig oder Sauerteig und wurde zum allgemeinen Ausdruck für alle Nahrungsmittel, auch Getränke, die aus den 5 Getreidesorten Weizen, Gerste, Roggen, Hafer, Dinkel oder deren Derivaten hergestellt werden. Diese Mehlsorten, die mit Wasser vermischt sind, und die man vor dem Backen gären lässt, sind chamez. Während Sefardim Reis zu Pessach essen, verwenden Aschenasim nur Mazze- oder Kartoffelmehl. Sogar Nahrung, die lediglich eine Spur von Chamez hat, ist verboten und muss entfernt werden.

Chanukka (hebräisch Einweihung)

Chanukka meint das achttägige Lichterfest, das vom 25. Kislew an zur Erinnerung an die Tempelweihe des Makkabäers Juda gefeiert wird. Das Ritual der Feier besteht aus dem Anzünden des achtarmigen Leuchters, der Chanukkia, die an das Lichtwunder im Heiligtum erinnert.

Charata (hebräisch Reue)

Reue, auch als Teschuwa zu begreifen, stellt die Voraussetzung für das göttliche Erbarmen dar. Gott verzeiht dem Menschen jedoch nicht bedingungslos, er wartet darauf, dass er bereut. Der Mensch muss dabei echte Reue über das Unrecht erfahren, das er begangen hat. Er muss nicht nur vom Unrecht ablassen (Jesaja 33:15), sondern auch Gutes schaffen (Jesaja 1:17, 58). Die Bibel ist reich an Redewendungen, die die aktive Rolle des Menschen im Prozess der Reue beschreiben. Zu diesem Prozess gehört auch immer die Umkehr zum Guten. Sünde wird so als etwas gesehen, dem begegnet werden kann.

Chassid, Chassidim, Chassidismus (hebräisch Frommer)

Hierunter wird die mystisch-religiöse jüdische Bewegung um die Mitte des 18. Jahrhunderts in Südostpolen verstanden. Eine Sonderform stellt der Chabad-Chassidismus dar.

Chata (hebräisch Sünde)

Sünde ist formal ein Vergehen gegen Gottes Gebote und Gesetz, wobei der vorsätzlichen Sünde besonderes Gewicht beigemessen wird. Im biblischen Hebräisch existieren etwa 20 verschiedene Wörter für „sündigen“, deren unterschiedliche Bedeutungen nur im jeweiligen Kontext erkennbar sind. Da die Tora als Weltgesetz, Schöpfungs- und Lebensordnung gilt, wird Sünde nicht nur als individuelle Verfehlung betrachtet, sondern auch als Beeinträchtigung der kollektiven Erwählungsaufgabe und des Geschichts- und Naturverlaufs verstanden. Die Sünde zieht somit unheilvolle Folgen nach sich. Das Verständnis von Sünde ist denominational unterschiedlich bestimmt.

Chumasch

Hiermit ist die Tora, die 5 Bücher Mose, gemeint (Bereschit, Schemot, Wajikra, Bamidbar, Dewarim).

Dalet

Dalet, der 4. Buchstabe des Alefbets mit dem Zahlwert 4 dient auch als Abkürzung des Gottesnamens.

Dekalog (griechisch die 10 Gebote)

Die 10 Gebote als die von Gott an Moses und das Volk Israel (2 Mose 20:2–14) gegebenen Gesetze werden als Sinai- Erfahrung in verschiedenen Versionen berichtet: Gott sprach zu Moses und das Volk hörte mit, Gott sprach zu Moses und Moses übersetzte oder Gott sprach direkt zum Volk Israel. Die gängige Interpretation zum Sinai Phänomen lautet, dass Gott mittels einer unkörperlichen Stimme die Gebote gesprochen habe, die Moses gemäß RaMBaM dem Volk übersetzen musste. Die Gesetze waren auf zwei steinerne Tafeln geschrieben und sollten nach Gottes Anweisung in die Bundeslade ins Allerheiligste gelegt werden. Die in 2 Mose 34:10-26 genannten Gebote werden jedoch durch eine weitere Reihe von Vertragsforderungen verkompliziert (Ebenda 34:27). Diese verboten u.a. Fleisch in Milch zu kochen, forderten das Fest der Mazzot und das Wochenfest zu feiern und Opfer darzubringen. Diese Gebote verkündet Gott erst, als er den Bund mit seinem Volk nach der Episode mit dem Goldenen Kalb erneuerte. Im ethischen Dekalog verlangt Gott zuerst, dass Israel keine anderen Götter als Gott anerkennen soll. Gott verbietet, Götzenbilder zu machen und Seinen Namen zu missbrauchen. Schließlich soll sich der Mensch des Schabbat erinnern. Auf das Gebot, die Eltern zu ehren (3 Mose 19:3) folgen 5 Verbote, die den zwischenmenschlichen Bereich betreffen.

Zunächst war der Dekalog in den täglichen Tempeldienst integriert (Mischnatrakat Tamid 5:1). Außerhalb des Tempels wurde dergleichen verboten, um sich von Sekten (Minim) abzugrenzen, die erklärten, dass nur die 10 Gebote göttlichen Ursprungs seien (Talmudtraktat Berachot 12a). Als Folge dessen bildet der Dekalog keinen Teil der alltäglichen Liturgie. Die 10 Gebote werden nur zu wenigen Wochenabschnitten und zu Schawuot hervorgehoben.

Ehrfurcht und Demut

Die Ehrfurcht bzw. Demut vor Gott galt im antiken Judentum als eine der Haupttugenden der Frommen. In der Ethik und Erbauungsliteratur des Mittelalters und der Neuzeit wird Demut ausführlich behandelt. Sie gilt als Voraussetzung für die Erhöhung durch Gott.

Elohim

Siehe HaSchem

Erez Israel (hebräisch das Land Israel)

Der Name Erez Israel bezieht sich auf das Land, das entsprechend der Bibel den Israelitenstämmen als verheißenes Land versprochen wurde. Der Begriff HaArez, verwurzelte sich im Bewusstsein der Juden am Ende der 2. Tempelperiode. Zuvor existierte kein Name, um das Land in seiner Gesamtheit zu bezeichnen. Dennoch variierten die Bezeichnungen für einzelne Landesteile in der Geschichte, z.B. die Grenze der Erzväter (1 Mose 15:18-21) oder die Grenze derer, die aus Ägypten auszogen (5. Buch Moses 1:7-8; 11:24). Zur Zeit der zionistischen Einwanderungen verstehen Juden unter Erez Israel das unter britischem Mandat stehende Palästina.

Eschatologie, eschatologisch (griechisch Endzeiterwartung)

Eschatologie meint die Heilserwartung am „Ende der Tage“ und die Lehre von den letzten Dingen. Am Ende der Tage werden u.a. Kämpfe mit Gog und Magog, der drohende Weltuntergang, das Kommen des Messias, die Auferstehung der Toten, der Gerichtstag, der ewige Frieden in Jerusalem und das Gottesreich erwartet.

Exegese, Interpretation

Die Exegese der Bibel wird nach 4 Hauptmethoden (PaRDeS) durchgeführt. Dazu gehört 1. die einfache Auslegung, die den Wortsinn berücksichtigt (Peschat/ Perusch bei RaSCHI), 2. die symbolische bzw. allegorische Deutung (Remes/ Andeutung bei Philo); 3. die homiletische Exegese (Derusch/ Predigt in Talmud und Midrasch) und 4. die mystische Deutung (Sod/ Geheimnis in der Kabbala).

Existenz Gottes

Die erste Aufgabe philosophischer Theologie liegt darin, die Existenz Gottes zu beweisen. Das allgemeine philosophisch-ontologische Argument für Gottes Existenz lautet, dass die Existenz Gottes aus dem folgt, was Er ist. In dieser Betonung wurde kosmologisch argumentiert, dass Gottes Existenz durch irgendeinen in der Welt erkennbaren Aspekt abgeleitet wird, z.B. die Bewegung oder Kausalität (Abraham ibn Daud, Maimonides). Maimonides Hauptargument bildet die Bewegung. Da Dinge der Welt in Bewegung stehen und kein begrenztes Ding sich selbst bewegen könne, müsse jede Bewegung durch eine andere begründet sein. Da aber diese Annahme logisch auf eine unendliche Rückführung hinausläuft, würde es einen unbewegten Beweger am Anfang geben. Dieser unbewegte Beweger ist Gott. Da nach Maimonides die Existenz aller Dinge in unserer Erfahrung kontingent ist, d.h., die Existenz aller Dinge beginnt und endet in gewisser Zeit und ist nicht begrifflich vorhanden, müsse eine kontingente Existenz existieren, die ewig und von allen Kausalitäten unabhängig sei. Saadja und Halevi boten kein philosophisches Argument an. Da die Offenbarung am Sinai in der Gegenwart von 600 000 Menschen stattfand, gibt es einen öffentlichen Beweis, der faktisch die Existenz Gottes über alle vernünftigen Zweifel hinwegstellt.

Galut (hebräisch Exil)

Die Galut, das Exil (hebräisch Gola, גלות) bezeichnet die Existenzform Israels in der Diaspora. Der Begriff drückt die jüdischen Vorstellungen der Bedingungen und Gefühle einer Nation aus, die von seinem Ursprungsland entwurzelt wurde und sich fremden Regeln unterstellen musste. Nur der Verlust eines politisch-ethnischen Zentrums und das Gefühl der Wurzellosigkeit wendeten die Diaspora in die Galut. Man zählt in der traditionellen Geschichtsschreibung mehrere Exilsperioden (Das Exil der Nachkommen Jakobs in Ägypten bis zum Exodus, das Exil der 10 Stämme Nordisraels ab 722 v.d.Z., das babylonische Exil ab 597 v.d.Z. bzw. die Zerstörung des 1. Tempels bis zum Kyrosedikt 538 v.d.Z. und das Exil nach der Zerstörung des 2. Tempels nach 70 n.d.Z.). Die vermutete Dauer des Exils nach der Tempelzerstörung hängt eng mit den messianischen Erwartungen zusammen.

Das Gefühl des Exils geht nicht grundsätzlich mit dem tatsächlichen Zustand des Exils einher. Das Gefühl der Entfremdung wurde oftmals durch beharrliches Suchen nach Ursachen (z.B. als Strafe), nach Bedeutung und Zweck des Exils begleitet. Jüdische Mystiker interpretierten die Galut nicht nur als Entfremdung von dieser Welt, sondern auch als das Exil der göttlichen Gegenwart. Erst mit der jüdischen Aufklärung setzte eine Umwertung ein, z.B. bei Mendelssohn, Hirsch oder Rosenzweig. Dem Exil wurde eine positive Funktion zugesprochen, da es helfe, den Monotheismus unter den Völkern zu verbreiten. Das Reformjudentum untermauerte diese Vorstellung theologisch im Sinne einer universalen Sendung. Der moderne Antisemitismus desillusionierte diese Sicht nur teilweise. Erst die nationalsozialistische Verfolgung ließ die zionistischen Orientierungen wachsen.

Das Exildasein wurde aus israelischer Perspektive nach der Schoa als Erniedrigung dem Ideal der Eigenstaatlichkeit und Selbstbehauptung gegenübergestellt. Heute wird die nationale Orientierung Israels als Ort der Zuflucht betont und das Diasporajudentum als wichtige Unterstützung begriffen.

Gaon, Gaonim, gaonisch

Amtstitel des Leiters einer hohen rabbinischen Schule (ca. 600-1100 n.d.Z.); siehe Talmud

Gemara (aramäisch Tradition, Vervollkommnung)

Siehe Talmud

Geula (hebräisch Erlösung)

Erlösung bezieht sich auf Situationen, die den Wert der menschlichen Existenz oder die menschliche Existenz selbst bedrohen. Das Wort Erlöser (nebst Ableitungen) erscheint in der Bibel 130 mal. Es stammt von den hebräischen Wurzeln גאל und גאל. Es kann verwendet werden, um göttliche Aktivität oder gewöhnliche menschliche Handlungen zu beschreiben. Der Begriff ist mit dem Familiengesetz verbunden und deutet auf das kollektive jüdische Bewusstsein bzw. die messianische Erwartung.

Gimel

Gimel (Kamel) ist der 3. Buchstabe des hebräischen Alefbets, der den Zahlwert 3 trägt.

Glauben

In der Bibel gibt es keine Dogmen hinsichtlich des Glaubens wie im christlichen oder islamischen Sinn. Und obwohl das Vertrauen in Gott als die höchste religiöse Tugend betrachtet wird (1 Mose 15:6; Hiob 2:9), gibt es nirgendwo in der Bibel ein derartiges Gebot. Weiterhin bedeuten das Verb heemin (glauben), das Substantiv Emuna (Glaube), und andere vom Stamm ׀ abgeleiteten Formen (׀), die sowohl für Gott als auch für den Menschen verwendet werden, Vertrauen und Treue. Der Grund für die Abwesenheit eines Katechismus in Bibel und Talmud mag darin liegen, dass Juden weniger den Aspekt des Glaubens, sondern vielmehr die Leitung und Weisung betonen. Ein Dogma entwickelte sich im Judentum erst in Kontakt mit anderen religiösen Systemen, die theologische Doktrinen formuliert hatten. Keine Religion ist ohne Grunddoktrinen und das Judentum macht hierin keine Ausnahme. Zu den Grundprinzipien des Judentums gehören u.a. das Schma Israel, das die Einheit Gottes unterstreicht, die 10 Gebote, die Formulierung göttlicher Attribute in 2 Mose 34:6-7 oder die Zusammenfassung menschlicher Pflichten beim Propheten Micha (Micha 6:18). Maimonides versuchte religiöse Überzeugungen, moralische Ideale und geistliche Wahrheiten in seinen Glaubensprinzipien zusammenzufassen: Gott ist unhinterfragbar, einzig (5 Mose 6:4), unvergleichlich (Jesaja 40:18), allmächtig (Hiob 28:23 ff.), allgegenwärtig (Psalme 139:7–12), allwissend (Hiob 28:23 ff.) und ewig (Jesaja 40:6–8; 44:6). Weiter ist das Ultimate ein Gott der Gerechtigkeit und Liebe (2 Mose 34:6-7), dessen moralische Natur ihn heiligt (Jesaja 5:16). Der Mensch, im göttlichen Ebenbild geschaffen, erreicht in der Schöpfung eine neue Dimension, weil er über den freien Willen verfügt, die Quelle der menschlichen Verantwortung, nach der Belohnung und Strafe kollektiv und individuell bemessen wird. Während in mittelalterlicher Philosophie die Beschreibung des Glaubens einen integralen Bestandteil der Erkenntnis ausmachte, wurde im Zuge der Moderne der Schwerpunkt auf das Vertrauen in Gott gelegt, so u.a. bei Rosenzweig.

Haftara, Haftarot (hebräisch Verabschiedung)

Haftara bezeichnet Abschnitte aus den prophetischen Büchern, die als Abschluss der Schabbat Toralesung nach dem Wochenabschnitt verlesen werden. Der die Haftara Lesende wird Maftir genannt.

Haggada schel Pessach (hebräisch Pessacherzählung)

Die Haggada schel Pessach nimmt innerhalb der Aggada eine besondere Position ein. Nach 2 Mose 13:7 ist das Familienoberhaupt verpflichtet, die Tradition durch die Erzählung zum Auszug aus Ägypten am Sederabend weiterzugeben. Die Erzählung erfuhr in der Geschichte viele Zusätze aus Mischna und Midrasch, aus Legenden, Liedern und Brachot.

Halacha (hebräisch gehen, wandeln)

Die Halacha bildet das gängige jeweils gültige jüdische Recht, das auf Basis der schriftlichen und mündlichen Tora von den rabbinischen Autoritäten laufend aktualisiert wurde und wird. Verbindliche Halacha kann jeder zur verbindlichen Anweisung autorisierte rabbinische Gelehrte bzw. jede rabbinische Körperschaft erteilen. Zur allgemeinen Verbindlichkeit bedarf es eines Mindestkonsenses von Autoritäten. Im Prinzip entscheidet die Halacha die strittigen offenen Fälle, verdrängt aber nicht ohne weiteres örtliches Gewohnheitsrecht oder den Minchag. Zwar ist eine lange Traditionskette von hoher Bedeutsamkeit, doch die konkrete Praxis bestimmt die einzelnen Entscheidungen und bedingt deshalb eine gewisse Unausgeglichenheit. Für die Praxis des jüdischen Rechtswesens wurden deshalb systematisierende Werke erstellt. Örtliche und zeitgebundene Kommentare sorgten zwar stets für eine Vielfalt, stellen aber die maßgebliche Basis traditioneller jüdischer Existenz dar, ohne auf Zentralinstanzen verweisen zu müssen. Prinzipiell umfasst die Halacha alle Rechtssparten. Einige Bereiche wurden in der Geschichte durch den Staat in Anspruch genommen, so dass heute fast nur religiöse und rituelle Sachverhalte berührt werden.

HaSchem (hebräisch der Name)

Der persönliche Name Gottes, in der Bibel als Tetragramm dargestellt, war vermutlich bis zur Zerstörung des ersten Tempels in 586 v.d.Z. mit seinen korrekten Vokalen ausgesprochen worden. Seit dem 3. Jahrhundert v.d.Z. wurde der Name vermieden und ersetzt durch Adonai. Dies führte zu Spekulationen über die eigentliche, geheime Form des Namens, dem Schem Hameforasch. Man versuchte die Bedeutungen der unterschiedlichen Gottesnamen in der Tora herauszufinden. Die Bezeichnung Adon, Herr, steht mit Adonai als Anrede, mein Herr - eingeführt durch griechische Juden - und bleibt im Plural Adonai, allein Gott vorbehalten. Adonai wird in der Regel für das Tetragramm ersetzt, das für Gott schlechthin steht, während die Bezeichnung Elohim Gott allgemein als Richter benennt und mit dem Aspekt der Gnade verbunden ist.

Um sogar den sakralen Namen Adonai in der Verehrung zu vermeiden, wurde es Sitte, HaSchem (zuweilen AdoSchem) für das Tetragramm zu sagen.

Haskala (hebräisch Aufklärung)

Die Vertreter der Haskala strebten nach abendländischer Bildung und weltlichem Wissen, betonten das Freiheitliche und die Vernunft gegenüber dem Religionsgesetz und initiierten so die neuhebräische Literatur, die jüdischen Wissenschaften wie auch pädagogische und religiöse Reformen, bevor die bürgerlich-rechtliche Emanzipation greifbar war. Mit dem Eintritt ins Bildungsbürgertum erhoben Juden Anspruch auf eine deutsche Identität und das Recht, ihre jüdische Identität beizubehalten.

HaTikwa (hebräisch Hoffnung)

Die HaTikwa ist die Hymne der zionistischen Bewegung und die Nationalhymne des Staates Israel. Sie wurde Ende des 19. Jahrhunderts von N. Herz Imber verfasst.

Hawdala (hebräisch Unterscheidung)

Die Hawdala wird als Gebet betrachtet, das zum Ausklang des Schabbat gesprochen wird. Es wird in der Mischna angeordnet und besteht aus einem Wein-, Gewürz- und Lichtsegen. Dem Talmud nach bildet der Hawdala Segen eine der ältesten Brachot.

He

He ist der 5. Buchstabe des hebräischen Alefbets, der den Zahlwert 5 trägt.

Herz

Herz (Lew) bezieht sich auf anatomische und auf nichtanatomische Sinne. Das Innere des Körpers wird biblisch als Sitz des Innenlebens, der Gefühle und Gedanken begriffen. Das Herz ist das Organ, das am häufigsten verwendet wird, um auf das emotionale und intellektuelle Innenleben eines Menschen zu deuten. Das Wort scheint keine strenge Trennung zwischen Verstand (oder Seele) und Körper vorzunehmen. Rabbiner übernahmen die biblische Ansicht, dass das Herz der Sitz der Gefühle ist und bezogen diese Vorstellung auf alle Bereiche der menschlichen Gedanken und Taten. Die meisten Verweise auf das Herz in der talmudischen Literatur beziehen sich jedoch auf Ethik und Moral.

Hetter Iska

Hetter Iska bedeutet Zinsnahme.

Ijjar

Siehe Kalender

Ikkarim (hebräisch Glaubensprinzipien)

Die Ikkarim bilden die 13 Glaubenssätze, die Maimonides niederschrieb; siehe Glauben

Jeschiwa, Jeschiwot (hebräisch Sitz)

Jeschiwa bezeichnet die Akademie im Altertum wie auch das rabbinische Lehrhaus im Mittelalter und der Neuzeit. Jeschiwot verhalten sich zum Cheder wie eine höhere Lehranstalt/ Universität zur Elementarschule und dienen der Gelehrten- bzw. Rabbinerausbildung.

Jom HaAzmaut

Dieser Tag, gefeiert am 5. Ijjar, erinnert an die Unabhängigkeitserklärung bzw. Staatsgründung Israels.

Jom HaSchoa

Jom HaSchoa weHaGwura, Tag der Vernichtung und des Heroismus am 27. Nissan, ist der Gedenktag für die Opfer der Schoa und Ghettokämpfer.

Jom Jeruschalajim

Entsprechend dem Teilungsplan der UN sollte die Stadt Jerusalem und Umgebung einen abgeteilten Bereich unter Verwaltung der Vereinten Nationen bilden. Die Jewish Agency stimmte der Internationalisierung unter Protest 1947 zu, doch von arabischer Seite wurde der Plan zurückgewiesen. Nach starken Kämpfen halbierte im Waffenstillstandsvertrag mit Transjordanien eine Demarkationslinie die Stadt. Die Altstadt und östliche Bereiche gehörten zu Jordanien, die Neustadt zu Israel. Obwohl die Vereinten Nationen an einer Internationalisierung festhielten, wechselte die israelische Regierung von Tel Aviv nach Jerusalem und rief die Stadt 1950 als Hauptstadt aus. Nachdem Jordanien 1967 das jüdische Jerusalem zu bombardieren begann, ergaben sich im 6 Tage Krieg wiederum Kämpfe, bis Israel die gesamte Stadt eingenommen hatte und freien Zugang zur Klagemauer und Altstadt erhielt.

Jom Kippur, Jom HaKippurim (hebräisch Versöhnungstag)

Der Versöhnungstag zwischen dem jüdischen Volk und Gott am 10. Tischri ist ein ernstes Fest bzw. ein strenger Fast- und Bußtag der Sünden. Es ist der heiligste Tag des Jahres und der letzte der 10 Bußtage, denn hier findet die Besiegelung des göttlichen Urteils statt. In der Tora heißt der Tag auch Schabbat Schabbaton, der Schabbat der Schabbate. Die Bitte um Sündenvergebung bezieht sich nur auf Vergehen gegenüber Gott (Gebotsübertritte). Alle moralischen Verpflichtungen und Streitigkeiten gegenüber Mitmenschen müssen vor Jom Kippur beigelegt sein.

Gebote an Jom Kippur beinhalten das 24-stündige Fasten, das Verbot des Badens, Parfümierens, das Tragen von Lederschuhen als Zeichen der Bescheidenheit und Buße. Der Versöhnungstag beginnt mit dem Kol Nidre Abend. Kol Nidre (Alle Gelübde) bildet das erste Gebet des abendlichen Gottesdienstes. Die erweiterte Liturgie des Jom Kippur umfasst u.a. das Awinu Malkenu, das kollektive Sündenbekenntnis und im Mussaf Zusatzgebet die Awoda (Arbeit), die sich auf den Dienst im Tempel bezieht. Das Widui (Sündenbekenntnis, Aschamnu) wird in allen Gottesdiensten gesprochen. Zum Ende des Jom Kippur-Tages erfolgt das Neila Gebet. Danach wünscht man sich „Gute Besieglung“ (Chatima Towa), weil man glaubt, dass man nun durch Gott ins Buch des Lebens eingetragen ist.

Jomim Noraim (hebräisch Furchtbare Tage)

Jomim Noraim bilden die 10 Bußtage zwischen Rosch HaSchana und Jom Kippur.

Kabbala (hebräisch Empfangen; Überlieferung)

Kabbala ist die engere Bezeichnung für die jüdische Mystik. Der Name soll besagen, dass die Kabbala ebenso wie das Gesetz Teil der Tradition und damit göttlichen Ursprungs ist. Neben der Exegese des Midrasch und der Religionsphilosophie tritt sie als dritte - im Sinne ihrer Träger- als einzige und tiefste Deutung der Bibel auf. Wo die Bibel ausgesprochen mystisch ist, z.B. in Ezechiels Version vom goldenen Thronwagen, setzt die Kabbala an, um mit Hilfe der Buchstabendeutung und Zahlenmystik in jedem Zeichen der Bibel einen verborgenen Sinn aufzuspüren.

Zum Bestand der kabbalistischen Auffassung gehört die Lehre von den vier Welten: Azilut (Emanation), Brija (Wesenhaftigkeit), Jesira (Formung) und Assija (die tätige Kraft), von denen die vierte irdisch und am niedrigsten einzustufen ist. Weiterhin schließt die Kabbala die Lehre der 10 Sefirot (Sphären) ein, die vom Göttlichen durchlaufen werden. Die Sefirot umfassen Weisheit (Chochma), Verstand (Bina), Güte (Gedula), Macht (Gewura), Herrlichkeit (Tiferet), den Triumph (Nezach), die Majestät (Hod), das Reich (Malchut), das Fundament (Jessod) und die „Krone“ (Keter). Die Sefirot stehen untereinander in einem besonderen Kräfteverhältnis. Eine ausgedehnte Angelogie und Dämonologie und die dualistische Vorstellung von der mit dem Guten rivalisierenden bösen Macht (Sitra Achra) gehört ferner zu diesem Konzept. Auf den Menschen bezogen spielt die Lehre von der Auferstehung der Seele (Gilgul) eine wesentliche Rolle. Das Wesen der Kabbala ist das Geheimnis und nur in reifem Alter darf man sich mit ihr befassen. Die kabbalistische Literatur beginnt mit dem Buch Jesira (ca. 6. Jahrhundert n.d.Z.) und setzt sich u.a. im Sohar fort (13. Jahrhundert). Eine Erneuerung erfährt die Kabbala im Chassidismus des 18. Jahrhunderts.

Kabbalat Schabbat (hebräisch Empfang des Schabbat)

Zum Kabbalat Schabbat, der im 16. Jahrhundert eingeführt wurde, gehören am Freitagabend Gebete vor dem Maariwgebet, um zwischen dem Profanen und Heiligen ein Verbindungsstück zu schaffen.

Kaddisch (aramäisch heilig, Heiliger)

Kaddisch bezeichnet die Lobpreisung Gottes, die auch bei der Trauer gesprochen wird. Kaddisch ist ein altes aramäische Gebet des 1. bzw. 2. Jahrhunderts n.d.Z., das sich auf die Verkündigung Gottes und die Erlösungshoffnung bezieht. Es existieren verschiedene Formen. Dazu gehört zunächst das Kaddisch Jatom, das Kaddisch der Trauernden, das fast das ganze Kaddisch beinhaltet und durch die nächsten Verwandten des Verstorbenen beim Begräbnis rezitiert wird. Doch kann man das Kaddisch nicht eigentlich als Totengebet bezeichnen, eher als Ausdruck des Zidduk HaDin (Rechtfertigung des Urteils). Das Ganzkaddisch wird nach jeder Amida außer im Morgengottesdienst vorgetragen, während das Halbkaddisch als eine Verbindung zwischen den Abschnitten jedes Gottesdienstes fungiert, z.B. vor der Amida im Mincha Gebet. Das Gelehrtenkaddisch schließlich enthält das Ganzkaddisch und eine Ergänzung, die die Gelehrten, Lehrer und ihre Schüler einschließt. Alle vier Formen werden stehend in Richtung Jerusalem vorgetragen.

Kalam (arabisch ursprünglich Rede)

Bezeichnung für die rationale Theologie des Islam, die starken Einfluss auf jüdisches Denken ausübte, z.B. auf Saadja Gaon.

Kalender (Festtags-, Feiertagskalender)

Der jüdische Kalender ist lunisolar und lässt sich auf Hillel II (ca. 350 n.d.Z.) datieren. Die Monate Tischri, Cheschwan, Kislew, Tewet, Schewat, Adar, Nissan, Ijjar, Siwan, Tammus, Aw und Elul werden nach dem Mond, das Jahr nach der Sonne bestimmt.

Die Monate dauern durchschnittlich 29 Tage, 12 Stunden, 44 Minuten und 3 1/3 Sekunden. Das Sonnenjahr dauert 365 Tage, 48 Minuten und 46 Sekunden, so dass ein Solarjahr (12 Monate) etwa 11 Tage die Mondberechnung überschreitet. Zum Ausgleich wird der Monat Adar innerhalb von 19 Jahren 7 mal verdoppelt.

Kaschrut (hebräisch abgeleitet von koscher, kascher tauglich)

Kaschrut bezieht sich auf alles, was zum Genuss erlaubt und Bestandteil der jüdischen Speisegesetze ist. Dazu gehört u.a. die Trennung in reine und unreine Tiere, die Trennung von Milch und Fleisch, die Trennung von Chamez und Ungesäuertem zu Pessach. Zur Kaschrut gehört ferner das Schächten (Schechita). Die Schlachtung gesunder und reiner Tiere nach den Bestimmungen des jüdischen Gesetzes wird durch einen anerkannten Schächter (Schochet) vorgenommen, der der Halacha nach auch die Lunge untersucht. Das Schächten wird mit einem Querschnitt durch Speise- und Luftröhre durchgeführt.

Kawana (hebräisch Intention)

Kawana kann allgemein als Forderung verstanden werden, dass ein Gebet spontan sein und von Herzen kommen soll. Das Kawana-Gebet wird den rabbinischen Quellen nach als wahres Gebet begriffen und ist durch Innerlichkeit, Konzentration und Spontaneität zu charakterisieren. Die Kawana steht gewissermaßen in Dialektik zur Keba, der festgelegten liturgischen Routine.

Ketuwm

Siehe Tenach

Kibbuz (hebräisch Sammlung)

Kibbuz ist eine landwirtschaftliche freiwillige kollektive Gemeinschaft, in der es keinen privaten Reichtum gibt, und die für allen Bedarf der Mitglieder und ihrer Familien verantwortlich ist. Die erste Kewuza (hebräisch Gruppe) wurde 1909 durch eine Gruppe von Pionieren gegründet. Während der 3. Alija schlug man die Bildung von autarken Dörfern vor, die Landwirtschaft mit Industrie koppeln. Für sie wurde der Name „Kibbuz“ verwendet. Später wurden Kewuzot und Kibbuzim verbunden.

Kipa, Kipot (hebräisch Kopfbedeckung)

Eine Kopfbedeckung der Frauen war schon seit der Antike üblich, die heute als Scheitel in der Orthodoxie verbreitet ist. Die Kopfbedeckung für Männer setzte sich erst später durch. Die Kipa, zunächst im Gottesdienst verwendet, wird deshalb getragen, weil es verboten sei, den Namen Gottes barhäuptig auszusprechen. Über den Gottesdienst hinaus wurde ihr Tragen auf den Alltag ausgedehnt.

Lag ba-Omer

Der 33. Tag der Omerzeit, Lag ba-Omer, wird als Feiertag nicht vor dem 13. Jahrhundert erwähnt. An diesem Tag sollen eine Reihe glücklicher Wendungen eingetreten sein: Lag ba-Omer sei der Tag, an dem das Manna in der Wüste herabzufallen begann, Bar Kochba soll in seinem Kampf gegen die Römer Erfolg gehabt haben und eine Plage fand ihr Ende, die die Schüler Rabbi Akibas heimgesucht hatte. Lag ba-Omer gilt deshalb auch als Freudentag und die Verbote der Omerzeit werden aufgehoben. Die Kabbalisten erinnern weiterhin an die Jahrzeit von Simeon ben Jochai (Tannait des 2. Jahrhundert n.d.Z.). Brauch ist es, Lagerfeuer zu machen und die Kinder mit Pfeil und Bogen auszustatten.

Maariw (hebräisch v. Erew, Abend)

Maariw, das tägliche Abendgebet, wurde nach rabbinischer Tradition von Jakob (1 Mose 28:11) eingeführt. Ursprünglich war das Maariwgebet nicht verpflichtend, da das Abendgebet kein Brandopfer ersetzte.

Machsor, Machsorim (hebräisch Wiederholung)

Der Kreislauf des Jahres, ist ursprünglich ein Kompendium der Liturgie und des Ritus, z.B. der Machsor Vitry aus dem 11. bzw. 12. Jahrhundert. Machsor stellt auch eine engere Bezeichnung des Festtagsgebethbuches im Unterschied zum Siddur dar.

Magog

Gog und Magog bezeichnen ursprünglich Völker, die bei Ezechiel gegen Israel in den Krieg ziehen.

Makkabäer

Makkabäer bzw. Hasmonäer werden nach ihrem Urahn Juda Makkabi so genannt und bilden die erste jüdische Dynastie (140-37 v.d.Z.) des 2. Tempels. Sie führten erfolgreich gegen die Griechen Krieg.

Maskil, Maskilim (hebräisch Verständiger, Unterweiser)

Maskilim sind die Repräsentanten der jüdischen Aufklärung.

Masoretische Zeichen

Siehe Punktuation

Mazza, Mazzot (hebräisch ungesäuertes Brot)

Mazza bezeichnet das ungesäuerte Brot, das zu Pessach gegessen werden muss.

Megilla, Megillot (hebräisch Schriftrolle)

Die 5 Megillot sind zusammengesetzt aus der Megillat Esther, dem Hohen Lied (Schir HaSchirim), der Megillat Ruth, den Klageliedern (Echa) und den Predigern (Kohélet). Sie befinden sich in den Ketuwim. Alle Megillot sind mit einem Festtag verbunden.

Megillat Ruth

Siehe Megillot, siehe Schawuot

Meschech

Hierunter ist eine Nation in Kleinasien zu verstehen, die neben Tubal und Javan als Nachkommen Jafets (1 Mose 10:2) und als Sklavenhalter bzw. Kupferhändler erwähnt wird.

Messias, Maschiach (hebräisch der Gesalbte)

In den Prophetenbüchern wird der Maschiach als gerechter König und Bote des Friedens angekündigt, der „wie der Sohn eines Menschen“ erscheinen wird (Daniel 7:13 ff.), in Demut, Bescheidenheit (Sacharja 9:9) und doch mit großer Macht ausgestattet. Unter seiner Herrschaft werden alle Völker in Frieden und Gerechtigkeit miteinander leben (Micha 4:2 ff.).

Die Hoffnung auf das Erscheinen des Messias äußert sich im täglichen Gebet und auch in den 13 Glaubenssätzen betont Maimonides sein Kommen. Es gibt verschiedene Auffassungen, doch (nahezu) übereinstimmend geht das Judentum davon aus, dass der Messias noch nicht gekommen ist. Eine Ausnahme bildet die Chabadbewegung, die ihren Messias in Rabbiner Schneerson wähnt.

Mesusa, Mesusot (hebräisch Türpfosten)

Mesusa bezeichnet die Inschrift am rechten Türpfosten (5 Mose 6: 4-9), die auf Pergament geschrieben und in einer Hülse verwahrt wird. Das Mesusagebot, das aus der wörtlichen Auffassung aus 5 Mose 6:9 abgeleitet wird, betont die Liebe zu Gott und ermahnt zur Erfüllung der Gebote.

Midrasch (hebräisch, abgeleitet von darasch, suchen)

Die Midraschliteratur ist über ein Jahrtausend gewachsen und sucht danach, Widersprüche der Auslegungen zu betrachten, um über ein vielfältiges Bild Gottes Ruhm zu verbreiten. Der Midrasch gehört zur mündlichen Lehre und wurde, der Tradition nach, Mose ebenso wie die Tora am Sinai gegeben und erst später verschriftlicht. Sein Stellenwert ist ebenso wichtig und verbindlich wie die Tora selbst. Der Midrasch zur Zeit des Tempels wurde im Sinne des Erziehens und Lernens entwickelt. Im rabbinischen Sprachgebrauch wird Midrasch als Forschung bzw. Studium verstanden, das im Kontrast zum Tun steht. Konkret bezeichnet Midrasch auch das Ergebnis der Auslegung. Eine bestimmte Methode ist nicht definitiv, die etwa dem Peschat, der Erhebung des Wortsinns, gegenübergestellt werden kann. Denn auch der Peschat kann eine lange Tradition von gegenteiligen Lehrmeinungen abbilden. Die Forschung und Hermeneutik der rabbinischen Midraschliteratur unterscheidet sich von der Mischna und Gemara, weil sie versucht in den Text ggf. hineinzulesen oder ihn an anderer Stelle zu verknüpfen. In Mischna und Gemara, die z.T. zeitgleich zum Midrasch entstanden, werden religionsgesetzliche (halachische) Fragen oft unabhängig von der Reihenfolge der biblischen Schriftverse diskutiert. Die Midraschliteratur hält sich an die zu kommentierenden biblischen Perikopen.

Die rabbinische Literatur bezeichnet als Midrasch generell eine Sammlung bzw. Anthologie von homiletischen, hermeneutischen Publikationen. Man unterscheidet verschiedene Arten. Dazu gehören u.a. die religionsgesetzlichen, halachischen Midraschim, die gesetzliche Teile im Chumasch (z.B. die Mechilta zu Exodus) behandeln. Sie können z.T. im 3. und 4. Jahrhundert entstanden sein (mündlich ggf. früher) und setzen sich bis zum 10. Jahrhundert als Sammlung fort. Die meisten Texte stammen aber aus talmudischer Zeit. Auch zum Lesezyklus der Synagoge wurden Midraschim als sogenannte Homilienmidraschim gefertigt, die als Predigten in Synagogen im Rahmen der früheren 3 jährigen Leseordnung dienten.

Mikwe (hebräisch Becken)

Mikwe, die Sammlung des Wassers, bildet das Tauch- oder Ritualbad, das seit ältesten Zeiten in Gemeinden errichtet wurde. Das religiöse Kultbad wird Frauen nach der Geburt oder der Menstruation vorgeschrieben. Die Mikwe darf nur lebendes, quellendes Flusswasser oder in Gruben gesammeltes Regenwasser enthalten und muss mindestens 3 Kubik - Ellen (800 Liter) umfassen.

Minchag (hebräisch Brauch)

Minchag meint i.e.S. (II Könige 9:2) das Fahren (eines Wagens) und wurde von den Rabbinern mit „Gebrauch“ übersetzt. Es meint a) die Gewohnheit (Führung, Sitte), die in der Praxis anerkannt und verpflichtend wurde und damit den Status des halachischen Gesetzes annahm, b) die lokale Sitte, die für einen bestimmten Ort gilt, nicht aber für einen anderen und c) den je nach Land unterschiedlichen gottesdienstlichen Ritus.

Minjan (hebräisch Zahl)

Minjan meint die Mindestzahl der 10 vorgeschriebenen Beter im Gottesdienst, die u.a. zur Toravorlesung am Montag, Donnerstag und zum Schabbat-Morgengottesdienst versammelt sein muss.

Mischna, mischnäisch (hebräisch abgeleitet v. schana wiederholen)

Siehe Talmud

Mizwa, Mizwot (hebräisch Gebot)

Mizwa bezeichnet für sich ursprünglich die Gesamtheit aller Ge- und Verbote. Erst in nachbiblischer Zeit steht das Gebot synonym für die einzelne Pflicht und der Begriff Halacha für alle 613 Mizwot.

Es existieren 365 Gebote, deren Zahl den Solartagen gleicht. Daneben bestehen 248 Verbote, entsprechend der Zahl der Knochen im menschlichen Körper (Talmudtraktat Makkot 23b). Die Zahl 613 wird schon zu tannaitischer Zeit erwähnt und stützt sich offensichtlich auf antike Traditionen. Eine Klassifizierung der Grundsätze unter die zehn Gebote des Dekalogs, die mehrmals im Midrasch erwähnt wird, lässt sich bis auf die Zeit Philos zurückführen. Eine logische Klassifizierung der positiven und verbotenen Grundsätze wird durch Maimonides und seine Schule geprägt. Die gebräuchlichste Methode der Gebotklassifikation wird durch Maimonides in seinem Sefer HaMizwot definiert, die 14 Leitmotive als Klassifikationsschemata vorgibt. Dazu gehören u.a. Ethik, Homiletik, Philosophie und Mystizismus.

Moab

Moab ist das Land zwischen dem Jordan und dem Toten Meer, eines der biblischen Nachbarn Israels. Moabitische Stämme begannen sich etwa im 14. Jahrhundert v.d.Z. niederzulassen, nicht lange vor dem Auszug der Hebräer aus Ägypten. Die moabitische Religion war im Grunde Götzendienst und trug nationalen Charakter. Chemosch war Staatsgott (1 Könige 11:7) und wurde auf hohen Plätzen und in Tempeln verehrt. Der Gottesname wurde als Bestandteil moabitischer Personennamen benutzt. Brandopfer von Tieren und Menschen und die Beschneidung bildeten Merkmale der kultischen Praxis.

RaMBaM, Mose ben Maimon

Der griechischen Namensvariante des jüdischen Philosophen (1135-1204) Maimonides liegt die im jüdischen Kontext übliche Form (Rabbiner) Mose ben Maimon zugrunde, die in der Literatur auch abgekürzt als RaMBaM wiedergegeben wird. RaMBaM ist rationalistisch orientiert und verfasste die Werke Mischna Tora und More Newuchim; siehe Glauben

Newiim (hebräisch Propheten)

Siehe Tenach, siehe Propheten

Nissan

Nissan, der postexilische Name des ersten Monats des jüdischen Jahres bildet den 7. Monat des jüdischen Kalenders. Der biblische Name lautet Chodesch HaAwiw (2 Mose 13:4) und wird auch Monat der reifenden Gerstenernte (2 Mose 9:31) genannt. Er ist mit dem babylonischen ersten Monat Nisannu verbunden. Die Mischna bezeichnet den 1. Nissan als das Neujahr der Könige und Feste (Talmudtraktat Rosch HaSchana 1:1). Der Monat wird als heilig erachtet, weil das Pessachfest im Mittelpunkt steht.

Noachidische Gebote

Die noachidischen Gebote, die nach Mendelssohn und Cohen als gemeinsame rationale, ethische Basis Israels und der Menschheit anzusehen sind, bilden laut jüdischer Tradition die 6 oder 7 Gesetze der Söhne Noachs (Sem, Ham und Jafet), die in rabbinischer Tradition als die von der Bibel allen Menschen aufgetragenen elementaren ethischen Grundregeln gelten, die dem jüdischen Gesetz vorangehen (1 Mose 9). Mose ben Maimon setzt dem rechtschaffenden Menschen (Chassid) der nichtjüdischen Völker gleich dem Juden, der den Gesetzen folgt, um Anteil an der kommenden Welt zu haben. Die sechs oder sieben noachidischen Gesetze beinhalten das Verbot des Götzendienstes, der Blasphemie, des Blutvergießens, der sexuellen Sünden, des Diebstahls und untersagen den Verzehr des Fleisches eines lebendigen Tieres (Talmudtraktat Sanhedrin 56a). Wegen des strengen Monotheismus im Islam wurden Muslime jüdischerseits als Noachiden betrachtet, seit dem späten Mittelalter auch Christen.

Omerzeit

Omer heißt Garbe (Feldfruchtopfer) und bezeichnet die 50 Tage zwischen Pessach und Schawuot, die Tage der Omerzählung, die mit der Darbietung der Erstlingsgarbe beginnen.

Opfergaben, opfern

Siehe Tempelopfer

Orpha

Orpha, die Moabiterin neben Ruth, die einen Sohn Elimelechs heiratet, entscheidet sich nach dem Tod Elimelechs und ihres Mannes, ihre Schwiegermutter Naomi nicht nach Israel zu begleiten (Ruth 1:4-14).

Gemäß der Aggada ist sie die Tochter Eglons, des Königs von Moab und erhielt ihren Namen durch den Umstand, dass sie ihrer Schwiegermutter den Rücken (Oref) zuwandte.

Palästina (griechisch, lateinisch Philisterland)

Palästina, auch Filastin, bildet einer der Namen des als Erez Israel bezeichneten Gebietes. Palästina entstammt der hebräischen Wurzel „Peleschet“ und findet als Begriff bei Herodot Verwendung. Philo identifiziert Palaistinei mit dem biblischen Kanaan. In talmudischer Literatur steht Palästina für eine römische Provinz. Erst unter britischem Mandat wurde das Land westlich des Jordans offiziell Palästina genannt, während im Osten und Süden das Emirat Transjordanien etabliert wurde. Mit der Gründung des Staates Israel 1948 verschwand der Name auch für das Gebiet westlich des Jordans.

Paras (und andere Länder in Ezechiel 38)

Mit Paras ist das persische Imperium gemeint, dessen Einwohner, die Perser, zunächst in assyrischen Quellen genannt werden (640 v.d.Z.). Die Perser hatten offensichtlich bis zum Einfall der Meder Ende des siebten Jahrhunderts Selbstbestimmungsrechte. Man vermutet, dass die Verwendung des Namens Paras bei Ezechiel (27:10, 38:5) hinsichtlich der politischen Situation nicht korrekt ist.

Nach der Bibel war Kusch der Sohn Hams (1 Mose 2:13). Der Name (hebräisch kuschi bedeutet schwarz) steht allgemein für Menschen in Nord- und Ostafrika und im Speziellen für Äthiopier.

Put ist ebenfalls ein Sohn Hams, dessen Nachfahren in der Bibel zusammen mit Kusch, Ägypten und Kanaan genannt werden. In der prophetischen Literatur wird Put in Verbindung mit der Eroberung Ägyptens durch Nebukadnezar erwähnt (Jeremia 46:9). Bei Ezechiel stellt Put, das er neben Persien und Kusch lokalisiert, einen Teil der tyrischen Armee dar (Ezechiel 27:10).

Gomer ist der erstgeborene Sohn Jafets. Das Volk Gomer war vermutlich ein einfallender Nomadenstamm im östlichen Asien am Ende des achten Jahrhunderts.

Togarma ist ein mit Gomer verwandtes Volk, das auch aus dem Hause Jafets stammt.

Saba deutet vermutlich auf das heutige Südarabien, während sich Dedan auf Seir bezieht, das Land Edom im Südosten Transjordanien. Seir steht für die Horiten, die ursprünglich dort lebten. Edom meint westliche Semiten, die sich im gleichnamigen Gebiet niederließen und die Horiten enteigneten. Die biblische Tradition leitet Edom von Esau ab. Am Ende der tannaitischen, mehr noch in der amoräischen Periode, setzte man Rom und Edom gleich.

Parascha, Paraschat HaSchawua (hebräisch Wochenabschnitt)

Die Sidra (Parascha) beruht auf der alten Einteilung der Tora in 54 Abschnitte, um sie am Schabbat im Gottesdienst in einem einjährigen Zyklus vorlesen zu können. Da es weniger Schabbatot als Wochenabschnitte gibt, werden gelegentlich 2 Abschnitte verbunden. Zu jeder Parascha gibt es zudem einen thematisch verwandten Zusatzabschnitt (Haftara) aus den Propheten. In der Parascha sind meist mehrere Kapitel als Sinnabschnitt zusammengefasst.

PaRDeS

Siehe Interpretation

Pessach (hebräisch Vorrüberschreiten, Verschonung)

Pessach gehört zu den Schalosch Regalim. Das Fest wird vom 14. bis zum 21. Nissan gefeiert und dient der Erinnerung an den Auszug aus Ägypten. Pessach heißt das Fest deshalb, weil bei der Tötung der ägyptischen Erstgeburt, die 10. und letzte Plage, der Engel des Todes an den Häusern der Israeliten vorüberschritt. Das Blut des Lammes, das sie an ihre Häuser gestrichen hatten, bewahrte sie vor der Vernichtung. Daher ist das Fasten der Erstgeborenen am Tag vor Pessach üblich. Die Sederfeier wird am 1. und 2. Sederabend mit der Verlesung der Pessach Haggada durchgeführt. Es ist ausschließlich ungesäuertes Brot (Mazza), kein Chamez (Gesäuertes) in den 8 Tagen erlaubt. In der Synagoge wird die Megillat Schir HaSchirim vorgetragen.

Pharao (ägyptisch das große Haus)

Pharao ist ein ägyptischer Eigenname und fungiert als Herrschaftsbezeichnung in der Bibel. Die ägyptische Unmoral, repräsentiert durch Pharao, der wie andere Herrscher seiner Zeit göttliche Ehren für sich in Anspruch nahm, ist ein konstant wiederkehrendes Thema in der rabbinischen Literatur.

Plagen, Makkot

Die 10 Plagen, Makkot, umfassen das Blut (Dam), Frösche (Zefardea), Stechmücken (Kinim), Bremsen (Arow), die Pest am Vieh (Dewer), Geschwüre am Menschen (Schechin), Hagel (Barad), Heuschrecken (Arbe), die Finsternis (Choschech) und den Tod der Erstgeburt (Makat Bechorot) von Mensch und Vieh.

Pogrom (russisch Verwüstung)

Pogrom ist die Bezeichnung für die mit Plünderung und Gewalttätigkeit verbundene Verfolgung einer bestimmten Bevölkerungsschicht, insbesondere der Juden. Die Pogromnacht in Deutschland 1938 bezieht sich allein auf die Verfolgung und Ermordung von Juden, die Plünderung der jüdischen Geschäfte und die Zerstörung der Synagogen in der Nacht des 9./ 10. November. Der Begriff ersetzt den verharmlosenden Begriff „Reichskristallnacht“.

Propheten

Propheten und Prophetie (Nawi, Newiim) werden in der Bibel in 2 Gruppen unterschieden, in die ersten Propheten Joschua, Richter, Samuel und Könige, und die letzten Propheten Jesaja, Jeremia, Ezechiel und die 12 kleineren Propheten (Hosea u.a.). Die Unterteilung kann als chronologisch bezeichnet werden. Die Institution der Prophetie gründete sich darauf, dass Gott seinen Willen über bestimmte Personen bekannt macht. Ein Prophet ist i.d.S. eine charismatische Person, die nicht ihren Beruf aussuchte, sondern durch Gott auserwählt wurde, Gottes Botschaft an die Menschen weiterzugeben, ungeachtet dessen, ob sie es hören möchten oder nicht (Ezechiel 3:11).

Propheten können als Glaubensstreiter, -bekenner und -erneuerer, Straf- und Bußprediger, Ermahner und Tröster und als Verkünder gesehen werden. Ihre Erscheinung prägt die Geschichte Israels und Judas bis zur Rückkehr aus dem babylonischen Exil. Die Propheten bewahren die reine Gottesauffassung der mosaischen Religion, die darum auch als eine Religion der Propheten bezeichnet wird. Mose hat, so heißt es, als erster die Stufe der Prophetie (Newua) errungen.

Propheten als Vermittler

Nach Heschel steht die prophetische Weisheit zwar höher als die menschliche Weisheit, aber die göttliche Liebe übersteige auch sie, da das Prophetenwort vielleicht der göttlichen Liebe nicht immer entsprochen habe. So befahl Gott nicht, die Anbeter des Goldenen Kalbes zu erschlagen. Mose, der ihren Tod für notwendig hielt, legte Gott den Befehl in den Mund, da man ihm sonst gesagt hätte, seine Aufforderung widerspräche Prinzipien des jüdischen Gerichtsverfahrens.

Proselyt (griechisch Hinzukömmling)

Proselyten sind zum Judentum konvertierte, eigentlich Neubekehrte bzw. Nichtjuden, die in das Judentum aufgenommen werden (hebräisch Ger). Im Altertum gab es nur staatspolitisch angegliederte Beisass-Proselyten (hebräisch Ger Toschaw) und den religiösen voll aufgenommenen frommen Proselyten (hebräisch Ger Zedek). Die Aufnahme findet durch die Beschneidung und das Tauchbad statt. Der Proselyt erhält einen jüdischen Namen mit dem Zusatz Sohn (bzw. Tochter) unseres Vaters Abraham. Obwohl das Judentum keine Mission betrieb, traten im Mittelalter viele Christen zum Judentum über.

Punktuation

Die von den Masoreten und Naknadim (Punktatoren) im 8. Jahrhundert entwickelte Punktuation (Nikkud) stattet den überlieferten biblischen Konsonantentext mit Vokalzeichen aus. Dabei handelt es sich um das tinberiensische sublineare Vokalisationssystem, das bis heute in Gebrauch geblieben ist.

Purim

Nachdem 586 v.d.Z. die Juden durch König Nebukadnezar nach Babylonien verschleppt wurden, hatten sie ca. 50 Jahre später unter König Kyros die Möglichkeit, nach Jerusalem zurückzukehren; aber nur vereinzelt machten sie davon Gebrauch. Der Perserkönig Ahasveros (vermutlich Xerxes) wurde von seinem Höfling Haman überredet, alle Juden im Reich an einem durch Los ermittelten Stichtag (14. Adar) zu liquidieren und sich ihr Vermögen anzueignen. Der Ursprung des Wortes „Pur“ scheint persisch und bedeutet Los. Purim als Pluralform verweist auf die Lose, die vor Haman geworfen wurden, um den passenden Monat und Tag für den Angriff auf die Juden zu bestimmen. Ahasveros (vermutlich Xerxes) ließ zu dieser Zeit regelmäßig Jungfrauen an den Hof holen, darunter auch Hadassa (Esther), die Pflgetochter des Juden Mordechai. Esther wurde zur Königin und es gelang ihr, den König von seinem Vorhaben abzubringen. Haman wurde als Aufwiegler hingerichtet.

Zur Erinnerung an die Rettung beschlossen Esther und Mordechai, am 14. Adar Purim zu feiern. Die Errettung wird weniger als Wunder sondern als Wirken der göttlichen Vorsehung im Verlauf der Ereignisse gesehen. Das Fest wird ab dem 2. Jahrhundert im Talmudtraktat Megilla bezeugt.

Rabbi (hebräisch mein Meister)

Titel der ordinierten Tannaim und Amoraim

Rabbiner

Das Amt des Rabbiners kennzeichnete sich schon immer durch vielfältige Aufgaben. Rabbiner, dem Begriff Rabbi (hebräisch mein Lehrer) entlehnt, ist ursprünglich der Titel eines hervorragenden Gelehrten, der u.a. als Lehrhausvorsteher in Palästina wirkte (babylonisch Raw).

Als Lehrer der Tora wird Rabbiner ab dem 3. Jahrhundert auch als Leiter des Gottesdienstes und der Gemeinde verstanden. Das Amt war erst unbesoldet und wurde ab dem 14. Jahrhundert mit Bezügen versehen. Rabbiner heute werden u.a. als geistige Leitung einer Gemeinde aufgefasst, deren Schwerpunkte in der Predigt, Trauung, Beerdigung und Scheidung, in der Erteilung des Religionsunterrichts, der Begutachtung religionsgesetzlicher Fragen und der Mitarbeit im Wohlfahrtswesen (Seelsorger) gesehen werden. Die Anstellung erfolgt zumeist durch den Gemeindevorstand.

RaSCHBaM

Schemuel ben Meir (verstorben um 1175), Enkel RaSCHIs, verfasste einen Torakommentar, der als Abkehr vom Midrasch, noch radikaler, kürzer und sachlicher als bei RaSCHI selbst wirkt.

RaSCHI

RaSCHI, R. Schelomo ben Jizchak war die bedeutendste Figur der Weisen Frankreichs um die Zeit des ersten Kreuzzugs. Er studierte unter Gerschon ben Jehuda aus Mainz und lehrte u.a. in Worms. Neben einigen Responsen und Gedichten beruht sein Ruhm vor allem auf seinem unerlässlichen Kommentar zum Talmud und zur Tora. Er arbeitet mit der Methode des Peschat.

Responsen

Responsen sind die rabbinische Bezeichnung für einen Briefwechsel, bei dem eine Seite die andere zu einem halachischen Problem befragt. Solche Anfragen richteten sich u.a. an die Akademien in Babylonien, da das Diasporajudentum sich kaum mehr mit dem Talmud auskannte. In halachischen Streitfällen dienen Responsen als wichtiger Faktor zur Auffindung des Rechts.

Ritus

Man spricht vom jüdischen Ritus (hebräisch Minchag, s.o.) im Gegensatz zum Ritus anderer Religionen, Konfessionen, wenn das jüdische Zeremonialgesetz erfüllt wird und man rituell lebt. Im Judentum unterscheidet man den religiösen Brauch der einzelnen Länder und Gruppen, die sich in aschkenasischen (westlich z.B. in Deutschland, östlich z.B. in Polen) und sefardischen (orientalischen) Ritus trennen.

Rosch HaSchana (hebräisch Kopf des Jahres)

Rosch HaSchana, das jüdische Neujahrsfest, wird am 1. und 2. Tischri gefeiert, weil nach rabbinischer Ansicht die Welt am 1. Tischri erschaffen wurde. Zum jüdischen Neujahr wünscht man sich in Angesicht der Jomim Noraim (10 Bußtage) vor Jom Kippur gegenseitig, ins Buch des Lebens eingeschrieben zu werden. Die Hauptelemente der Liturgie beziehen sich auf Gottes Königtum (Malchujot), auf Gottes Gedenken an Israel zum Guten (Sichronot) und auf das Blasen des Schofars (Schofarot). Hier wie auch vor und nach dem Neujahr werden Selichot (Bußgebete) gesprochen.

Schabbat, Schabbatot

Der 7. Tag der Schöpfung wird als Tag der Ruhe und des Arbeitsverbots bezeichnet, er erinnert an die göttliche Welterschöpfung und Israels Befreiung (Sklaverei). Die Schöpfungs idee wird auf diese Weise mit sozialer Gerechtigkeit verbunden. Der Schabbatbeginn am Freitagabend wird mit Kerzenzündungen eingeleitet. Mit der Hawdala lässt man den Schabbat ausklingen.

Schacharit (hebräisch Morgengebet)

Das Morgengebet (Schacharit) ist das erste der 3 täglichen Gebete im Gottesdienst, das traditionell auf Abraham zurückgeführt wird. Es zeichnet sich durch seine Länge aus und dadurch, dass die Amida (18 Bittengebet) und das Schma Israel gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Schalosch Regalim (hebräisch 3 Wallfahrtsfeste)

Die Schalosch Regalim, die drei Wallfahrtsfeste nach Jerusalem, werden auch als Alija bezeichnet. Die Tora schreibt vor, dass alle Männer 3-mal im Jahr nach Jerusalem pilgern mussten, zu Pessach, Schawuot und Sukkot (2 Mose 23:17, 34:23; 5 Mose 16:16; II Chroniken 8:13). Die Pilger aus Erez Israel und der Diaspora strömten zum Tempel, um ihre Opfertgaben dorthin zu bringen. Die Feste hatten einen sozial-ökonomischen Einfluss, da Juden von überall zusammentrafen und Geld brachten.

Weiterhin trugen die Feste einen national-politischen Sinn, da Juden aus Erez Israel und der Diaspora in ihrer sozialen Solidarität und im jüdischen Bewusstsein gestärkt wurden.

Schawuot (hebräisch Wochenfest)

Schawuot gehört zu den 3 Wallfahrtsfesten und wird 50 Tage nach Pessach am 6. und in der Diaspora auch am 7. Siwan gefeiert. Das Fest trägt verschiedene Namen, so Chag HaSchawuot, Jom HaBikkurim, oder Chag HaKazir, Erntefest. Der rabbinische Name lautet Azeret, Versammlung (Talmudtraktat Rosch HaSchana 1,2). Dieses Fest (5 Mose 16:16) markierte das Ende der Gersten- und den Anfang der Weizenernte. Neben der Darbietung der Erstlingsfrüchte im Tempel (5 Mose Deut. 26:1–11) wurde in rabbinischer Zeit das Fest als Geburtstag der Tora erklärt (2 Mose 19:1), d.h., dass hier die Tora gegeben wurde. Sowohl Pessach wie auch Sukkot wurden mit dem Exodus verbunden, so dass diese Herleitung nur natürlich erschien. Doch wird Schawuot als Fest der Gesetzesübergabe erst nach dem 2. Jahrhundert erwähnt. Anders als die anderen Wallfahrtsfeste zeigt Schawuot nur wenige spezielle Rituale. Seit der Tempelzerstörung hatte die Weizenernte nicht mehr die herausragende Bedeutung. In einigen mittelalterlichen Gemeinden war es Tradition, die Kinder zu Schawuot in die Schule aufzunehmen. Es ist üblich, das Buch Ruth zu lesen, da die Ereignisse im Buch Ruth zur Zeit der Weizenernte spielen (Ruth 2:23). Die Toralesung des 1. Tages bezieht sich auf 2 Mose 19:1-20:26, dabei werden auch die 10 Gebote vorgetragen. Als Haftara wird Ezechiel am 1. und Habakuk am 2. Tag gelesen. Unter kabbalistischem Einfluss wurde es Brauch, die Nacht über in den Schriften zu lernen.

Schemone Essre (hebräisch Achtzehn)

Schemone Essre, das Achtzehngebet, auch Gebet, Tefila schlechthin genannt, ist das Hauptgebet des werktäglichen Morgen-, Nachmittags- und Abendgottesdienstes der Gemeinde. Am Schabbat und Festtag tritt an seine Stelle das verkürzte Siebengebet. Nach talmudischer Überlieferung wurde das Gebet bereits in vormakkabäischer Zeit zusammengestellt. Es wird stehend gesprochen (Amida) und enthält 19 (ursprünglich 18) Bitten, wobei jede mit einem Segenspruch (Bracha) und der Hervorhebung einer bestimmten Eigenschaft Gottes schließt (z.B. „der sein Volk Israel mit Frieden segnet“).

Schma Israel (hebräisch Höre Israel)

Das Schma Israel ist das Bekenntnis der Einzigartigkeit Gottes, benannt nach seinen Anfangsworten „Schma Israel Adonai Elohenu Adonai Echad“ (5 Mose 6,4) und ist zusammengesetzt aus 3 Abschnitten (5 Mose 6:4-9 2; 5 Mose 11:13-21; 4 Mose 15:37-41). Man vermutet, dass das Gebot der Zizit in tannaitischer Zeit ergänzt wurde. Heute steht das Schma vor der Amida im Gottesdienst. Es fungiert auch als das letzte Bekenntnis in der Todesstunde. Der Text fordert die Ganzheitlichkeit der Gottesverehrung, d.h., mit ganzem Herzen, ganzer Seele, und seinem ganzen Vermögen zu beten und sein Wissen an die nächste Generation weiterzugeben. Gottes Einzigartigkeit soll Tun (Handgelenk) und Denken (Stirn) prägen. Die Symbole Tefillin und Mesusa erinnern daran. Vor und nach dem Schema werden Brachot gesagt. Das Schema wird sitzend und anfangs mit verschlossenen Augen gebetet.

Schofar

Das Signalthorn ist ein krummes Blasinstrument aus dem Horn eines Widders. Es wird Rosch HaSchana und bei Ausgang der Andacht am Jom Kippur geblasen.

Schulchan Aruch (hebräisch Gedeckter Tisch)

Der ursprüngliche Schulchan Aruch wurde von Josef ben Ephraim Caro verfasst, der in Toledo geboren wurde und 1575 in Safed starb. Caro wurde u.a. bekannt durch das Bet Josef, einem Kodex zur Halacha.

Der Schulchan Aruch stellt eine Zusammenfassung des Buches Bet Josef dar und kann als halachisches Handbuch betrachtet werden, das die im sefardischen Ritus gängige Halacha auflistet. Der Autor führte jedes Gesetz auf seine Quelle im Talmud zurück, betrachtete es in seiner Entwicklung und gab die Sichtweisen diverser Autoritäten wieder. Caros Ziel lag darin, ein Werk zu verfassen, das durch Juden in aller Welt akzeptiert würde. Umstritten war der Schulchan Aruch erst wegen der Nichtberücksichtigung aschkenasischer Bräuche, die im Kommentar Mappa von Mose Isserles später hinzugefügt wurden.

Seder (hebräisch Ordnung)

Das Wort Seder tritt nur einmal in der Bibel in der Mehrzahl auf (Hiob 10:22), aber es wird oft in der rabbinischen Literatur verwendet, z.B. hinsichtlich der Anordnung der Gebete im Siddur. Allgemein meint man mit Seder die Ordnung des Erew Pessach, den Sederabend, der eine genaue Abfolge der gemeinsamen Mahlzeit und Gebete erfordert.

Seele

Der Mensch wird in der Bibel als Ganzheit betrachtet. Insofern wurde die Seele nicht völlig vom Körper getrennt. Im biblischen Hebräisch bedeuten die Worte Neschama und Ruach „Atem“, während Nefesch sich auf den Körper oder eine Person beziehen kann (4 Mose 6:6).

Siddur, Siddurim (hebräisch v. Seder, Anordnung der Gebete)

Mit Siddur wird das Gebetbuch bezeichnet, das die täglichen Gebete enthält im Gegensatz zum Machsor (Festtagsgebetbuch). Das erste Gebetbuch verfasste Saadja Gaon im 10. Jahrhundert. Die Zusammensetzung variiert nach Riten und Gemeinden.

Smicha (hebräisch Handauflegung)

Mit der Hand wurde ursprünglich die Ordination eines Richters oder Rabbiners vollzogen, heute muss ein angehender Rabbiner eine schriftliche Anerkennung erhalten, um amtiert zu dürfen.

Sukkot (hebräisch Laubhütten)

Sukkot, das Laubhütten- bzw. Herbstfest, gehört zu den 3 Wallfahrtsfesten und ist das größte, vermutlich das älteste der 3 Feste. Es findet vom 15.-21. Tischri statt. Der 15. und 16. Tischri sind Feiertage, wobei der 16. Tischri zur Zeit des Tempels als Wasserschöpfifest galt. Der 17.-21. Tischri bilden Halbfeiertage. Am 21. Tischri wird eine besondere Feier begangen, das HaSchana Rabba, Palmfest (Umzüge mit dem Feststrauß Lulaw nach dem Mussafgebet), gefolgt durch Schmini Azeret. Dann wird Simchat Tora, ein Freudenfest für die Tora gefeiert, da zu diesem Zeitpunkt der jährliche Zyklus der wöchentlichen Toralesung zuende geht. Man veranstaltet in der Synagoge Umzüge (Hakafot) mit den Torarollen. Darauf wird die Toralesung beendet und gleichzeitig der Neubeginn der Lesung abgehalten. Charakteristik des Festes ist der Aufenthalt in der Laubhütte, der Sukka (3 Mose 23:42). Bestandteile der Laubhütte sind Zweige, Flechtwerk usw. Es ist erforderlich, dass die Hütte unter freiem Himmel mit provisorischem Dach aufgestellt wird. Im Talmudabschnitt Moed ist der Traktat zu Sukkot zu finden.

Synagoge(griechisch Gemeinde)

Die Synagoge, hebräisch Bet HaKnesset, wurde im Mittelalter in Italien und Deutschland auch „Schule“ und „Tempel“ genannt. Die Synagoge taucht nachweislich erst bei den Juden in Ägypten um 250 v.d.Z. auf und wird dann Bestandteil aller jüdischen Gemeinden in der Welt. Sie wurde Zentrum des gesamten Gemeindelebens. Die Gebetsrichtung deutet nach Jerusalem. Dem Eingang der Synagoge gegenüber befindet sich die heilige Lade, der Aron HaKodesch mit den Torarollen. Davor befindet sich ein Vorbeterpult auf einem für die Toravorlesung erhöhten Platz (Almemor). In der Synagoge befinden sich weiter Leuchter und ein ewiges Licht. Waren Frauen ursprünglich nicht von den Männern getrennt, gab es spätere Anbauten für Frauen, die sich heute noch in orthodoxen Gemeinden finden.

Tallit (hebräisch Gebetsmantel)

Zu den Symbolen des jüdischen Gebets gehören als wichtigstes Zeichen die Zizit, Quasten, die wie andere Symbole dazu dienen, die Kawana, die Aufmerksamkeit und Konzentration im Gebet zu fördern. Er gilt als Umhang der Verantwortung, der den Betenden daran erinnert, dass sein Gebet zu den Geboten führt. Beten heißt i.d.S. sich auf die Erfüllung der Mizwot vorzubereiten.

Talmud (hebräisch Studium, Lernen)

Der Talmud ist nach der Bibel das Hauptwerk des Judentums. Er ist in mehreren hundert Jahren aus mündlicher Überlieferung entstanden und um 500 n.d.Z. redaktionell abgeschlossen worden. Talmud ist der Sammelbegriff für die Mischna (die kanonische Sammlung des jüdischen Gesetzes, nach Materien geordnet, hebräisch durch Tannaiten geschrieben) und der Gemara (der weitschichtige Kommentar zur Mischna, auf hebräisch und aramäisch durch Amoräer verfasst). Es bestehen 2 Talmude, da es eine zweifache Gemara gibt: a) der kürzere und ältere palästinensische (Talmud Jeruschalmi) und b) der längere und jüngere aus Babylonien (Talmud Bawli). Der babylonische Talmud repräsentiert den Kanon schlechthin. Man unterscheidet ihn nach 2 Gattungen a) die des Stoffes, der Halacha (Gesetz und Diskussionen über das Gesetz), die den größten Teil einnimmt und b) der Aggada (Belehrung, Ethik etc.). Beide Teile gehen ineinander über. Durch die Mischna mit ihrer systematischen Anordnung des Gesetzesstoffes ist eine Gliederung des ganzen Talmud vorbereitet, doch schweift die Gemara davon scheinbar ab. Die Hauptform des Talmud ist die Diskussion des Dialogs. Die Halacha wird direkt oder mittels hermeneutischer Regeln aus der Bibel abgeleitet. Während die Mischna Kodex ist, trägt der Talmud als Ganzes enzyklopädischen Charakter. Die Einteilung erfolgte in 6 Hauptordnungen (Seraim), die wiederum in Stoffgebiete, Traktate (Massechet) unterteilt sind. Jedes Traktat zerfällt in Kapitel (Perakim) und diese in Lehrsätze (Mischna). Die 6 Ordnungen lauten Seraim (Saaten), Moed (Feste), Naschim (Frauen), Nesikin (Schädigungen), Kodashim (Heiligkeiten) und Teharot (Reinheiten). Außerhalb des Kanons stehen u.a. Tossefta (Hinzufügungen). Die allmähliche Entwicklung der Halacha erfolgte durch die Männer des Sanhedrin, über die Soferim, Tannaim, Amoraim und Saboraim im 5. Jahrhundert, die den Talmud fixierten. Gaonim und das rabbinische Schrifttum setzten die Arbeit fort.

Tannaiten (aramäisch v. tanna, wiederholen, lehren, lernen)

Als Tannaiten werden die Rabbinen der mischnäischen Zeit bezeichnet, deren durch ständige Wiederholung tradierte Lehre als autoritativ anerkannt wurde. Die Tannaiten sammelten und ordneten bis ins frühe 3. Jahrhundert die halachischen Kodizes und die halachische Toraexegese.

Tefilla (hebräisch Gebet)

Die Tradition schreibt Gottesdienstzeiten (Maariw, Schacharit, Mincha,) u.a. Isaak zu, der abends ins Feld ging, um zu meditieren (1 Mose 24:63). In biblischer Zeit war das tägliche Beten nicht auferlegt, außer dem Schma Israel. Das Gebet war Ausdruck religiöser Spontaneität. Die Formalisierung der drei täglichen Gebetsdienste wurde nach der Zerstörung des 2. Tempels als Ersatz für die täglichen Opfer festgelegt, doch gab es auch hier noch keine fixierte Liturgie. Erst gegen Ende des 1. Jahrhunderts entstand unter dem damaligen Sanhedrin eine Grundstruktur einer Ordnung, die bis heute besteht. Man trennt zwischen freien, individuellen und täglichen Pflichtgebeten (z.B. Schma Israel, Amida, Alenu, Kaddisch). Gebetsformen unterscheiden u.a. Dank-, Bitt- und Bußgebete, Brachot oder Huldigungen.

Tefillin (hebräisch Gebetsriemen)

Die Tefillin werden von männlichen Personen ab 13 Jahren am linken Arm, dem Herz gegenüber und an der Stirn beim Morgengebet der Wochentage getragen, mit je einem auf dem Riemen befestigten Kästchen, in dem sich 4 Toraabschnitte (2 Mose 13:1-10, 11-16; 5 Mose 6. 4-9; 11, 13-21) auf Pergament geschrieben befinden. Sie bilden wie die Zizit Erinnerungszeichen an Gott und Gottes Gebote.

Tempelopfer

Am Jerusalemer Tempel wurden im Rahmen der Kultordnung verschiedene Opfer dargebracht. Hinsichtlich der Opfermaterie handelte es sich um Tieropfer (z.B. Widder), Speisopfer (z.B. Mehl mit Öl), Trankopfer (Wein) und Räucheropfer (Weihrauch), die zu bestimmten Anlässen vorgeschrieben waren. Alle Tieropfer kamen auf den Altar im Priesterhof des Tempels, während das regelmäßige Räucheropfer am Räucheraltar in der Tempelhalle stattfand. Eine Art Speiseopfer bildeten die Schaubrote auf dem goldenen Tisch. An Opferarten bestanden Brand-(u.a. Ganzbrandopfer) und Schlachtopfer, Schlamim (Kultmahl). Anlässe bildeten das tägliche Opfer (Brandopfer) am Morgen und Spätnachmittag als öffentlicher Basiskult. An Schabbat- und Festtagen waren Zusatzopfer (Mussaf) erforderlich, die durch personengebundene Opfer (z.B. aus Schuld oder Dank) ergänzt wurden. Die Sühn- und Schuldopfer, getrennt nach Priester und Laien, wurden vorweg dargebracht und sicherten die ritualgerechte Reinheit der Personen und Wirksamkeit weiterer Opfer. Der Opferkult galt als priesterliches Privileg und erfolgte im heiligen Bereich. Ziel des Opfers war es u.a. Gottes Wohlgefallen zu erhalten.

Tenach

Tenach bildet die Abkürzung der 3 Teile der Bibel, die die Tora (5 Bücher Mose, griechisch Pentateuch), die Newim (Propheten) und Ketuwim (kleine Schriften griechisch Hagiographen) umfassen.

Teschuwa (hebräisch Umkehr)

Siehe Charata

Tischa beAw (hebräisch 9. Aw)

Der 9. Aw ist ein besonderer Fasttag. Es heißt, hier wären der 1. und der 2. Tempel zerstört worden. Immer wieder brach zu diesem Datum Unheil über das jüdische Volk aus. Als tiefer Trauertag gelten an ihm alle Vorschriften für Trauer, so auch das Verbot Lederschuhe zu tragen. Nach dem Abendgebet folgen Klagelieder (Echa, Kinot). Zu Schacharit werden kein Tallit und keine Tefillin getragen.

Trauerzeit

Riten der Trauer um eine verstorbene Person betreffen das Einreißen der Kleider und das Verhängen der Spiegel. Die Trauerzeit unterteilt sich in 7 strenge Trauertage (Schiwa) nach der Bestattung, 30 Trauertage (Schloschim) und die Erinnerung zur Jahrzeit (Jiskor).

Tu biSchwat

Am 15. Tag des Monats Schewat wird das Neue Jahr der Bäume gefeiert. Der 15. Schwat wird in der Bibel nicht erwähnt. Doch die Mischna diskutierte, wann das Neujahr der Bäume begangen werden sollte, um den korrekten landwirtschaftlichen Kalender für Bäume und Früchte abzuleiten und die Vorschrift der Abgabe des Zehnten der Baumfrüchte auszuführen. Da es verboten ist, den Zehnten eines Jahres mit den Produkten eines anderen Jahres zu berechnen, wurde der 15. Schwat gewählt, da die Bäume nicht mehr vom Regen des Vorjahres profitieren können. Das Fest wurde mit ins Exil geführt und gewann mit der Gründung Israels wieder Aufmerksamkeit. Zwar fällt der Monat Schwat in die Winterzeit, doch pflanzt man in Israel aufgrund des Klimas Bäume. In den Diasporagemeinden ist es Brauch, Geld für die Aufforstung zu sammeln und 15 Früchte zusammenzustellen, die an Israel erinnern.

Tubal

Tubal, Sohn des Lamech (1 Mose 4:22), wird als der Eisen- und Kupferschmied betrachtet, darauf deutet auch der Zweitname Kain. Verschiedentlich wurde Tubal als Stamm im Nahen Osten identifiziert.

Visionen

Die hebräische Bibel enthält viele visionäre Beschreibungen, in denen Gott und Engel relevant werden. Wenn die Erscheinung Gottes als Teil der biblischen Schilderung erwähnt wird, ist es schwierig zu sagen, ob in diesem bestimmten Fall der Autor dachte, dass es sich um Realität oder eine Vision handelte. So entwickelte sich schon in einer sehr frühen Periode des Judentums die Idee, da Gott körperlos ist, dass eine Erscheinung Gottes und der Engel eine Vision bedeutet. Propheten haben jedoch auch Visionen von imaginären Objekten und Personen gesehen, die sie auf eine symbolische Weise interpretierten.

Wallfahrtsfeste

Siehe Schalosch Regalim

Waw

Waw, der 6. Buchstabe des Alefbets, tritt als Konsonant w bzw. Vokal u auf und trägt den Zahlwert 6.

Zedaka (hebräisch Wohltätigkeit)

Die Bibel verwendet den Begriff Zedaka im Sinne von Frömmigkeit, Gerechtigkeit und rechtschaffendem Tun. In talmudischer Zeit bedeutet Zedaka Wohltätigkeit als soziale Gerechtigkeit.

Zizit (hebräisch Schaufäden)

Zizit bilden die Quasten, die nach 4 Mose 15, 37-41 und 5 Mose 22:12 an den 4 Enden des Tallits angebracht sind, um den Menschen an Gott und Gottes Gebote zu erinnern; siehe Tallit

Literaturverzeichnis

1. Bücher und Zeitschriften

Aboud, F.: The Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In: Phinney 1987, S. 32-55

Abrahams, I.: Belief: The Bible, Hellenistic Literature, Rabbinic Literature. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 4. S. 429-434

Abramsky, S.: Bread. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 4. S. 1333 f.

Ackermann, W./ Arye, C./ Zucker, D. (Hg.): Erziehung in Israel. 2 Bände. Stuttgart 1982

Adelson, J. (Hg.): Handbook of Adolescent Psychology. New York 1980

Adiv, Z.: Disraeli, Benjamin Earl of Beaconsfield. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 6. S. 103-108

Adorno, T. Lowenthal, L./ Guterman, N.: Der autoritäre Charakter Studien über Autorität und Vorurteil, Gekürzte dt. Fassung (1953) der Bände 1-3 und 5 der „Studies in Prejudice“. New York 1950

Adorno, T.: Sociologica. Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Band 1. Frankfurt a. M. 1955

Adorno, T./ Horkheimer, M.: Dialektik der Aufklärung. Politische Fragmente. Frankfurt a. M. 2001.13

Aharoni, Y.: Joshua. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 10. S. 265 f.

Albrecht, M./ Engel, E./ Hinske, N. (Hg.): Moses Mendelssohn und die Kreise seiner Wirksamkeit. Tübingen 1994

Allerbeck, K./ Haag, W.: Jugend ohne Zukunft. München 1985

Allport, G.: The Individual and His Religion. A Psychological Interpretation. New York 1950

Almog S. (Hg.): Antisemitism through the Ages. Oxford 1988

Altman, A.: Articles of Faith: In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 3. S. 654-660

Aly, G.: Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt a. M. 2005

Amann, K./ Hirschauer, S. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M. 1997

Amery, J.: Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Stuttgart 1980.2

AMIT. תּוֹשֵׁבֵי אֶרֶץ כְּנָעַן. New York 1968

Anderson, B.: Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London 1983

Andrée, U./ Mieke, F./ Schwöbel, C.: Leben und Kirche. Marburg 2001

Andrews, L.: Language Exploration & Awareness: A Resource Book for Teachers. New York u.a. 1993

Apitzsch, U. (Hg.): Migration und Traditionsbildung. Opladen 1999

Arendt, H.: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München (1963) 1986

Arendt, H.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus. Frankfurt a. M. 2000.7

Arnsberg, P.: Geschichte der Frankfurter Juden seit der Französischen Revolution. 3 Bände. Darmstadt 1983

Arzi, A.: Dreams: In the Talmud. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 6. S. 209 f.

Asaria, Z.: Die Juden in Niedersachsen. Von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Leer 1979

Aschoff, M.: Konfessionelle Trennung oder ökumenische Kooperation. Ein Einblick in eine kontroverse Diskussion. In: Ehmann 1998, S. 170-177

Assmann, A./ Assmann, J./ Hardmeier, C. (Hg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation. München 1983

Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992

Assmann, J.: Moses, der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur. München u.a. 1998

Assmann, J.: Monotheismus und die Sprache der Gewalt (Wiener Vorlesungen 116). Wien 2006

Aster, R./ Merkens, H./ Repp, M. (Hg.): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt a. M. u.a. 1989

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin u.a. 1991.6

Austin, W./ Worchel, P. (Hg.): Social Psychology of Intergroup Relations. Monterey/ CA. 1979

Avichail, E.: Judentum. Eine Einführung in die Grundlagen des jüdischen Glaubens und Gesetzes. München 1989

Avneri, Z. /Editorial Staff Encyclopaedia Judaica: Abrabanel, Isaac ben Jehuda. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 2. S. 103-105

Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. München u.a. 1976

Baack, L.: Wege im Judentum. Aufsätze und Reden. Berlin 1933

Baack, L.: Aus drei Jahrtausenden. Wissenschaftliche Untersuchungen und Abhandlungen zur Geschichte des jüdischen Glaubens. Tübingen 1958

Baack, L.: This People Israel. The Meaning of the Jewish Existence. New York 1964

Baack, L.: Das Wesen des Judentums. Darmstadt (1921) 1966.6

Baerenreiter, H./ Fuchs-Heinritz, W./ Kirchner, R.: Jugendliche Computer-Fans: Stubenhocker oder Pioniere? Biografieverläufe und Interaktionsformen. Opladen 1990

Baldermann, I./ Nipkow, K./ Stock, H.: Bibel und Elementarisierung. Religionspädagogik heute, Band 1, Aachen 1979

Balke, R.: Podium und Party. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 23/ 2003, S. 29

Ballstaedt, S./ Mandl, H./ Schnotz, W./ Tergan, S. (Hg.): Texte verstehen, Texte gestalten. München u.a. 1981

Bannasch, B./ Hammer, A. (Hg.): Verbot der Bilder - Gebot der Erinnerung. Mediale Inszenierungen der Schoah. Frankfurt a. M. 2004

Banton, M. (Hg.): Anthropological Approaches to the Study of Religion. London 1966

Barack Fishman, S.: The Changing American Jewish Family Faces the 1990s. In: Rosenberg Farber 1999a, S. 51-88

Barack Fishman, S.: Negotiating Egalitarianism and Judaism: American Jewish Feminisms and Their Implications for Jewish In: Rosenberg Farber 1999b, S. 163-190

Bar On, D.: Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazitatern. Hg. v. Schmidt, C.. Frankfurt a. M. 1993

Bar-On, H.: Erfindungsgabe, Scharfsinn und Neugier. In: Lichtenstein 1998, S. 266-277

Bar-Chen, E./ Kauders, A. (Hg.): Jüdische Geschichte. Alte Herausforderungen, neue Ansätze. Münchner Kontaktstudium Geschichte 6. München 2003

Baron, S.: Economic History. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 16. S. 1266-1296

Bar-Shalom, Y.: Knowledge for Building Action; Myth Building for Building Ethos. In: Zisenwine 2003, S. 7-21

Barz, H.: Meine Religion mache ich mir selbst. In: Psychologie Heute 7/ 1995, S. 20-27

Battenberg, F.: Das europäische Zeitalter der Juden. Zur Entwicklung einer Minderheit in der nichtjüdischen Umwelt Europas. Von 1650 bis 1945. 2 Bände. Band 2. Darmstadt 1990

Battke, A./ Fitzer, T./ Isak, R./ Lochmann, U. (Hg.): Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht. Profile und Chance von Religion in der Schule der Zukunft. Freiburg i. B. u.a. 2002

Bauer, K.: Qualitativer Zugang zum pädagogischen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern. In: Eberwein 1995, S. 254-267

Bauer, Y.: Die dunkle Seite der Geschichte: die Shoah in historischer Sicht; Interpretationen und Re-Interpretationen. Frankfurt a. M. 2001

Baumann, U. (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt a. M. 2001

Baus, K.: Religionsunterricht in Deutschland: Sekundarstufe II. In: Mette 2001, S. 1800-1806

Bausch, K./ Kasper, G.: Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64/ 1979, S. 3-35

Bayaz, A./ Damolin, M./ Ernst, H. (Hg.): Integration. Anpassung an die Deutschen? Weinheim 1984

Bayme, S.: Jewish Organizational Response to Inter-marriage: A Policy Perspective. In: Rosenberg Farber 1999, S. 151-162

Bechtholdt, H.: Die jüdische Bibelkritik im 19. Jahrhundert. Stuttgart u.a. 1995

Beck, B./ Klieme, E.: DESI - Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. In: Empirische Pädagogik 3/ 17/ 2003, S. 380-395

Beck, G./ Scholz, G.: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt a. M. 1995

Beck, G./ Scholz, G.: Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser 1997, S. 678-692

Beck, G./ Scholz, G.: Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel 2000, S. 147-170

Beck, U. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1994

Becker, F.: Ankommen in Deutschland. Einwanderungspolitik als biografische Erfahrung im Migrationsprozess russischer Juden. Berlin 2001

Becker, S./ Nord, I. (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u.a. 1995

Behm, B.: Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin. Eine bildungsgeschichtliche Analyse zur jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert. Münster 2002

Behm, B./ Lohman, I./ Lohman, U. (Hg.): Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Münster 2003

Behr, H.: Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplänen für den Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplentheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens. Dissertation. Universität Bayreuth. Kulturwissenschaftliche Fakultät. Bayreuth 2005

Beile, H.: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen. Ostfildern 1998

Beit-Hallahmi, B./ Argyle, M.: The Psychology of Religious Behaviour, Belief and Experience. London u.a. 1997

Bellah, R.: Beyond Belief. Essays on Religion in a Post-Traditional World. New York 1970

Ben-Chorin, S./ Lenzen, V. (Hg.): Lust an der Erkenntnis: Jüdische Theologie im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch. München 1988

Benizri, S.: Ich Anna, alias Edith. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 25/ 2004, S. 20

Benjamin, R.: Embryo. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 6. S. 719-720

Benjamin, W.: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Frankfurt a. M. 1965

Benjamin, W.: Geschichtsphilosophische Thesen. In: Benjamin 1965, S. 78-96

Benner, D.: Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute. In: Battke 2002, S. 51-70

Ben-Rafael, E./ Gorny, Y/ Ro'i, Y. (Hg.): Contemporary Jewries: Convergence and Divergence (Jewish Identities in a Changing World). Leiden u.a. 2003

Ben-Rafael, E.: The Space and Dilemmas of Contemporary Jewish Identities. In: Ben-Rafael 2003, S. 343-359

Ben-Rafael, E./ Lyubansky, M./ Glöckner, O./ Harris, P. (Hg.): Building a Diaspora. Russian Jews in Israel, Germany and the USA. Leiden u.a. 2006

- Ben-Sasson, H.: Reformation. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 14. S. 18-23
- Benz, W.: Feindbild und Vorurteil. Beiträge über Ausgrenzung und Verfolgung. München 1996
- Berding, H. (Hg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2. Frankfurt a. M. 1994
- Berger, P./ Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1977.5
- Berger, P.: Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit. Frankfurt a. M. 1994
- Berger, P.: Individualisierung: Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt. Opladen 1996
- Bergmann, J.: Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß 1985, S. 299-320
- Bergmann, W.: Antisemitismus in öffentlichen Konflikten: kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949- 1989. Frankfurt a. M. u.a. 1997
- Berlin, A./ Brettler, M./ Fishbane, M. (Hg.): The Jewish Study Bible. Featuring the Jewish Publication Society Tanakh Translation. New York u.a. 2004
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M. 1971
- Berry, J./ Kim, U./ Power, S./ Young, M. u.a.: Acculturation Attitudes in Plural Societies. In: Applied Psychology 38/ 2/ 1989, S. 185-206
- Bertram, H. (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt a. M. 1986
- Bhabha, H.: The Location of Culture. London 1994
- Biehl, P.: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. 2 Bände. Band 1. Neukirchen-Vluyn 1989a
- Biehl, P./ Degen, R./ Dizer, C. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 6. Neukirchen-Vluyn 1989b
- Biehl, P./ Baudler, G.: Erfahrung-Symbol-Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts. Aachen 1991a.2
- Biehl, P.: Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik Gütersloh 1991b
- Biehl, P.: Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger 1997, S. 380-411

- Biesinger, A.: Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religiosität - Sachinformation - Glaubenserziehung. In: Ehmman 1998, S. 251-256
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- Blasi, A.: Identity and the Development of the Self. In: Lapsley 1988, S. 226-243
- Bock, G.: The Jewish Schooling of American Jews: A Study of Non-Cognitive Educational Effects. Cambridge/ MA 1976
- Böckenförde, E.: Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Frankfurt a. M. 1991
- Böckler, A.: Jüdischer Gottesdienst: Wesen und Struktur. Berlin 2002
- Bodemann, M.: Staat und Ethnizität: Der Aufbau der jüdischen Gemeinden im Kalten Krieg. In: Brumlik 1986, S. 49-69
- Bodenheimer, A.: Der „soziale Impact“. In: Mussaf. Magazin der Hochschule für jüdische Studien 2/ 2006, S. 3
- Bohleber, W.: Zur Bedeutung der neuen Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität. In: Keupp 1997, S. 93-119
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2000.15
- Böhme-Lischewski, T./ Lübking, H. (Hg.): Engagement und Ratlosigkeit Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld 1995
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser 1997, S. 492-502
- Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001
- Boie, J./ Kuhn, B.: Generation Zukunft. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 37/ 2006a, S. 1
- Bowker, J. (Hg.): Das Oxford - Lexikon der Weltreligionen. Düsseldorf 1999
- Bonß, W./ Hartmann, H. (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Realität und Geltung sozialer Forschung. Sonderband 3 der Zeitschrift „Soziale Welt“. Göttingen 1985
- Borries, B. v.: Geschichtsbewusstsein der Jugend in Deutschland: Ein Ost-West-Vergleich. In: Weidenfeld 1993, S. 191-209
- Borries, B. v.: Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1/ 2002, S. 44-58

Bortz, J./ Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation: [für Sozialwissenschaftler]. Berlin u.a. 1995.2

Bosse, H.: Zur Interpendenz individueller und kollektiver Sinnbildungsprozesse. Religiöse Erfahrungen jugendlicher Bildungsmigranten in Papua Neuguinea. In: Apitzsch 1999, S. 244-272

Bracher, K./ Funke, M./ Jacobsen, H. (Hg.): Deutschland 1933-1945: Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft. Bonn 1993.2

Bräu, K.: Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung. Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Gruppenarbeit In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2/ 2002, S. 241-261.

Brawer, A./ Editorial Staff Encyclopaedia Judaica: Israel, State of: (Population): Jewish Communities („Edot“). In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 9. S. 495-505

Breidenbach, B.: Lernen jüdischer Identität. Eine schulbezogene Fallstudie. Weinheim 1999

Breidenstein, G./ Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zu Gleichaltrigen. Weinheim u.a. 1998

Breitenbach, E.: Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack 2001, S. 165-178

Brenner, M.: Nach dem Holocaust: Juden in Deutschland 1945-1950. München 1995

Brenner, M./ Rohrbacher, S. (Hg): Wissenschaft vom Judentum: Annäherungen nach dem Holocaust. Göttingen 2000

Brenner, M.: Vorsicht, Antisemitismus Falle. Aus der Abwehr der Judenfeindschaft lässt sich keine jüdische Identität schöpfen. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 16/ 2002, S. 1

Brenner, M.: Eine gute Mischung. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 43/ 2005, S. 1

Brenner, M.: Der Tag an dem ... In: Jüdische Allgemeine Zeitung 45/ 2006, S. 1

Brenner, M.: Wissen, Wissen, Wissen. Warum es in Deutschland eine jüdische Akademie geben muss. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 6/ 2007, S. 1

Breyvogel, W. (Hg.): Autonomie und Widerstand. Studien zur Jugendforschung. Zur Theorie und Geschichte des Jugendprotests. Essen 1983

Brocke, M. (Hg.): Beter und Rebellen. Aus 1000 Jahren Judentum in Polen. Frankfurt a. M. 1983

Broder , H.: Der ewige Antisemit. Über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls. Frankfurt a. M. 1986

Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u.a. 1992

Broszat, M./ Frei, N. (Hg.): Das dritte Reich im Überblick. Chronik-Ereignisse-Zusammenhänge. München 1990.2

Brown, L.: The Human Side of Prayer. Birmingham/ Al. 1994

Brown, R.: Social Psychology. New York 1986.2

Brügelmann, H./ Fölling-Albers, M./ Richter, S./ Speck-Hamdan, A. (Hg.): Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Seelze 2001

Brugger, W./ Huster, S. (Hg.): Der Streit um das Kreuz in der Schule. Zur religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates. Baden Baden 1998

Brum, A.: 40 Jahre I. E. Lichtigfeld Schule. In: Jüdische Gemeindezeitung Frankfurt 1/ 2006, S. 15

Brum, A.: Keine Wehmut. In: Jüdische Gemeindezeitung Frankfurt 3/ 2007, S. 17

Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuche einer systematischen Rekonstruktion. Frankfurt a. M. 1973

Brumlik, M.: Was heißt Integration? Zur Semantik eines sozialen Problems. In: Bayaz 1984, S. 75-97

Brumlik, M./ Kiesel, D./ Kugelman, C./ Schoeps, J. (Hg.): Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945. Frankfurt a. M. 1986

Brumlik, M.: Zur Identität der zweiten Generation deutscher Juden nach der Shoah in der Bundesrepublik. In: Brumlik 1986, S. 172-176

Brumlik, M.: Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: Zeitschrift für Pädagogik 38/ 4/ 1992, S. 529-545

Brumlik, M.: Schrift, Wort und Ikone. Wege aus dem Verbot der Bilder. Frankfurt a. M. 1994

Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995

Brumlik, M.: Zuhause keine Heimat. Junge Juden und ihre Zukunft in Deutschland. Gerlingen 1998

Brumlik, M.: Momentaufnahmen und Selbstbildnisse. In: Brumlik 1998, S. 7-24

Brumlik, M.: Deutscher Geist und Juden Hass. Das Verhältnis des philosophischen Idealismus zum Judentum. München 2000

Brumlik, M.: Vernunft und Offenbarung. Religionsphilosophische Versuche. Berlin u.a. 2001a

Brumlik, M.: Universalistische Moral ohne Gott? Emmanuel Levinas' Ethik der Asymmetrie. In: Brumlik 2001a, S. 207-222

Brumlik, M.: Erziehung nach „Auschwitz“ und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige. In: Fechner 2001b, S. 47-58

Brumlik, M.: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin u.a. 2002

Brumlik, M.: Bildung in Not. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 25/ 2005a, S. 1

Brumlik, M.: Leistung ungenügend. Steckt die jüdische Bildung in der Krise? In: Jüdische Allgemeine Zeitung 29/ 2005b, S. 11

Brumlik, M.: Tragende Verbindung. Haben deutsche Juden eine Brückenfunktion in den Beziehungen zu Israel und der Bundesrepublik. Zwei Positionen. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 47/ 2005c, S. 1

Brumlik, M.: Wer Sturm sät. Die Vertreibung der Deutschen. Berlin 2005d

Brumlik, M.: Sigmund Freud. Der Denker des 20. Jahrhunderts. Weinheim u.a. 2006.2

Bruner, J.: Acts of Meaning. Cambridge/ Mass. u.a. 1990

Bruner, J.: The Culture of Education. Cambridge/ Mass. u.a. 1996

Brunner, K.: Zweisprachigkeit und Identität. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 44/ 1987, S. 57-75

Brunner, O./ Conze, W./ Koselleck, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. 8 Bände. Band 7. Stuttgart 1972

Buber, M.: Rede über das Erzieherische. Berlin 1926

Buber, M.: Reden über das Judentum. Gesamtausgabe. Berlin. 1932.2

Buber, M.: Die Stunde und die Erkenntnis. Reden und Aufsätze 1933-1935. Berlin 1936

Buber, M.: Zwei Glaubensweisen. Zürich 1950

Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Darmstadt 1984.5

Buber, M./ Rosenzweig, F. (Übersetzer): Die fünf Bücher der Weisung. Heidelberg (1954.11) 1987

Buber, M.: Der Glaube des Judentums. In: Ben-Chorin 1988, S. 147-160

Bubis, I.: Damit bin ich noch längst nicht fertig. Die Autobiographie. Frankfurt a. M. u.a. 1996

Bucher, A./ Oser, F.: Hauptströmungen in der Religionspsychologie. In: Frey 1988, S. 466-486

Bucher, A.: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen. Stuttgart u.a. 1994

Bucher, A.: Religionsunterricht besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach Innsbruck u.a. 1996

Bucher, A.: Religionspsychologie. In: Mette 2001. Band 2, S. 1766-1769

Bude, H.: Die biografische Relevanz der Generation. In: Kohli 2000, S. 19-35

Bukow, W.: Leben in der multikulturellen Gesellschaft. Die Entstehung kleiner Unternehmer und die Schwierigkeiten im Umgang mit ethnischen Minderheiten. Opladen 1993

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Bonn 1988

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Deutsche Juden - Juden in Deutschland. Bonn 1991

Burgauer, E.: Zwischen Erinnerung und Verdrängung. Juden in Deutschland nach 1945. Reinbek bei Hamburg 1993

Burgess, R.: Sponsors, Gatekeepers, Members, and Friends. Access in Educational Settings. In: Shaffir 1991, S. 43-52

Burke, J.: Al-Qaida. Wurzeln, Geschichte, Organisation. Düsseldorf u.a. 2005

Burkhardt-Riedmiller, R.: Franz Rosenzweigs Sprachdenken und seine Erneuerung humanistischer und jüdischer Lerntraditionen. Frankfurt a. M. 1995

Busch-Lüty, C.: Leben und Arbeiten im Kibbuz. Aktuelle Lehren aus einem achtzigjährigen Experiment. Köln 1989

Butler, J.: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M. 1991

Büttner, G./ Dieterich, V. (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart 2000

Byran, Y.: Israel, State of: Foreign Policy and International Relations. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 9. S. 421-434

Carlebach, J.: Moderne pädagogische Bestrebungen und ihre Beziehungen zum Judentum. Berlin 1925

Carlebach, J.: Das gesetzestreue Judentum. Berlin 1936

- Casanova J.: *Public Religions in the Modern World*. Chicago u.a. 1994
- Chanes, J.: *Antisemitism and Jewish Security in Contemporary America: Why Can't Jews Take Yes for an Answer?*. In: Rosenberg Farber 1999, S. 124-150
- Chazan, B.: *Should We Teach Jewish Values?* In: AVAR ve'ATID/ A Journal of Jewish Education 1/ 2/ 1995, S. 83-90
- Chiswick, C.: *Economic Adjustment of Immigrants: Jewish Adaptation to the United States*. In: Rosenberg Farber 1999, S. 16-27
- Chyet, S.: *Hebrew Union College - Jewish Institute of Religion (HUC-JIR)*. In: *Encyclopaedia Judaica* 1972. Band 8. S. 215-219
- Claussen, D.: *Vom Judenhaß zum Antisemitismus. Materialien einer verleugneten Geschichte*. Darmstadt u.a. 1987
- Claussen, D.: *Veränderte Vergangenheit. Über das Verschwinden von Auschwitz*. In: Kiesel 1998, S. 129-154
- Clifford, J.: *Diasporas*. In: *Cultural Anthropology* 9/ 3/ 1995, S. 302-338
- Clifford, J.: *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Cambridge/ Mass. u.a. 1997
- Cohen, H.: *Der Begriff der Religion im System der Philosophie*. Giessen 1915
- Cohen, H.: *Jüdische Schriften. Etnische und religiöse Grundfragen. Veröffentlichungen der Akademie für die Wissenschaft des Judentums* 3 Bände. Band 1. Berlin 1924
- Cohen, H.: *Religion der Vernunft aus den Quellen des Judentums*. Frankfurt a. M. 1929.2
- Cohen, S.: *Israel in the Jewish Identity of American Jews: A Study in Dualities and Contrasts*. In: Gordis 1991, S. 119-136
- Cohen, S./ Horenczyk, G. (Hg.): *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. Albany 1999
- Cohen, S.: *The Impact of Varieties of Jewish Education upon Jewish Identity: An Intergenerational Perspective*. In: Rosenberg Farber 1999a, S. 261-285
- Cohn, G.: *Jona, Book of*. In: *Encyclopaedia Judaica* 1972. Band 10. S. 169-173
- Cohn, H.: *Usury*. In: *Encyclopaedia Judaica* 1972b. Band 16. S. 27-33
- Colby, A/ Kohlberg, L.: *Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz*. In: Bertram 1986, S. 130-162
- Cooley, C.: *Human Nature and the Social Order*. New York (1902) 1922

Cross, W.: The Thomas and Cross Models of Psychological Nigrescence: A literature review. In: *Journal of Black Psychology* 4/ 1978, S. 13-31

Czock, H.: *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und politische Codierungen der Arbeitsmigration.* Frankfurt a. M. 1993

D’Nour, H.: What Should a Jew Know? In: Zisenwine 2003, S. 23-36

Daud, Abraham Ibn. *The Exalted Faith.* Rutherford u.a. 1986

Deckert-Peaceman, H.: *Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnografische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland.* Dissertation. Universität Frankfurt a. M. Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Frankfurt a. M. 2002

De Levita, D.: *Der Begriff der Identität.* Frankfurt a M. 1971

Demsky, A.: *Jewish Education: Biblical Period.* In: *Encyclopaedia Judaica* 1972. Band 10. S. 382-398

Denzin, N.: *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* New York 1978.2

Deppe-Wolfinger, H./ Prengel, A./ Reiser, H. (Hg.): *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988.* Weinheim u.a. 1990

Deppermann, A.: *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden.* Opladen 1999

Der Babylonische Talmud (12 Bände). Hg. (und übers.) v. Goldschmidt, L.. 12 Bände. Frankfurt a. M. 1996

Der Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 12 Bände. Band 7. Hg. v. Drosdowski, G.. Mannheim u.a. 1997.2

Der Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache. 12 Bände. Band 1. Hg. v. Scholze-Stubenrecht, W./ Wermke, M. u. der Dudenredaktion. Mannheim u.a. 1996.21

Descartes, R.: *Abhandlungen über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung.* Stuttgart 1995.

Devereux, G.: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Anthropologie.* Frankfurt a. M. u.a. 1976

De Vries, S.: *Jüdische Riten und Symbole.* Reinbek bei Hamburg 1990

Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Radtke, F.: *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* Opladen 1992

Dewey, J.: Freedom and Culture. New York 1939

Die vierundzwanzig Bücher der Heiligen Schrift nach dem Masoretischen Text. Übersetzt von Zunz, L.. Tel Aviv u.a. 1997

Diehm, I./ Radtke, F.: Erziehung und Migration - Eine Einführung. Stuttgart u.a. 1999

Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg 1995

Dillmann, H.: Aufnahme mit Auflage. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 26/ 2005, S. 1

Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Einl. von Riedel, M.. Frankfurt a. M. 1970

Diner, D. (Hg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt a. M. 1987

Diner, D.: Gedächtniszeiten. Über jüdische und andere Geschichten. München 2003

Diner, D.: Versiegelte Zeit. Über den Stillstand in der islamischen Welt. Berlin 2005

Dizer, C. (Hg.): Lernen durch Begegnung. Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 21. Neukirchen Vluyn 2005

Dohm, C.: Über die bürgerliche Verbesserung der Juden. 2 Bände Berlin u.a. 1781

Dölle-Oelmüller, R.: Sittliche Orientierung in der multikulturellen Gesellschaft unseres Rechts- und Verfassungsstaats. In: Gauger 1998, S. 9-29

Doomernik, J.: Going West. Soviet Jewish Immigrants in Berlin since 1990. Aldershot u.a. 1997

Döpp, H.: Schulchan Aruch. In: Schoeps 1992, S. 750

Doyé, G./ Scheilke, C.: Bildung und Religion in der allgemeinbildenden Schule für alle Kinder und Jugendlichen - Zur Debatte um LER. In: Neue Sammlung 37/ 1997, S. 165-186

Dubach, A./ Campiche, R.(Hg.): Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Zürich u.a. 1993

Dubach, A.: Bindungsfähigkeit der Kirchen. In: Dubach 1993, S. 133-172

Durkheim, E.: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt a. M. 1977

Durkheim, E.: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt a. M. (1912) 1994

Dushkin, A.: Jewish Education in New York City. New York 1918

Eberhard, K.: Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Geschichte und Praxis der konkurrierenden Erkenntniswege. Stuttgart u.a. 1999.2

Ebertz, M.: Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft. Freiburg i. B. u.a. 1997

Ebertz, M.: Die Dispersion des Religiösen. In: Kochanek 1999, S. 210-231

Eberwein, H./ Mandl, J. (Hg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1995

Edelstein, W./ Keller, M. (Hg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M. 1982

Efrat, G.: Das Buch der jüdischen Jahresfeste. Frankfurt a. M. u.a. 2001

Ehmann, R./ Fitzner, T./ Fürst, G./ Isak, R. u.a. (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels. Freiburg i. B. u.a. 1998

Ehrman, A.: Megillah. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 11. S. 1228-1229

Eisen, A.: Galut: Modern Jewish Reflection on Homelessness and Homecoming. Bloomington/ Ind. u.a. 1986

Eisner, Y.: Leibowitz, Nehama. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 10. S. 15

Elazar, D.: Jewish Religious, Ethnic and National Identities: Convergences and Conflicts. In: Cohen 1999a, S. 35-52

Elazar, D.: The Organization of the American Jewish Community. In: Rosenberg Farber 1999b, S. 95-123

Elbogen, I.: Ein Gedenkbuch für Moses Mendelssohn. Berlin 1929

Elbogen, I.: Der jüdische Gottesdienst in seiner geschichtlichen Entwicklung. Frankfurt a. M. 1931.3

Elias, N.: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a. M. 1987

Eliav M.: Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation. Münster u.a. 2001

Elkind, D.: The Child's Conception of His Religious Denomination. The Jewish Child. In: The Journal of Genetic Psychology 99/ 1961, S. 209-225

Elon, M.: Ma'aseh. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 11. S. 641-649

Eloni, Y.: Zionismus in Deutschland. Von den Anfängen bis 1914. Gerlingen 1987

Elwert, G.: Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41/ 1989, S. 440-464

Encyclopaedia Hebraica: Gematria. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 7. S. 369-372

Encyclopaedia Hebraica/ Editorial Staff Encyclopaedia Judaica: Proselytes. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 13. S. 1182-1191

Encyclopaedia Hebraica/ Editorial Staff Encyclopaedia Judaica: Purity and Impurity. In: Encyclopaedia Judaica 1972c. Band 13. S. 1405-1414

Encyclopaedia Hebraica: Joel. In: Encyclopaedia Judaica 1972d. Band 10. S. 131-133

Encyclopaedia Judaica. Hg. v. Roth, C./ Wigoder, G.. 16 Bände. Jerusalem 1972

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Gog and Magog. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 7. S. 691-693

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Blessing and Cursing. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 4. S. 1084-1087

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Blessing of Children. In: Encyclopaedia Judaica 1972c. Band 4. S. 1087

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Fasting and Fast Days: Second Temple Period, The Purpose and Conceptions of Fasting, Classification of Fasts. In: Encyclopaedia Judaica 1972d. Band 6. S. 1191-1196

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Hospitality. In: Encyclopaedia Judaica 1972e. Band 8. S. 1030-1033

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Leningrad: In the Contemporary Period. In: Encyclopaedia Judaica 1972f. Band 11. S. 17-19

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Neshamah Yeterah. In: Encyclopaedia Judaica 1972g. Band 12. S. 996

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Moneylending: The Historical Context. In: Encyclopaedia Judaica 1972h. Band 12. S. 253-256

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Nazir. In: Encyclopaedia Judaica 1972i. Band 12. S. 905-907

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Niniveh. In: Encyclopaedia Judaica 1972j. Band 12. S. 1168-1171

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Odessa: Contemporary Period. In: Encyclopaedia Judaica 1972k. Band 12. S. 1327 ff.

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Vilna: Contemporary Period. In: Encyclopaedia Judaica 1972l. Band 16. S. 150-151

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Twilight. In: Encyclopaedia Judaica 1972m. Band 15. S. 1474

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Manna. In: Encyclopaedia Judaica 1972n. Band 11. S. 884-886

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Humility. In: Encyclopaedia Judaica 1972o. Band 8. S. 1072 f.

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Lashon hara. In: Encyclopaedia Judaica 1972p. Band 10. S. 1432

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Netilat Yadayim. In: Encyclopaedia Judaica 1972q. Band 12. S. 998-999

Encyclopaedia Judaica (Editorial Staff): Tablets of the Law. In: Encyclopaedia Judaica 1972r. Band 15. S. 690 f.

Englert, R.: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München 1985

Englert, R.: Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven. In: Religionspädagogische Beiträge 38/ 1996, S. 3-18

Englert, R./ Güth, R. (Hg.): „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Stuttgart u.a. 1999

Englert, R./ Schwab, U./ Schweitzer F./ Ziebertz, H. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg u.a. 2002

Englert R.: Religionspädagogik in der Schule. In: Schweitzer 2004a, S. 79-93

Englert, R.: Bildungsstandards für 'Religion'. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: Religionspädagogische Beiträge 53/ 2004b, S. 2-13

Englert, R.: Religion reflektieren - nötiger denn je. „Religion inszenieren“ und „Religion reflektieren“ - Eine Alternative? In: Kirche und Schule 139/ 2006, S. 9-14

Ennuschat, J.: Religionsunterricht in Deutschland: Rechtslage. In: Mette 2001. Band 2, S. 1780-1786

Erdheim, M.: Das Kulturelle und die Verarbeitung traumatischer Erfahrungen in der Emigration. In: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2004, S. 11-18

Erikson, E.: Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Stuttgart 1953

Erikson, E.: Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse Stuttgart 1966

Erikson, E.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart 1974.2

Erikson, E.: Identität und Lebenszyklus: 3 Aufsätze. Frankfurt a. M. 1989.11

Erikson, E.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1992.11

Etzioni-Halevy, E.: The Divided People. Can Israel's Breakup Be Stopped? Lanham/ Md. 2002

Etzioni-Halevy, E.: The Secular and the Religious: I'll Do It My Way. In: Etzioni-Halevy 2002, S. 49-62

Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit/ Goethe-Institut Inter Nations (Hg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Berlin 2001

Evans, R.: Im Schatten Hitlers? Historikerstreit und Vergangenheitsbewältigung in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M 1991

Faber, K./ Schoeps, J./ Stawski, S. (Hg.): Neu-alter Judenhass. Antisemitismus, arabisch-israelischer Konflikt und europäische Politik. Potsdam 2006

Fackenheim, E.: God's Presence in History: Jewish Affirmations and Philosophical Reflections. New York 1972

Fackenheim, E.: The Jewish Return into History: Reflections in the Age of Auschwitz and a New Jerusalem. New York 1978

Fackenheim, E.: To Mend the World. Foundations of Future Jewish Thought. New York 1982

Faist, T.: Transstaatliche Räume. Bielefeld: 2000

Farley, J.: Majority-Minority Relations. Englewood Cliffs 1982

Fatke, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser 1997, S. 56-68

Fauth, D.: Religion als Bildungsgut: Religionspädagogik im bildungspolitischen Diskurs um das Schulfach Lebengestaltung-Ethik-Religionskunde LER im Bundesland Brandenburg. Würzburg 1999

Faur, J.: Idolatry. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 8. S. 1227-1233

Fehler, B./ Kößler, G./ Lieberz-Groß, T. (Hg.): >>Erziehung nach Auschwitz<< in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim u.a. 2001.2

Feige, A./ Dressler, B./ Lukatis, W. u. I./ Schöll, A.: 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiografische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen Religionslehrerinnen in Niedersachsen. Münster 2000

Feiner, S.: The Freischule on the Crossroads of the Secularization Crisis in Jewish Society. In: Lohmann 2001, S. 6-12

Feld, M.: Stammzellenforschung. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 50/ 2005, S. 13

Feliks, J.: Agricultural Methods and Implements in Ancient Erez Israel: (5) Harvest. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 2. S. 377-379

Feliks, J.: Incense and Perfumes. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 8. S. 1310-1313, 1315 f.

Fellmann, F.: „Du sollst ...“ - kann man so noch zu Schülern sprechen? Zum Problem der Vermittlung moralischer Werte. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 24/ 2/ 2002, S. 171-175

Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen Bern u.a. 1992

Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe Opladen 2000

Feuerbach, L.: Werke in sechs Bänden. Hg. v. Thies, E.. Frankfurt 1975

Feuerbach, L.: Das Wesen des Christentums. In: Feuerbach (1841) 1975. Band V

Friedlander, A.: Leo Baeck. Leben und Lehre. München 1990

Filip, S. (Hg.): Selbstkonzeptforschung. Stuttgart 1979

Finkielkraut, A.: Le Juif Imaginaire. Paris (1980) 1985

Fischer, D./ Schreiner, P./ Doyé, G./ Scheilke, C.: Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens: Münster u.a. 1996

Fischer, D./ Elsenbast, V. (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006

Fischer, H.: Ethnologie. Einführung und Überblick. Berlin u.a. 1992.3

Fishbane, M. (Hg.): The Midrashic Imagination. Jewish Exegesis, Thought, and History. Albany/ NY 1993

Flick, U./ Kardoff, E. v./ Keupp, H./ Rosenstiel, L. u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991

Flick, U./ Kardoff, E./ Steinke, I. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000

Fölling-Albers, M.: Veränderte Kindheit - revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Brügelmann 2001, S. 10-51

Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 1976

Fowler, J.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991

Fowler, J.: Stages in Faith Consciousness. In: Büttner 2000, S. 103-122

Fox, M.: God. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 7. S. 641-661

Fox, M.: God: In Modern Jewish Philosophy. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 7. S. 662-664

Fraas, H./ Heimbrock, H. (Hg.): Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie. Göttingen u.a. 1986

Fraas, H.: Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie. Göttingen 1990

Freud, S.: Gesammelte Werke. 18 Bände. Hg. v. Freud, A./ Gubrich, I. Frankfurt a. M. u.a. 1976-1981

Freud, S.: Zwangshandlungen und Religionsübungen (1907). Band VII (Werke aus den Jahren 1906-1909). In: Freud 1976a.6, S. 127-139

Freud, S.: Die Zukunft einer Illusion (1927). Band XIV (Werke aus den Jahren 1925-1931). In: Freud 1976b.6, S. 323-380

Freud, S.: Der Mann Moses und die monotheistische Religion (1939). Band XVI (Werke aus den Jahren 1932-1939). In: Freud 1978.5, S. 101-246

Freud, S.: Das Ich und das Es und andere metapsychologische Schriften. Frankfurt a. M. 1984

Frey, D./ Hoyer, S./ Stahlberg, D. (Hg.): Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch. München u.a. 1988

Frey, H./ Haüßer, K. (Hg.): Identität - Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung, Stuttgart 1987

- Frey, R.: Innovative Formen des Religionsunterrichts am Beispiel einer Realschule. In: Ehmann 1998, S. 212-219
- Frick, R.: Ortsbestimmung: Religionsunterricht an Haupt- und Realschule. In: Ehmann 1998, S. 203-207
- Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. 1997
- Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser 1997a, S. 371-395
- Friebertshäuser, B.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser 1997b, S. 503-534
- Friedenthal-Haase, M./ Koerrenz, R. (Hg.): Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus. Paderborn u.a. 2005
- Friedmann, G.: Fin du Peuple Juif. Paris 1965
- Fromm, E.: Psychoanalyse und Religion. München 1979.2
- Frost, U.: Erziehung durch Vorbilder. In: Schmidinger 1996, S. 91-127
- Fuchs, G./ Henrix, H. (Hg.): Zeitgewinn: Messianisches Denken nach Franz Rosenzweig. Frankfurt 1987
- Fuchs-Heinritz, W.: Religion. In: Jugendwerk der deutschen Shell 2000, S. 157-180
- Funke, H.: Paranoia und Politik. Rechtsextremismus in der Berliner Republik. Berlin 2002
- Gabriel, K.** (Hg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biografie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität. Gütersloh 1996
- Gadamer, H.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1972.3
- Gage, N.: Unterrichten: Kunst oder Wissenschaft? München u.a. 1979
- Gaiser, W./de Rijke, J.: Kirchlich-religiöse Orientierungen und Engagementbereitschaft Jugendlicher. In: Hobelsberger 1998, S. 45-68
- Galley, S.: Das jüdische Jahr: Feste, Gedenk- und Feiertage. München 2003
- Ganzfried, S.: Kizzur Schulchan Aruch. Übersetzt v. Bamberger, S.. 2 Bände. Band 2. Basel 1988
- Garz, D./ Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991

Garz, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Opladen 1994.2

Garz, D.: Lawrence Kohlberg zur Einführung. Hamburg 1996

Gauger, J. (Hg.): Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung. Bilanz und Perspektiven des Religions-, Philosophie- und Rechtskundeunterrichts an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. San Augustin 1998

Geertz, C.: Religion as a Cultural System. In: Banton 1966, S. 1-46

Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1987

Gehlen, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden 1986.13

Gensichen, H.: Weltreligionen und Weltfrieden. Göttingen 1985

Georgi, V.: Wem gehört deutsche Geschichte? Biculturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus. In: Fechner 2001, S. 141-162

Giddens, A.: Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge u.a. 1992

Gidwitz, G.: The Jews of Moldavia 1998. In: Jerusalem Letter 390/ 1998

Giere, J.: Wir sind unterwegs aber nicht in der Wüste. „Mir sajnen unterwegs, aber nischt in midber“. Erziehung und Kultur in den jüdischen Displaced Persons-Lagern der amerikanischen Zone im Nachkriegsdeutschland 1945 - 1949. Dissertation Universität Frankfurt a. M. (1992) Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Frankfurt a. M. 1993

Gillis-Carlebach, M.: >> >Tastet Meine Messiasse nicht an< das sind die Schulkinder<<. Joseph Carlebachs jüdische Erziehungslehre. München u.a. 2004

Ginossar, R.: WIZO. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 16. S. 593-596

Ginsberg, H.: Cult. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 5. S. 1155-1162

Ginsberg, H.: Peace: In the Bible. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 13. S. 194-196

Ginsburg, H.: Politik danach - Jüdische Interessenvertretung in der Bundesrepublik. In: Brumlik 1986, S. 108-118

Girtler, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien u.a. 1984

Gitelman, Z./ Kosmin, B./ Kovacs, A. (Hg.): New Jewish Identities: Contemporary Europe and Beyond. Budapest u.a. 2003

- Gitelman, Z.: Becoming Jews in Russia and Ukraine. In: Gitelman 2003, S. 105-138
- Glaser, B./ Strauss, A.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago 1967
- Glaser, B./ Strauss, A.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a. 1998
- Glass, H.: Minderheit zwischen zwei Diktaturen. Zur Geschichte der Juden in Rumänien 1944-1949. München 2002
- Glazer, N./ Moynihan, D. (Hg.): Ethnicity: Theory and Experience. Cambridge/ Mass. 1975
- Glock, C./ Bellah, R. (Hg.): The New Religious Consciousness. Berkeley u.a. 1976
- Gloy, H.: Themen statt Texte? In: Schneider 1971, S. 67-79
- Göbel, J./ Clermont, C.: Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Berlin 1997
- Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M. 1967
- Gogolin, I./ Krüger-Potratz, M./ Meyer, M. (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen 1998
- Goldberg, J./ B. Kosmin, B.: The Social Attitudes of Unmarried Young Jews in Contemporary Britain. In: JPR Report 4/ 1997
- Goldberg J./ Kosmin, B./ Valins, O.: The Future of Jewish Schooling in the United Kingdom. A Strategic Assessment of a Faith-based Provision of Primary and Secondary School Education. London 2001
- Goldman, R.: Religious Thinking from Childhood to Adolescence. London 1964
- Goldscheider, C.: Jewish Continuity and Change. Emerging patterns in America Bloomington 1986
- Gollwitzer, H.: Krummes Holz - aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens. München 1979.8
- Gomolla, M./ Radtke, F.: Institutionelle Diskriminierung - Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002
- Goodman-Thau, E./ Schulte, C. (Hg): Moses Maimonides. Das Buch der Erkenntnis. Sefer HaMadda (hebräisch-deutsch). Berlin 1994
- Goodman-Thau, E.: Zeitbruch. Zur messianischen Grunderfahrung in der jüdischen Tradition. Berlin 1995
- Gordis, D./ Ben-Horin, Y. (Hg.): Jewish Identity in America. Los Angeles 1991

Graf, E.: In vielen Richtungen angekommen. In: Mussaf. Magazin der Hochschule für jüdische Studien 2/ 2006, S. 4-5

Graff, K.: Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens. Weinheim u.a. 1980

Greenberg, M.: Ezekiel. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 6. S. 1078-1095

Greenwood, J.: Realism, Identity and Emotion. Reclaiming Social Psychology. London u.a. 1994

Greve, A.: Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns. Neukirchen-Vluyn 1999

Greve, W. (Hg.): Die Psychologie des Selbst. Weinheim 2000

Greve, W.: Die Psychologie des Selbst: Konturen eines Forschungsthemas. In: Greve 2000, S. 15-36

Griese, H./ Mamsel, J.: Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Jugend, Jugendforschung und Jugendsdiskurse. Ein Problemaufriss. In: Orth 2003, S. 169-194

Grom, B.: Religionspsychologie. München u.a. 1996.2

Grözinger, A. (Hg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach 1997

Grözinger, K.: Jüdisches Denken: Theologie – Philosophie - Mystik. Von der mittelalterlichen Kabbala zum Chassidismus. 2 Bände. Band 2. Frankfurt a. M. u.a. 2005

Grubitzsch, S./ Weber, K. (Hg.): Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 1998

Güdemann, M.: Das jüdische Unterrichtswesen während der spanisch arabischen Periode. (Wien 1873) Amsterdam 1968

Güdemann, M.: Geschichte des Erziehungswesens und der Cultur der abendländischen Juden während des Mittelalters und der neueren Zeit. 3 Bände. Band 1 und 3. Wien (1880/ 1888) Amsterdam 1968.2

Gullo, P.: Religions- und Ethikunterricht im Kulturstaat. Staatskirchenrechtliche Abhandlungen Band 3. Berlin 2003

Günter, K.: Contra „Vorsicht Ghetto“ Sollte Russisch offiziell Zweitsprache der jüdischen Gemeinden sein. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 8/ 2006, S. 11

Gutmann, J./ Editorial Staff Encyclopaedia Judaica: Ahasuerus. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 2. S. 453-454

Guttman, G.: Jüdische Lehrer in Berlin nach 1945. Dissertation Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Berlin 1994

Guttman, J.: Die Philosophie des Salomon ibn Gabirol. (Göttingen 1889) Hildesheim u.a. 1979

Guttman, J.: Die Philosophie des Judentums. (München 1933) Wiesbaden 1985

Haberman, J.: Belief: Medieval Jewish Philosophy. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 4. S. 434-436

Habermas, H.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a. M. 1973

Habermas, H.: Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Habermas 1973, S. 118-194

Habermas, H.: Der philosophische Diskurs der Moderne. 12 Vorlesungen. Frankfurt a. M. 1989.2

Hacker, H.: Lehrplan. In: Lenzen 2001. Band 2, S. 972-977

Hahn, M.: Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Da(sein)-Person und Beruf. In: Noormann 2000, S. 75-94

Halbfas, H.: Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf 1987.3

Halbwachs, M.: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a. M. 1991

Halevi, J.: Der Kusari. Hg. u. übers v. Cassel, D.. mit **d.** hebr. Text von ibn Tibbon, J.. (1853) Zürich 1990

Halin, H. (Hg.): Nationale Minderheiten und staatliche Minderheitenpolitik in Deutschland im 19. Jahrhundert. Berlin 1999

Halivni, D.: Peshat and Derash. Plain and Applied Meaning in Rabbinic Exegesis. New York u.a. 1991

Hall, S.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg 1994

Hanisch, H./ Pollack, D. (Hg.): Religion - ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern, in den neuen Bundesländern. Stuttgart u.a. 1997

Haran, M.: Priests and Priesthood: Until the Hellenistic Era In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 13. S. 1069-1086

Hargreaves, D./ Hester, S./ Mellor, F.: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim u.a. 1981

Haslinger, H.: Sich selbst entdecken - Gott erfahren. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit. Mainz 1999

- Haußer, K.: Identitätspsychologie. Berlin u.a. 1995
- Havighurst, R.: Developmental Tasks and Education. New York (1948) 1972
- Hayoun, M.: Geschichte der jüdischen Philosophie. Darmstadt 2004
- Heer, H.: Vom Verschwinden der Täter. Der Vernichtungskrieg fand statt, aber keiner war dabei. Berlin 2004.2
- Heimbrock, H. (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim 1998
- Heinemann, I.: Die Gründe der Gebote in der Literatur Israels (Hebräisch). 2 Bände. Jerusalem 1993.6
- Heinzel, F.: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser 1997, S. 396-413
- Heinzel, F. (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u.a. 2000
- Heinzel, F.: Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel 2000, S. 21-35
- Heitmeyer, W./ Müller, J./ Schröder, H. (Hg.): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a. M. 1997
- Heller, J./ Ansbacher, B.: Luther, Martin. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 11. S. 584-586
- Helsper, W.: Identität in der Nicht-Identität. Immer anders, immer neu. In: Breyvogel 1983, S. 85-97
- Helsper, W.: Okkultismus - die neue Jugendreligion. Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur. Opladen 1992
- Hemel, U.: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt a. M. u.a. 1988
- Hempel, D.: Lehren und Lernen. Eine Idee setzt sich durch: Limmud gibt es jetzt auch in Deutschland. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 34/ 2006, S. 17
- Hengelbrock, J.: Alternative Unterrichtsfächer zum Religionsunterricht in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Gauger 1998, S. 83-120
- Henseler, H.: Religion – Illusion? Eine psychoanalytische Deutung. Göttingen 1995
- Hentig, H. v.: Bildung. Ein Essay. München u.a. 1996
- Herman S.: Jewish Identity: A Social Psychological Perspective. New Brunswick u.a. 1989.2

Hermesen, E.: Religiöse Zeichensysteme im Spannungsfeld anikonischer und ikonischer Darstellungen. Neue Perspektiven zu einer zeichentheoretischen Begründung der Religionswissenschaft. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 55/ 27 2003, S. 97-120

Herrmann, U.: Die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow (1724-1790). In: Scheuerl 1991, S. 141-146

Hertzberg, A.: Jewish Identity. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 10. S. 53-65

Herweg, R.: Die jüdische Mutter. Das verborgene Matriarchat. Darmstadt 1994

Herzberg, A./ Hirt-Manheimer, A.: Wer ist Jude? Wesen und Prägung eines Volkes. München u.a. 2000

Heschel, J.: Gott sucht den Menschen. Eine Philosophie des Judentums. Neukirchen-Vluyn 1980

Hess, M.: Die Real- und Volksschule der Israelitischen Gemeinde Frankfurt am Main. Frankfurt a. M. 1857

Heuberger, G./ Jüdisches Museum Frankfurt a. M./ Dezernat Kultur und Freizeit, Amt für Wissenschaft und Kultur (Hg.): Wer ein Haus bauen will, muss bleiben. 50 Jahre jüdische Gemeinde Frankfurt am Main. Anfänge und Gegenwart. Frankfurt a. M. 1998

Heuberger, G.: Die jüdische Gemeinde zu Frankfurt am Main: Anfänge, Gegenwart, Zukunft. In: Heuberger 1998, S. 18-32

Hilbrenner, A.: Diaspora Nationalismus. Zur Geschichtskonstruktion Simon Dubnows Göttingen 2007

Hilger, G./ Reilly, G. (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion. München 1993

Hilger, G./ Leimgruber, S./ Ziebertz, H. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001

Hilger, G./ Ziebertz, H.: Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik. In: Hilger 2001a, S. 88-101

Hillmann, K. (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1994.4

Himmelfarb, H.: Research on American Jewish Identity and Identification: Progress, Pitfalls, and Prospects. In: Sklare 1982, S. 56-95

Himmelfarb, H./ DellaPergola, S. (Hg.): Jewish Education Worldwide. Cross-Cultural Perspectives. Lanham u.a. 1989

Hirsch, S.: Gesammelte Schriften in 7 Bänden. Band 1. Frankfurt a. M. 1908

Hobelsberger, H./ Kruij, G./ Tzscheetzsch, W. (Hg.): Engagement und Religion im Leben von Jugendlichen. Schriftenreihe Band 7. Odenthal-Altenberg 1998

Hödl, K. (Hg.): Jüdische Studien. Reflexionen zu Theorie und Praxis eines wissenschaftlichen Feldes. Innsbruck u.a. 2003

Höhne, S.: Interkulturelle Kommunikation. In: Jung 2006 S. 17-22

Hoensbroech, C. Graf v.: Die allererste erste Klasse. Köln: Die Morijah Grundschule kommt gut an. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 11/ 2003, S. 13

Hopf, C.: Die Pseudo - Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 7/ 1978, S. 97-115

Hopf, C./ Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979

Hopf, C.: Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick 2000a, S. 349-360

Hopf, C.: Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick 2000b, S. 589-600

Hurrelmann, K./ Mürmann, M./ Wissinger, J.: Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6/ 1/ 1986, S. 91-109

Hurrelmann, K./ Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u.a. 1991.4

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim u.a. 1994.3

Hyman, A.: Maimonides, Moses: Philosophy. God - Divine Providence. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 11. S. 771-774

Hyman, A.: Maimonides, M.: Philosophy: Nature of Man - Moral Virtue. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 11. S. 774-775

Hyman, A.: Philosophy, Jewish. In: Encyclopaedia Judaica 1972c. Band 13. S. 421-465

Hyman, P.: National Contexts, Eastern European Immigrants, and Jewish Identity. A Comparative Analysis. In: Cohen, S. 1999a, S. 109-123

Illies, F.: Generation Golf. Eine Inspektion. Berlin 2000.10

Issendorf, B. v.: Hessen. In: Mette 2001, S. 834-837

Ivry, A.: Emotions. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 6. S. 727-729

Ivry, A.: Soul. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 15. S. 172-174

Jackson, P.: Life in Classrooms. New York 1968

Jacobi, J. (Hg.): Martin Buber: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung (Martin Buber Werkausgabe hg. v. Mendes-Flohr, P. Band 8). Gütersloh 2005

Jacobs, L.: Hermeneutics. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 8. S. 367-372

Jacobs, L.: Peace: In Post Talmudic Jewish Thought. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 13. S. 198

Jacobs, L.: Purim. In: Encyclopaedia Judaica 1972c. Band. 13. S. 1390-1395

Jaeger, T.: Antisemitische Verschwörungstheorien nach dem 11. September. Neue Varianten eines alten Deutungsmusters. Münster 2004

Jacob, B.: Das erste Buch der Tora. Genesis. (Berlin 1934) New York o.J.

James, C./ Garret, P. (Hg.): Language Awareness in the Classroom. London u.a. 1992

James, W.: The Principles of Psychology. 2 Bände. New York 1890

James, W.: Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. (1902) Olten 1979

Johson, J.: Unterricht in der mosaischen Religion für die israelitische Jugend beiderlei Geschlechts. Wien 1857

Jonas, H.: Der Gottesbegriff nach Auschwitz. Eine jüdische Stimme. Frankfurt a. M. 1987

Jüdische Allgemeine Zeitung: „Weckruf für Dornröschen.“ ohne Autorangabe v. 06.02.1976. In: Jüdische Allgemeine Zeitung. Zusatz „60 Jahre“. 15-16/ 2006, S. 66

Jüdische Allgemeine Zeitung: Zuwanderer: „Die Minderheit muss eine Mehrheit integrieren.“ Interview mit dem Migrationsforscher Doron Kiesel. In: Jüdische Allgemeine Zeitung. Zusatz „60 Jahre“. 15-16/ 2006a, S. 85

Jüdisches Lexikon. Ein enzyklopädisches Handbuch des jüdischen Wissens in vier Bänden. Begr.v. Herlitz, G./ Kirschner, B. (Berlin 1927) Frankfurt a. M. 1987

Jugendwerk der deutschen Shell AG (Hg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 4 Bände. Gesamtdarstellungen und Biographische Portraits. 11. Band 1. Shell-Jugendstudie. Opladen 1992

Jugendwerk der deutschen Shell AG (Hg.) Jugend 2000. Konz. V. Fischer, A.. 2 Bände. Band 1. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000

Juhász, J.: Probleme der Interferenz. Ismaning 1970

Jung, C./: Zur Psychologie westlicher und östlicher Religion. Gesammelte Werke 11. Hg. v. Niehus-Jung, M.. Zürich u.a. 1963

Jung, U. (Hg.): Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a. M. u.a. 2006.4

Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg 1989.2

Kahane, A.: Ich sehe was, was du nicht siehst. Meine deutschen Geschichten. Berlin 2004

Kammerer, B./ Pröll-Kammerer, A. (Hg.): recht extrem.de. Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Rechtsextremismus - Konzepte und Projekte der politischen historischen Bildung. Nürnberg 2002

Kandel, I./ Rabkin, G.: Jüdische Erziehung in der Diaspora als Mittel, um jüdische Kultur und Tradition zu erhalten. Aufgezeigt am Beispiel der „Beit Jehudit“ Schule in Moskau. Gießen 2003

Kanis, A.: Lauter Gewinner. Grundschulen aus Düsseldorf und Köln maßen sich im sportlichen Wettkampf. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 23/ 2005, S. 21

Kanis, A.: Voller Hoffnung. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 21/ 2006, S. 19

Kaplan, J.: Nahmanides. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 12. S. 774-777

Kaplan, M.: Judaism as a Civilization. Toward a Reconstruction of American Jewish Life. Philadelphia u.a. 1981

Katz, J.: Vom Vorurteil bis zur Vernichtung: der Antisemitismus 1700-1933. München 1989

Kaufmann, U.: Die Professionalisierung der jüdischen Lehrerbildung in Deutschland 1800-1933. In: Kuhlemann 2003, S. 129-154

Kaul-Seidman, L./ Nielsen, J./ Vinzent, M. (Hg.): Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Bad Homburg 2003

Kaupp, A.: Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen. Ostfildern 2005

Kauschke, D.: Wenn der Rebbe lernt. Die Orthodoxe Rabbinerkonferenz veranstaltet regelmäßig Seminare zu aktuellen halachischen Fragen. In: Jüdische Allgemeine 12/ 2007, S. 24

Kegan, R./ Noam, G.: Soziale Kognition und Psychodynamik. Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In: Edelstein 1982, S. 422-460

Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München 1986

Keilson, H.: Die Reparationsverträge und die Folgen der „Wiedergutmachung“. In: Brumlik 1986, S. 121-139

Kelle, H.: Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser 1997, S. 192-208

Kelle, U./ Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999

Kelle, U./ Erzberger, C.: Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick 2000, S. 299-309

Kelman, H.: The Place of Jewish Identity in the Development of Personal Identity. In: Issues in Jewish education and Jewish Identity. 1977, S. 1-27

Kerem, M.: Kibbutz Movement. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 10. S. 963-969

Kessler, J.: Jüdische Migration aus der ehemaligen Sowjetunion seit 1990. Beispiel Berlin. Berlin 1996

Kessler, J.: Jüdische Immigration seit 1990. Resümee einer Studie über 4000 jüdische Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion in Berlin, In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Neue Zuwanderung ins Bundesgebiet 1/ 1997, S. 40-46.

Keupp, H./ Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M. 1997

Keupp, H.: Identität. In: Grubitzsch 1998, S. 239-245

Keupp, H./ Ahbe, T./ Gmür, W./ Höfer, R. u.a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999

Keysar, A./ Kosmin, B. (Hg.): North American Conservative Jewish Teenagers' Attachment to Israel. In: JPR Report 2/ 1999

Khoury, A. (Hg.): Lexikon religiöser Grundbegriffe. Judentum, Christentum, Islam. Graz u.a. 1987

Kiefer, B.: Rettende Kritik der Moderne. Studien zum Gesamtwerk Walter Benjamins. Frankfurt a. M. u.a. 1994

Kiesel, D.: Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a. M. 1996

Kiesel, D./ Siegele-Wenschkewitz, L. (Hg.): Der Aufklärung zum Trotz. Antisemitismus und politische Kultur in Deutschland. Frankfurt a. M. 1998

Kilcher, A./ Fraise, O./ u. M. v. Schwartz, Y. (Hg.): Metzler Lexikon jüdischer Philosophen und Theologen. Philosophisches Denken des Judentums von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart u.a. 2003

Kipple, F.: Was heißt Individualisierung? Die Antworten soziologischer Klassiker. Opladen u.a. 1998

Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Gütersloh 1994

Kissler, A.: Die Quelle, die nie versiegt. In: Süddeutsche Zeitung 25/ 8/ 2002, S. 15

Kittmann, M.: Von der Schaukel auf den Chefsessel. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 26/ 2003, S. 21

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim 1991.2

Klausner, I.: Vilna: Early Settlement until 1939. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 16. S. 138-148

Klausner, I.: Pinsker, Leon. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 13. S. 545

Kleger, H./ Müller, A. (Hg.): Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und Europa. München 1986

Klein, B.: Jüdischer Religionsunterricht nach 1945. In: Mette 2001. Band 1, S. 911-916

Klein, B.: Religiöse Erziehung in den Religionen: Judentum. In: Mette 2001. Band 2, S. 1630-1637

Klieme, E./ Avenarius, H./ Blum, W./ Döbrich, P. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit. Kulturministerkonferenz. Berlin 2003.2

Klier, J.: Aliyah, Goldene Medina or Neues Vaterland? Emigration Choices in the Late Sovjet Jewish Press. In: Wallenborn 2004, S. 29-46

Kloke, M.: Israel und die deutsche Linke. Zur Geschichte eines schwierigen Verhältnisses. Frankfurt a. M. 1990

Knür, D.: Viel Spaß und wenig Tränen. Hamburg: Nach 60 Jahren öffnete die Talmud - Toraschule wieder ihre Pforten. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 18/ 2002, S. 13

Koch, S. (Hg.): Psychology. A Study of Science. Band 5. New York u.a. 1963

Kochanek, H. (Hg.): Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen. Zürich u.a. 1999

Kocka, J./ u. M. v. Frevert, U. (Hg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. 2 Bände. Band 2. München 1988

Kohlberg, L.: Essays on Moral Development. Band 1. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. New York 1981

Kohlberg, L./ Power, C.: Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage. In: Kohlberg 1981a, S. 311-372

Kohlberg, L.: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Büttner 2000, S. 50-66

Kohli, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialphilosophie 1/ 1985, S. 1-29

Kohli, M./ Szydlik, M. (Hg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000

Kokhaviv, Y.: Pädagogische Gedanken und Erzählungen. Berlin 2000

Kölbl, C.: Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung (Zeit - Sinn - Kultur). Bielefeld 2004

Körper, K.: Juden, Russen, Emigranten. Identitätskonflikte jüdischer Einwanderer in einer ostdeutschen Stadt Frankfurt a. M. u.a. 2005

Korn, S.: Geteilte Erinnerung. Beiträge zur „deutsch-jüdischen“ Gegenwart. Berlin 1999

Koselleck, R.: Volk, Nation, Nationalismus, Masse. In: Brunner 1972, S. 141-431

Kosmin, B./ Goldstein, S./ Waksberg, J./ Lerer, N. u.a.: Highlights of the CJF 1990. National Jewish Population Survey. New York 1991

Kowal, S./ O'Connell, D.: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick 2000, S. 437-447

Kracauer, J.: Die Juden Frankfurts im Fettmilch'schen Aufstand 1612-1618. In: Zeitschrift für die Geschichte der Juden in Deutschland 2/ 1890, S. 127-169; 3/ 1890, S. 319-365

Kranz, D. Grammatische Darstellungsmöglichkeiten und interkulturelle Erkenntnisbedürfnisse. In: Fremdsprachen und Unterricht 53/ 1998, S. 30-49

Krappmann, L.: Die soziologischen Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen Stuttgart 1982.6

Krappmann, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann 1991, S. 355-375

Krappmann, L./ Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim u.a. 1995

Krappmann, L.: Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp 1997, S. 66-92

Krappmann, L.: Identität. In: Lenzen 2001. Band 1, S. 715-719

Kraus, W.: Das erzählte selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne Herbholzheim 2000.2

Krewer, B./ Eckensberger, L.: Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann 1991, S. 573-594

Kriesel, P.: Wenn die Magd zur Herrin wird. Erfahrungen mit einem untauglichen Kooperationsmodell. In: Ehmann 1998, S. 97-103

Krochmalnik, D.: Die Symbolik des Judentums. Nach Moses Mendelssohn, Isaac Bernays und Samson Raphael Hirsch. In: Judaica 49/ 1993, S. 206-219

Krochmalnik, D.: Amalek. Gedenken und Vernichtung in der jüdischen Tradition. In: Loewy 1996, S. 121-136

Krochmalnik, D.: „Wenn dein Sohn dich fragt ...“ Das symbol- und ritualdidaktische Paradigma des Sederrituals. In: Bibel und Liturgie 75/ 1/ 2002, S. 48-55

Krochmalnik, D.: Schriftauslegung. Die Bücher Levitikus, Numeri, Deuteronomium im Judentum. Neuer Stuttgarter Kommentar. Altes Testament. Bd. 33/5. Hg. v. Dohmen, C.. Stuttgart 2003

Krochmalnik, D./ Stein-Krochmalnik, D.: Das Lamed- eine dreifache Begegnung. In: Dizer 2005a, S. 49-58

Krochmalnik, D.: Zeit ist's. In: Mussaf. Magazin der Hochschule für jüdische Studien 1/ 2005b, S. 7-9

Krochmalnik, D.: Kultusbeauftragtenkonferenz (KBK). In: Mussaf. Magazin der Hochschule für jüdische Studien 1/ 2007, S. 13-14

Krohn, H./ Maierhof, G. (Hg.): Deutschland- trotz alledem? Jüdische Sozialarbeit nach 1945. Schriften des Arbeitskreises Geschichte der jüdischen Wohlfahrt in Deutschland. 2 Bände. Band 1. Frankfurt a. M. 2006

Krüger, H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 2002.3

Krupp, M.: Zionismus und Staat Israel. Ein geschichtlicher Abriss. Gütersloh 1992.3

Krupp, M.: Die Geschichte des Staates Israel. Von der Gründung bis heute. Gütersloh 1999

Küenzlen, U.: Was für einen Religionsunterricht der Zukunft erwarten die Religionslehrerinnen und Religionslehrer? In: Ehmann 1998, S. 178-182

Kugelmann, C.: Die Russen kommen. Der demographische Umbruch in den jüdischen Gemeinden Deutschlands. In: Ungar-Klein 2000, S. 51-64

Kuhlemann, F./ Schmuhl, H. (Hg.): Beruf und Religion im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart 2003

Kuhn, H.: Von den Neonazis wissen wir nichts. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 42/2006, S. 3

Kühn, T.: Was bin ich? Wie ein Wintermachane die jüdischen Wurzeln stärkt. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 8/2006, S. 19

Kuld, L.: Wie Religion in der Schule vorkommt. Drei Neuformulierungen. In: Ehmann 1998, S. 208-211

Kuld, L.: Wie hast du's mit der Religion? Die Gretchenfrage bei Kindern und Jugendlichen. In: Noormann 2000, S. 57-74

Küntzel, M.: Dihad und Judenhass. Über den neuen antijüdischen Krieg. Freiburg i. B. 2002

Kupfer-Schreiner, C.: Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung - Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Weinheim 1994

Kurzweil, Z.: Hauptströmungen der jüdischen Pädagogik. Von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1987

Kuschner, D.: Die jüdische Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse. Köln 1977

Kushner, H.: Wenn guten Menschen böses widerfährt. München 1983

Kutscher, E.: Aramaic. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 3. S. 259-287

Lamm, N.: Kiddush Ha-Shem and Hillul Ha-Shem. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 10. S. 977-981

Lämmermann, G.: Grundriss der Religionsdidaktik. Stuttgart u.a. 1991

Lämmermann, G./ Morgenthaler, C./ Schori, K./ Wegenast, P. (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Stuttgart u.a. 1999

Lämmermann, G.: Der „Kopftuchstreit“ als Herausforderung an die Religionspädagogik. In: Schweitzer 2004, S. 312-318

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. 2 Bände. Band 2. Methoden und Techniken. München u.a. 1995.3

Landeshauptstadt Hannover, Presseamt, in Zsarb. mit der Jüdischen Gemeinde Hannover (Hg.): Leben und Schicksal. Zur Einweihung der Synagoge in Hannover. Hannover 1963

Lange, N. de: Bildatlas der Weltkulturen. Jüdische Welt. Kunst, Geschichte, Lebensformen. Augsburg 199

Langenhorst, G.: Hiob, unser Zeitgenosse. Die literarische Hiob-Rezeption des 20. Jahrhunderts als theologische Herausforderung. Mainz 1994

Lapsley, D./ Power, F. (Hg.): Self, Ego and Identity. Integrative Approaches. New York 1988

Laserwitz, B/ Dashefsky, A./ Winter, A./ Tabory, E. (Hg.): Jewish Choices: American Jewish Denominationalism. Albany 1998

Lau, I.: Wie Juden leben. Glaube, Alltag, Feste Gütersloh 1988

Lazard, G.: Judeo-Persian. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 10. S. 429-432

Lazarus, M.: Die Ethik des Judentums. 2 Bände. Band 1/ 2. Berlin 1904/ 1911

Legewie, H.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick 1991, S. 189-193

Legewie, C.: Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft. In: Berding 1994, S. 46-65

Lehrstuhl für Jüdische Religionspädagogik an der Hochschule für Jüdische Studien: Kultusbeauftragtenkonferenz des Zentralrats der Juden in Deutschland an der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg. Bericht Stand 2006 (Unveröffentlichter Reader). Heidelberg 2006

Leibowitz, N.: Studies in Bereshit (Genesis) In the Context of Ancient and Modern Jewish Bible Commentary. Jerusalem 1976.3

Leibowitz, N.: Studies in Shemot (Exodus). In the Context of Ancient and Modern Jewish Bible Commentary. 2 Bände. Jerusalem 1978. 2

Leibowitz, N.: Studies in Vayikra (Leviticus). Jerusalem 1980.2

Leibowitz, N.: Studies in Bamidbar (Numbers). Jerusalem 1980

Leibowitz, N.: Studies in Devarim (Deuteronomy). Jerusalem 1980

Leimgruber, S.: In welchen Beziehungsfeldern steht der Religionsunterricht? In: Hilger 2001, S. 271-281

Leibowitz, Y. mit Shashar, M.: Gespräche über Gott und die Welt. Frankfurt a. M. u.a. 1994

Leiserowitz, R.: Rekonstruktion von Identität und Imagination. Neue jüdische Gemeinden in Klapeida und Kaliningrad. In: Wallenborn 2004, S. 47-62

Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Reinbek bei Hamburg 2001.6

Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2002.5

- Levinas, E.: *Difficile liberté. Essais sur le Judaïsme*, Paris 1976.2
- Levinas, E.: *Schwierige Freiheit. Versuch über das Judentum*. Frankfurt a. M. 1992
- Levinas, E.: *Vier Talmudlesungen*. (Paris 1968) Frankfurt a. M. 1993
- Levine, B.: *Kedushah*. In: *Encyclopaedia Judaica* 1972. Band 10. S. 866-871
- Levinger, J.: *Ganzfried, Solomon Ben Joseph*. In: *Encyclopaedia Judaica* 1972. Band 7. S. 313 f.
- Levitz, I.: *Jewish Identity, Assimilation and Intermarriage*. In: *Linzer* 1995, S. 73-94
- Levy, D./ Sznajder, N.: *Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust*. Frankfurt a. M. 2001
- Levy, D./ Weiss, Y. (Hg.): *Challenging Ethnic Citizenship. German and Israeli Perspectives on Immigration*. New York u.a. 2002
- Levy, D.: *The Transformation of Germany's Ethno-Cultural Idiom: The Case of Ethnic German Immigrants*. In: *Levy* 2002, S. 221-238
- Levy, M.: *Lernen in kultureller Offenheit und Tradition*. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe* 19/ 10/ 1991, S. 460-465
- Levy, M.: *Geschichte und Gegenwart der I. E. Lichtigfeldschule*. In: *Heuberger* 1998, S. 144-152
- Lewin, K.: *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*. Bad Nauheim 1953
- Lichtenstein, H./ Romberg, O. (Hg.): *Fünfzig Jahre Israel: Vision und Wirklichkeit*. Bonn 1998
- Liebeschütz, H./ Paucker, A. (Hg.): *Das Judentum in der deutschen Umwelt 1800-1950*. Tübingen 1977
- Liebman, C./ Don-Yehiya, E.: *Civil Religion in Israel: Traditional Judaism and Political Culture in the Jewish State*. Berkeley 1983
- Liebman, C./ Cohen, S.: *Jewish Liberalism Revisited*. In: *Rosenberg Farber* 1999a, S.197-200
- Liebman, C.: *Ritual, Ceremony and the Reconstruction of Judaism in the United States*. In: *Rosenberg Farber* 1999b, S. 307-319
- Liegle, L.: *Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung* Weinheim u.a. 1987
- Lindner, R.: *Die Angst des Forschers vor dem Feld*. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 77/ 1981, S. S. 51-70

- Linke, D.: Religion als Risiko. Geist, Glaube und Gehirn. Reinbek bei Hamburg 2003
- Linzer, N./ Levitz, I./ Schnall, D. (Hg.): Crisis and Continuity: The Jewish Family in the 21st Century. Hoboken/ NJ. 1995
- Linzer, N.: Comparing American Jewish Identity with Israeli Jewish Identity In: Journal of Jewish Communal Service 1/ 77/ 2000, S. 36-44
- Lipinski, E.: Love. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 11. S. 523-527
- Lipinski, E.: Signs and Symbols. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 14. S. 1524-1527
- Lipinski, E.: Sin. In: Encyclopaedia Judaica 1972c. Band 14. S. 1587-1591
- Lipschitz, O.: Mount Sinai. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 14. S. 1597-1600
- Lipschütz, E.: Die Methodik des Cheders. In: Der Jude 4/ 1919-1920, S. 542-556
- Loewy, H./ Moltmann, B. (Hg.): Erlebnis - Gedächtnis - Sinn: authentische und konstruierte Erinnerung. Frankfurt a. M. u.a. 1996
- Lofland, J./ Lofland, L. (Hg.): Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis. Belmont 1984
- Lohmann, I./ Weiße, W. (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen: Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster u.a. 1994
- Lohmann, I./ Lohmann, U. (Hg.): Die jüdische Freischule in Berlin 1778-1825 im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform. Chevrat Chinuch Nearim. Eine Quellensammlung. Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland. 2 Bände. Band 1. Münster u.a. 2001
- Lohmann, I.: Die jüdische Freischule in Berlin - eine bildungstheoretische und schulhistorische Analyse. Zur Einführung in die Quellensammlung. In: Lohmann 2001, S. 13-86
- London, P./ Frank, N.: Jewish Identity and Jewish Schooling. In: Journal of Jewish Communal Service 64/ 1/ 1987, S. 4-13
- London, P. / Hirschfeld, A.: The Psychology of Identity Formation. In: Gordis 1991, S. 31-50
- Lorenz, M.: „Auschwitz drängt uns auf einen Fleck“. Judendarstellung und Auschwitzdiskurs bei Martin Walser. Stuttgart u.a. 2005
- Lott, J. (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992
- Lucius-Hoene, G./ Deppermann, A.: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen 2002

Luckmann, T.: Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft. Institution, Person und Weltanschauung. Freiburg i. B. 1963

Luckmann, T.: Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M. 1991

Lüders, C.: Beobachten im Feld und Ethnografie. In: Flick 2000, S. 384-401

Luhmann, N.: Funktion der Religion. Frankfurt a. M. 1977

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Band 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen 1981

Luhmann, N.: Grundwerte als Zivilreligion. Zur wissenschaftlichen Karriere eines Themas. In: Luhmann 1981, S. 293-308

Luhmann, N.: Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2000

Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hg. v. Lenzen, D.. Frankfurt a. M. 2002

Lundgreen, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. 2 Teile. Teil 1 (1770-1918), Teil 2 (1918-1980). Göttingen 1980/1981

Luther, H.: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart 1992

Lyotard, J.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz u.a. 1986

Machleidt, W.: Migration und psychische Belastung. In: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2004, S. 3-10

Magonet, J.: Wie ein Rabbiner seine Bibel liest. Gütersloh 1994

Maier, J.: Judentum von A bis Z. Glauben, Geschichte, Kultur. Freiburg i. B. 2001

Maimon, M. ben (Maimonides, M.): Acht Kapitel: Eine Abhandlung zur jüdischen Ethik und Gotteserkenntnis/ Moses ben Maimon. Deutsch und Arabisch v. Wolff, M./ Einf. U nd Bibliografie v. Niewöhner, F.. Hamburg 1992.2

Maimonides, M.: Pirkei Avot with the Rambam's Commentary. Including Shemoneh Perakim and Maimonides' Introduction to Perek Chelek. A New Translation with Notes by Touger, E.. New York u.a. 1994

Maimonides, M.: Shemone Perakim-The Rambam's Introduction to the Tractate of Avot. In: Maimonides 1994, S. 7-46

Maimon, M. ben (Maimonides, M.): Führer der Unschlüssigen. Übers. und Kommentar v. Weiss, A.. Hamburg 1995.2

Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hg. v. Wolff, K.. Neuwied u.a. 1970.2

- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen (1928). In: Mannheim 1970, S. 509-565
- Mansel, J./ Klocke, A. (Hg.): Die Jugend heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. Weinheim u.a. 1996
- Maor, H.: Über den Wiederaufbau der jüdischen Gemeinden in Deutschland seit 1945. Mainz 1961
- Marcia, J.: Identity in Adolescence. In: Adelson 1980, S. 159-187
- Marggraf, E.: Baden Württemberg. In: Mette 2001. Band 1, S. 91-94
- Marty, M./ Appleby, R. (Hg.): Fundamentalisms and Society Reclaiming the Sciences, the Family, and Education. Chicago u.a. 1993
- Marx K./ Engels, F.: Das kommunistische Manifest. Berlin 1946
- Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (Rohentwurf); 1857-1858, Anhang 1850-1859. Frankfurt a. M. 1967
- Maslow, A.: Religion, Values and Peak Experiences. New York 1970
- Mattenklott, G.: Über Juden in Deutschland. Frankfurt a. M. 1992
- Maurer, T.: Die Entwicklung der jüdischen Minderheit in Deutschland (1780-1933): Neuere Forschungen und offene Fragen. Tübingen 1992
- Mayer, G. (Hg.): Das Judentum. Stuttgart u.a. 1994
- Mayer, R.: Die Messiasse. Geschichte der Messiasse Israels in drei Jahrtausenden. Tübingen 2002.2
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken Weinheim 1993.2
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 1997.6
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick 2000, S. 468-475
- McCandless, B./ Evans, E.: Children and Youth: Psychosocial Development. Hinsdale/ IL. 1973
- Mead, G.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M. 1968
- Medding, P./ Tobin, G./ Barack Fishman, S./ Rimor, M.: Jewish Identity in Conversionary and Mixed Marriages. In: Rosenberg Farber 1999, S. 226-260
- Mehlhausen, J. (Hg.): Pluralismus und Identität. Gütersloh 1995
- Memmert, W.: Didaktik in Grafik und Tabellen. Bad Heilbrunn 1995

- Mendelssohn, M.: Jerusalem oder über religiöse Macht und Judentum. Berlin 1919
- Mendelsohn, G. (Hg.): Moses Mendelssohn's gesammelte Schriften. 7 Bände. Leipzig 1843-45
- Mendes - Flohr, P.: Jüdische Identität. Die zwei Seelen der deutschen Juden. München 2004
- Merkens, H.: Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse einer empirischen Studie. Hohengehren 1996
- Merleau Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1974
- Merten, S.: Wie man Sprachen lernt. Frankfurt a. M. 1997
- Mertens, L.: Davidstern unter Hammer und Zirkel. Die Jüdischen Gemeinden in der SBZ/ DDR und ihre Behandlung durch Partei und Staat 1945-1990. Hildesheim u.a. 1997
- Merton, R./ Kendall, P.: Das fokussierte Interview. In: Hopf 1979, S. 171-204
- Mette, N./ Rickers, F. (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bände. Band 1 und 2. Neukirchen-Vluyn 2001.2
- Mette, N.: Identität. In: Mette 2001. Band 1, S. 848-854
- Meuser, M./ Nagel, U.: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz 1991, S. 441-468
- Mey, G.: Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. Berlin 1999
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. 2 Bände. Band II. Praxisband. Frankfurt a. M. 1991.4
- Meyer, M.: Jüdische Identität in der Moderne. Frankfurt a. M. 1992
- Meyer, M.: Being Jewish and ... In: Cohen, S. 1999, S. 21-33
- Meyer, M.: The Freischule as a Mirror of Attitudes. In: Lohmann 2001, S. 1-5
- Michalke-Leicht, W.: Das bildungstheoretische Selbstverständnis des Religionsunterrichts als Herausforderung für die Lehrplanfortschreibung. In: Ehmann 1998, S. 228-238
- Militzer, A.: Alle unter einem Dach. Düsseldorfer Gemeinde hat ein neues Schul- und Jugendzentrum. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 21/ 2003, S. 13
- Miller, R.: The Study of Social Relationships. Situation, Identity and Social Interaction. In: Koch 1963, S. 639-737

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.): Bildungsplan 2004. Hauptschule Werkrealschule. Stuttgart 2004a

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.): Bildungsplan 2004. Realschule. Stuttgart 2004b

Mitscherlich, A./ Mitscherlich, M.: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München 1967

Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. Vorw. Brumlik, M..(München 1971) Weinheim u.a. 2003

Mitscherlich, A.: Kurze Apologie des Klatsches. In: Mitscherlich 2003a, S. 322-325

Mittins, B.: Language Awareness for Teachers. Milton Keynes u.a. 1991

Moebius, S.: Postmoderne Ethik und Sozialität. Beitrag zu einer soziologischen Theorie der Moral. Stuttgart 2001

Moebius, S.: Emanuel Levinas' Ethik. In: Moebius 2001a, S. 23-42

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972

Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983

Montada, L.: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter 1995a.3, S. 1-83

Montada, L.: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter 1995b, S. 518-560

Moosbrugger, H./ Zwingmann, C./ Frank, D. (Hg.): Religiosität, Persönlichkeit und Verhalten. Beiträge zur Religionspsychologie. Münster u.a. 1996

Mosse, W./ Werner E./ Paucker, A. (Hg.): Deutsches Judentum in Krieg und Revolution 1916-1923. Ein Sammelband. Tübingen 1971

Mückl, S.: Staatskirchenrechtliche Regelungen zum Religionsunterricht. In: Archiv des öffentlichen Rechts 122/ 1997, S. 513-556

Müller, B.: Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Berlin u.a. 1994

Müller, W./ Kentler, H./ Mollenhauer, K./ Giesecke, H.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München 1964

Munk, E.: The call of the Torah. An Anthology of Interpretation and Commentary on the Five Books of Moses. 5 Bände. Band 4. Bamidbar. New York 1993

Munk, E.: The call of the Tora. An Anthology of Interpretation and Commentary on the Five Books of Moses. 5 Bände. Band 1. Bereschis. New York 1994a

Munk, E.: The call of the Torah . An Anthology of Interpretation and Commentary on the Five Books of Moses. 5 Bände. Band 2. Schemos. New York 1994b

Munk, E.: The call of the Torah. An Anthology of Interpretation and Commentary on the Five Books of Moses. 5 Bände. Band 5. Devarim. Brooklyn/ New York 1995

Münzner, E.: Religionsunterricht im Spiegel von LER. In: Ehmman 1998, S. 90-96

Mylius, K. (Hg.): Buddha. Die vier edlen Wahrheiten. Texte des ursprünglichen Buddhismus / Gotama Buddha München 1986.2

Nachama, A./ Schoeps, J./ Voolen, E. v. (Hg.): Jüdische Lebenswelten: Essays. Frankfurt a. M. 1991

Nachama, A.: Welche Synagoge darf's denn sein? In: Jüdische Allgemeine Zeitung. Zusatz „60 Jahre“. 15-16/ 2006, S. 74

Narcy, J.: Preparing Autonomous Systems and Multimedia Approaches. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/ ÖdaF-Mitteilungen. „LernerInnenautonomie“ 2/1998, S. 60-91

Navè Levinson, P.: Religiöse Richtungen und Entwicklungen in den Gemeinden. In: Brumlik 1986, S. 140-171

Navè Levinson, P.: Einführung in die rabbinische Theologie. Darmstadt 1993.3

Nave-Herz, R.: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 1994

Neebe, G.: Die Vokation von Religionslehrerinnen und -lehrern. Eine kirchliche Vereinnahmung des Religionsunterrichts? In: Andrée, U./ Miege, F./ Schöbel, C. (Hg.): Leben und Kirche. Marburg 2001, S. 359-368

Neher, A.: Jüdische Identität. Einführung in den Judaismus. Aus dem Französischen übersetzt v. Fock, H., mit einem Nachwort von Pfisterer, R.. Hamburg 1995

Neiman, S.: Das Böse denken. Eine andere Geschichte der Philosophie. Frankfurt a. M. 2004

Neuber, S.: Das Kompetenz-Zentrum. In: Jüdische Allgemeine Zeitung. Zusatz „60 Jahre“ 15-16/ 2006, S. 75

Neveling, C.: Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht: Psycholinguistische Grundsatzüberlegungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 47/ 1/ 2000, S. 3-9

Newman, I.: Esther, Fast of. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 6. S. 914 f.

Niemeyer, C.: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim u.a. 1998

Niemeyer, C.: Siegfried Bernfeld (1892-1953): Der „entdeckteste“ aller Sozialpädagogen. In: Niemeyer 1998, S. 171-189

Niethammer, L.: Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur Reinbek bei Hamburg 2000

Nietzsche, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 6 Bänden. Hg. v. Colli, G./ Montinari, M.. Berlin 1988.2

Niewöhner, F.: Einführung. In: Maimonides 1992.2, S. VII -XV

Niggli, A.: Familie und religiöse Erziehung in unserer Zeit. Eine empirische Studie über elterliche Erziehungspraktiken und religiöse Merkmale bei Erzogenen Bern u.a. 1988

Nipkow, K. (Hg.): Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs - und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Von Luther bis Schleiermacher. 2 Bände. Band 1. München 1991

Nipkow, K.: Hermeneutik und Ideologiekritik. In: Lämmermann 1999, S. 268-280

Nipkow, K./ Schweitzer, F. (Hg.): Zukunftsfähige Schule - in kirchlicher Trägerschaft? Die Tübinger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Münster 2002

Nipperdey, T.: Deutsche Geschichte 1866-1918. Arbeitswelt und Bürgergeist. 2 Bände. Band 1. München 1990

Noormann, H./ Becker, U./ Trocholepczy, B. (Hg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Stuttgart u.a. 2000

Nora, P. (Hg.): Erinnerungsorte Frankreichs. München 2005

Oberman, H.: Wurzeln des Antisemitismus. Christenangst und Judenplage im Zeitalter von Humanismus und Reformation. Berlin 1981

Oberrat der Israeliten Badens (Hg.): Juden in Baden 1809-1984. 175 Jahre Oberrat der Israeliten Badens. Karlsruhe 1984

Oelkers, J.: Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Der evangelische Erzieher 1/ 1990, S. 23-31

Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim u.a. 2003

Oerter, R./ Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995.3

Oerter, R.: Was ist Religiosität, und warum entwickelt sie sich? In: Oser 1996, S. 23-40

Oevermann, U.: Ein Modell der Struktur der Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr 1995, S. 27-102

Ofer, Z.: Kiev: After World War II. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 10. S. 996-998

Ohlemacher, J. (Hg.): Religion und Bildung in Europa. Herausforderungen - Chancen - Erfahrungen Göttingen 1991

Ohlemacher, J. (Hg.): Profile des Religionsunterrichts. Frankfurt a. M. 2003

Ohlemacher, J.: Der Diskussionsstand zur religiösen Erziehung im öffentlichen Schulwesen in Europa. In: Ohlemacher 2003, S. 345-368

Ophir, B./ Wiesemann, F. (Hg.): Die jüdischen Gemeinden in Bayern. 1918-1945. Geschichte und Zerstörung. München u.a. 1979

Ophir, B./ Wiesemann, F. (Hg.): Mittelfranken, Unterfranken. In: Ophir 1979, S. 155-452

Oppenheimer, W.: Jüdische Jugend in Deutschland. München 1967

Ornan, U.: Hebrew Grammar: Morphology. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 8. S. 101-139

Ornan, U.: Hebrew Grammar: Phonology. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 8. S. 77-101

Orth, B./ Schwietring, T./ Weiß, J. (Hg.): Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven. Opladen 2003

Oser, F./ Gmünder, P.: Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich u.a. 1984

Oser, F.: Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung religiöser Autonomie. Gütersloh 1988

Oser, F./ Reich, K.: Entwicklung und Religiosität. In: Schmitz 1992, S. 65-99

Oser, F./ Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart 1994

Oser, F./ Bucher, A.: Religion - Entwicklung - Jugend. In: Oerter 1995, S. 1045-1051

Oser, F./ Reich, H. (Hg.): Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität. Berlin u.a. 1996

Oser, F./ Gmünder, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. In: Büttner 2000, S. 123-152

Oswald, I./ Voronkov, V. (Hg.): Post-sowjetische Ethnizitäten. Ethnische Gemeinden in St. Petersburg und Berlin, Potsdam. Berlin 1997

Oswald, H.: Der Jugendliche. In: Lenzen 2002, S. 383-405

Otten, H.: Schulische und außerschulische politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung 1988, S. 30-46

Otto, G.: Was heißt Religionspädagogik? In: Theologica Practica 9/ 1974, S. 156-170

Ouaknin, M.: Dialog, Übersetzung, Therapie. In: Lohmann 1994, S. 135-144

Ouelette, J.: Incense and Perfumes: Incense Offerings. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 8. S. 1310-1313

Özdil, A.: Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland: Religionsunterricht - Religiöse Unterweisung für Muslime - Islamkunde. Hamburg 1999

Pannwitz, R.: Die Krise der europäischen Kultur. Nürnberg 1917

Parsons, T./ Shils, E.: Toward a General Theorie of Action. Cambridge/ Mass. 1951

Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Eschborn 2002.7

Patry, J. (Hg.): Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen. Bern u.a. 1982

Paul, S.: Creation and Cosmogony: In the Bible. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 5. S. 1059-1063

Paul, S.: Prophets and Prophecy. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 13. S. 1150-1175

Paulus, J.: Die jüdische Gemeinde Karlsruhe. In: Oberrat der Israeliten Badens 1984, S. 227-234

Peck, J.: Being Jewish in the New Germany. New Brunswick/ N. J. 2006

Peerless, S.: To Study and to Teach. The Methodology of Nechama Leibowitz. Jerusalem u.a. 2004

Pentateuch mit deutscher Übersetzung v. Wohlgemuth, J./ Bleichrode, J. und Haftarot übersetzt v. Löwenstein, L./ Bamberger, S.. Basel 1993

Petuchowski, J.: Mein Judesein. Wege und Erfahrungen eines deutschen Rabbiners. Freiburg i. B. u.a. 1992

Petzold, K.: Thüringen. In: Mette 2001. Band 2, S. 2114-2119

Peukert, H.: Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: Lohmann 1994, S. 1-14

- Pfisterer, R.: Einige Schwerpunkte im Leben und Denken von Andre Neher (1914-1988). In: Neher 1995, S. 189-206
- Phillips, B.: Sociological Analysis of Jewish Identity. In: Gordis 1991, S. 3-26
- Philo-Lexikon. Handbuch des jüdischen Wissens. Hg. v. Gorion, E. bin/ Loewenberg, A./ Neuburger, O./ Oppenheimer, H.. Frankfurt a. M. (1936) 1992
- Phinney, J./ Rotheram, M. (Hg.): Children's Ethnic Socialization. Pluralism and Development. Newbury Park, CA 1987
- Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1991.3
- Piaget, J.: Das Weltbild des Kindes. München 1997.5
- Pilch, J.: Education: Jewish Education in The United States of America. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 6. S. 437-446
- Pinn, I.: Verlockende Moderne. Türkische Jugendliche im Blick der Wissenschaft. Dissertation. Universität Duisburg. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung. Duisburg 1999
- Pinto, D.: Jewish Spaces versus Jewish Places? On Jewish and Non-Jewish Interaction Today. In: Wallenborn 2004, S. 15-28
- PISA Konsortium, Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M. u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- PISA Konsortium, Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, M. u.a. (Hg.): Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002
- PISA Konsortium/ Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, M. u.a. (Hg.): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003
- Pissarek-Hudelist, H.: Feministische Theologie und Religionspädagogik. In: Biehl 1989b, S. 153-173
- Plate, S.: Religion/ Literature/ Film: Toward a Religious Visuality of Film. In: Literature and Theology: An International Journal of Theory, Criticism and Culture 12/ 1/ 1998, S. 16-38
- Plaut, W. (Hg.): Die Tora in jüdischer Auslegung. Hebräisch - Deutsch. 5 Bände. Band 1. Bereschit/ Genesis. Gütersloh 1999
- Plaut, G.: Die Tora in jüdischer Auslegung. Hebräisch - Deutsch. 5 Bände. Band 4: Bammidbar/ Numeri. Gütersloh 2003
- Poliak, A.: Uzbekistan. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 16. S. 39-41

Pollack, D./ Borowik, I./ Jagodzinski, W. (Hg.): Religiöser Wandel in den postkommunistischen Ländern Mittel- und Osteuropas. Würzburg 1998

Pollack, D.: Bleiben sie Heiden? Religiös-kirchliche Einstellungen und Verhaltensweisen der Ostdeutschen nach dem Umbruch von 1989' In: Pollack 1998, S. 207-252

Pollack, D./ Pickel, G. (Hg.): Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989-1999. Opladen 2000

Popp-Sewing, J.: Lerneinheit. Rektoren jüdischer Schulen wollen gemeinsamen Lehrplan für den Religionsunterricht. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 21/ 2007, S. 19

Porzelt, B./ Güth, R. (Hg.): Empirische Religionspädagogik: Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte. Münster 2000

Pracht-Jörns, E.: Jüdisches Kulturerbe in Nordrhein-Westfalen. Regierungsbezirk Düsseldorf. 5 Bände. Band 2. Köln 2000

Pracht-Jörns, E.: Wuppertal. In: Pracht-Jörns 2000, S. 283-313

Prawdzik, W.: Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler. Eine empirische Untersuchung auf der 9. Klasse Hauptschule in München. Zürich u.a. 1973

Pregel, A.: Subjektive Erfahrungen mit Integration. Untersuchung mit Integration. Untersuchung mit qualitativen Interviews. In: Deppe-Wolfinger 1990, S. 147-258

Priese, R.: Die Fächergruppe Religionsunterricht - Ethik – Philosophie. Trennung oder Einheit? In: Ehmman 1998, S. 108-113

Rabbinat der jüdischen Gemeinde Frankfurt am Main: Mitteilungen des Rabbinats. In: Jüdische Gemeindezeitung Frankfurt 3/ 2007, S. 39

Rabinbach, A./ Zipes, J. (Hg.): Germans and Jews since the Holocaust. The Changing Situation in West Germany. New York u.a. 1986

Rabinbach, A.: Hannah Arendt und die New Yorker Intellektuellen. In: Smith 2000, S. 33-56

Rabinovici, D.: Credo und Credit. Einmischungen Frankfurt a. M. 2001

Rabinowicz, H.: Hamez, Bedikat of. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 4. S. 372-373

Rabinowicz, H.: Dietary Laws. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 6. S. 26-45

Rabinowicz, H.: Hamez, Sale of. In: Encyclopaedia Judaica 1972c. Band 4. S. 1237-1238

Rabinowitz, A.: Commandments, The 613. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 5. S. 760-783

- Rabinowitz, L.: Apikoros. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 3. S. 177
- Rabinowitz, L.: Blood: In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 4. S. 1115 f.
- Rabinowitz, L.: Fear of God. In: Encyclopaedia Judaica 1972c. Band 6. S. 1198-1199
- Rabinowitz, L.: Miracle: In: Encyclopaedia Judaica 1972d. Band 12. S. 73-76
- Rabinowitz, L.: Shulhan Arukh. In: Encyclopaedia Judaica 1972e. Band 14. S. 1475-1477
- Rabinowitz, L.: Hamez. In: Encyclopaedia Judaica 1972f. Band 7. S. 1235-1237
- Rachstein, B.: Der Aufbau des Selbst beim Kinde. Zur Entstehung des Selbstbewußtseins in den ersten Lebensjahren. Wiesbaden 1992
- Radday, Y. (Hg.): Auf den Spuren der Parascha. Ein Stück Tora. Zum Lernen des Wochenabschnitts. Band 1. Bereshít. Beschállach. Kedoschím. Nassó. Ékew. Berlin 1989
- Radday, Y.: Nassó. In: Radday 1989, S. 1-13
- Radday, Y. (Hg.): Auf den Spuren der Parascha. Ein Stück Tora. Zum Lernen des Wochenabschnitts. Band 6. Welterziehung. Ssaraj im Serail (Lech Lechá). Die Nicht-Opferung Isaaks (Wajerá). Kein gleiches Recht für alle? (Chukkát). Umkehr und Rückkehr (Nizzavím). Berlin 1997
- Rawidowicz, S.: On Jewish Learning. Studies in Jewish Thought. Philadelphia 1975
- Radtke, F.: Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung Opladen 1996
- Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Forum Sprache. Ismaning 1997
- Regenbogen, A./ Meyer, U. (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 2006
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied u.a. 1996
- Reichert, J.: Hermeneutische Auslegung von Feldprotokollen? Verdrießliches über ein beliebtes Forschungsmittel. In: Aster 1989, S. 84-102
- Reichstein, R.: Überzeugungstäter. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 28/ 2005, S. 2
- Reil, E.: Lern- und Erfolgskontrolle. In: Weidmann 1997, S. 392-408
- Reischle, M.: Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung einer Methodologie der Religionsphilosophie. Freiburg i. B. 1889

Rekus, J. (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster 2005

Rensmann, L.: Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2004

Richardson, S./ Snell Dohrendwend, B./ Klein, D.: Die „Suggestivfrage“. Erwartungen und Unterstellungen im Interview. In: Hopf 1979, S. 205-231

Richarz, M.: Juden in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik seit 1945. In: Brumlik 1986, S. 13-30

Rickers, F.: Religionsunterricht in Deutschland: Bundesländer (Übersicht). In: Mette 2001. Band 2, S. 1786-1789

Riedel, K.: Curriculum. In: Lenzen 2001. Band 1, S. 298-301

Riesebrodt, M.: Die Rückkehr der Religionen: Fundamentalismus und der „Kampf der Kulturen“. München 2000

Ritsert, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt a. M. 1972

Ritter, F.: Das „Displaced Persons“ - Lager in Frankfurt a. M./ Zeilsheim. In: Heuberger 1998, S. 110-120

Ritter, H.: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie. Göttingen 1989

Robinson, S.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied u.a. 1967

Robinson, J.: Holocaust. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 8. S. 828-905

Roggenkamp-Kaufmann, A.: Religionspädagogik als „Praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik. Leipzig 2001

Romberg, O./ Urban-Fahr, S. (Hg.): Juden in Deutschland nach 1945. Bürger oder "Mit"-Bürger? Bonn 2000.2

Rommelpacher, B.: Politische Orientierungen von Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft. Rechtsextremismus und islamischer Fundamentalismus in der Diskussion. In: Fechner 2001, S. 95-118

Rosenak, M.: Commandments and Concerns. Jewish Religious Education in Secular Society. Philadelphia u.a. 1987

Rosenak, M.: Tree of Life, Tree of Knowledge: Conversations with the Torah. Boulder/ Colo. u.a. 2001

- Rosenau, H.: Religionsphilosophie. In: Mette 2001. Band 2, S. 1763-1766
- Rosenberg Farber, R./ Waxman, C. (Hg.): Jews in America. A Contemporary Reader. Hanover u.a. 1999
- Rosenberg Farber, R./ Waxman, C.: Postmodernity and the Jews. Identity, Identification and Community. In: Rosenberg Farber 1999, S. 395-407
- Rosenberg, M.: Conceiving the Self. New York 1979
- Rosenblatt, S.: Inclination, Good and Evil. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 8. S. 1318-1319
- Rosenblüth, P.: S. R. Hirsch. In: Liebeschütz 1977, S. 293-324
- Rosenthal, G. (Hg.): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi Tätern. Giessen 1997
- Rosenthal, J.: Seder Olam. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 14. S. 1091-1093
- Rosenzweig, F.: Zur jüdischen Erziehung. Drei Sendschreiben. Hg. von Weidner. D.. Berlin (1937) 2002
- Rosenzweig, F.: Zeit ists ... (Ps. 119, 126). Gedanken über das jüdische Bildungsproblem des Augenblicks. An H. Cohen (1917). In: Rosenzweig 2002a, S. 7-38
- Rosenzweig, F.: Bildung und kein Ende (Prediger 12, 12). Wünsche zum jüdischen Bildungsproblem des Augenblicks insbesondere zur Volkshochschulfrage. An E. Strauß (1920). In: Rosenzweig 2002b, S. 39-60
- Rosenzweig, F.: Die Bauleute. Über das Gesetz. An M. Buber (1924). In: Rosenzweig 2002c, S. 61-84
- Rost, J.: Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern 1996
- Rousseau, J.: Der Gesellschaftsvertrag. Stuttgart (1963) 2001
- Rubenstein, R.: After Auschwitz. History, Theology, and Contemporary Judaism. Baltimore u.a. 1992.2
- Rupp, H.: Religion – Bildung - Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung Weinheim 1994
- Rupp, H.: Der evangelische Religionsunterricht - unverzichtbarer Beitrag für den allgemeinen Bildungsauftrag. In: Ehmann 1998, S. 220-227
- Rupp, H.: Bayern. In: Mette 2001. Band 1, S. 115-118
- Saadja** Gaon. The Book of Beliefs and Opinions. Hg. und übers. v. Rosenblatt, S.. Yale 1948

- Samuelson, N.: Moderne jüdische Philosophie. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg 1995
- Sandberg, N.: Jewish Life in Los Angeles. A Window to Tomorrow. Lanham u.a. 1986
- Sarna, N.: Rebekah. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 13. S. 1601 f.
- Sartre, J.: Anti-semitism and Jew. an Exploration of the Etiology of Hate New York, NY. 1965
- Schaffrath, C.: Eine Frage der Motivation. Wie arbeitet man mit Jugendlichen. Ein Seminar des Zentralrats. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 14/ 2006, S. 23
- Schambeck, M.: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Beitrag zur Debatte um Bildungsstandards. In: Religionspädagogische Beiträge 55/ 2005, S. 37-50
- Scharf, W.: Religiöse Erziehung an den Jüdischen Schulen in Deutschland 1933-1938. Köln u.a. 1995
- Scheibe, W.: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. eine einführende Darstellung Weinheim u.a. 1982.8
- Scheilke, C.: Zur Aufgabe, Situation und Weiterentwicklung des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: Gauger 1998a, S. 30-63
- Scheilke, C.: Zukunft der Schule- Schule der Zukunft. In: Ehmann 1998b, S. 189-202
- Scherzberg, L.: Grundkurs feministische Theologie. Mainz 1995
- Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. 2 Bände. Band 1. München 1991.2
- Schieder, R.: Civil Religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur. Gütersloh 1987
- Schilling, H.: Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft. München 1970
- Schlaier, A.: Iwrit an der Isar. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 12/ 2004, S. 18
- Schlaier, A.: Worte und Würfel. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 12/ 2007, S. 11
- Schlotzhauer, I.: Das Philanthropin 1804-1942: Die Schule der Israelitischen Gemeinde in Frankfurt am Main. Frankfurt a. M. 1990
- Schmidinger, H. (Hg.): Vor-Bilder: Realität und Illusion. Dokumentation der Salzburger Hochschulwochen. Graz u.a. 1996
- Schmidt, C.: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser 1997, S. 544-568

- Schmidt, H.: Ethikunterricht. In: Mette 2001. Band 1. S. 489-494
- Schmitz, E. (Hg.): Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes. Göttingen u.a. 1992
- Schmitz, H.: Situationen oder Sinnesdaten - Was wird wahrgenommen. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 19/ 2/ 1994, S. 1-21
- Schnaidt, F.: Der Religionsunterricht - seine kirchliche Bindung und die Verantwortung der Gemeinde. In: Ehmann 1998, S. 241-246
- Schneider, N. (Hg.): Religionsunterricht - Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis. Hamburg 1971
- Schoem, D.: Ethnic Survival in America. An Ethnography of a Jewish Afternoon School. Atlanta/ Ga. 1989
- Schoeps, J. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh u.a. 1992
- Schoeps, J./ Schlör, J. (Hg.): Antisemitismus. Vorurteile und Mythen. München u.a. 1995
- Schoeps, J./ Jasper, W./ Vogt, B. (Hg.): Russische Juden in Deutschland. Integration und Selbstbehauptung in einem fremden Land. Weinheim 1996
- Schoeps, J./ Jasper, W./ Vogt, B. (Hg.): Ein neues Judentum in Deutschland. Fremd- und Eigenbilder der russisch-jüdischen Einwanderer. Potsdam 1999
- Schoeps, H.: Jetzt geht wieder die Angst um. In Synagogen und jüdischen Einrichtungen herrscht Kriegszustand: Mit der Gewalt im Nahen Osten nimmt der Antisemitismus in Deutschland zu. In: Welt am Sonntag v. 28.04.2002
- Scholem, G.: Commandments, The 613: Reasons for. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 5. S. 783-792
- Scholem, G.: Gematria. In Kabbala. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 7. S. 372-374
- Scholem, G.: Sabbatai Zwi. Der mystische Messias Frankfurt a. M. 1992
- Schöll, A.: Zwischen religiöser Revolte und stummer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise. Gütersloh 1992
- Schöll, A.: Jugend. In: Mette 2001. Band 1. S. 916-921
- Schreiner, P. (Hg.): Religious Education in Europe. A Collection of Basic Information about RE in European Countries Münster 2000
- Schröder, B.: Jüdisches lernen und jüdisches Lernen - ein Beispiel aus dem gegenwärtigen Israel. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 50/ 3/ 1998, S. 290-297

Schröder, B.: Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik. Leipzig 2000

Schröder, B.: Auf dem Weg zu Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht - Vorgehen, Ergebnisse und Probleme am Beispiel der Arbeit einer Expertengruppe am Comenius Institut 2004-2006. In: Lehrstuhl für jüdische Religionspädagogik an der Hochschule für jüdische Studien 2006, S. 80-96

Schroll, M.: Steckt die jüdische Bildung in der Krise? In: Jüdische Allgemeine Zeitung. 29/ 2005, S. 11

Schründer-Lenzen, A.: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser 1997, S. 107-117

Schuler, H.: Ethische Probleme. In: Patry 1982, S. 341-364

Schulte, C.: Die jüdische Aufklärung. Philosophie, Religion, Geschichte. München 2002

Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 1992.2

Schulze, P.: Juden in Hannover. Beiträge zur Kultur und Geschichte einer Minderheit. Hannover 1989

Schütze, F.: Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3/ 1983, S. 283-293

Schütze, Y.: Warum Deutschland und nicht Israel. Begründungen russischer Juden für die Migration nach Deutschland. In: Zeitschrift Biografieforschung und Oral History 10/ 2/ 1997, S. 186-208

Schwab, U.: Jugendarbeit und Religionspädagogik. In: Schweitzer 2004, S. 94-104

Schwarzfuchs, S.: Crusades. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 5. S. 1135-1145

Schwarzschild, S.: Covetousness. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 5. S. 1022

Schwarzschild, S.: Truth. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 15. S. 1414 f.

Schweid, E.: Miracle: In Medieval Jewish Philosophy, Neoplatonism, The Change of Aristotelianism, Maimonides, Nachmanides, Hasdai Crescas. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 12. S. 76-79

Schweid, E.: Kedushah. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 10. S. 871-874

Schweid, E.: Zionism in a Post-Modernistic Era . Jerusalem 1996

Schweitzer, F.: Religion und Entwicklung. Bemerkungen zur kognitiv-strukturellen Religionspsychologie. In: Wege zum Menschen 37/ 1985a, S. 316-325

Schweitzer, F.: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim u.a. 1985b

Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München 1987

Schweitzer, F./ Nipkow, K./ Faust-Siehl, G./ Krupka, B.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995

Schweitzer, F./ Biesinger, A./ Boschki, R.: Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. B. u.a. 2002

Schweitzer, F.: Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart 2003

Schweitzer, F./ Schlag, T. (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Freiburg i. B. u.a. 2004

Segev, T.: Die siebte Million. Der Holocaust und Israels Politik der Erinnerung. Reinbek bei Hamburg 1995

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht in der Schule. Bonn 1974

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn 1996

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Bonn 2004

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz. Bonn 2002a

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz. Bonn 2002b

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss (Jahrgangsstufe 10). Bonn 2003

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss v. 16.12.2004. Bonn 2004

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss v. 2.6.2005. Bonn 2005

Selengut, C. (Hg.): Jewish Identity in the Postmodern Age: Scholarly and Personal Reflections. St. Paul/ Minn. 1999

Selman, R.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M. 1984

Seyfarth, C.: Constans: The West German Discussion of Max Weber's Sociology of Religion since the 1960s. In: Social Compass 27/ 1980, S. 9-25

Shaffir, W./ Stebbins, R. (Hg.): Experiencing Fieldwork. An Inside View of Qualitative Research. Newbury Park/ Calif. U.a. 1991

Shaked, G.: Die Macht der Identität. Essays über jüdische Schriftsteller. Königsstein/ Ts. 1986

Shereshevsky, E.: Rashi, the Man and His World. New York 1982

Shohamy, E.: Language and Identity of Jews in Israel and the Diaspora. In: Zisenwine 1999, S. 79-100

Sidur Sefat Emet. Übersetzung v. Bamberger, S.. Basel 1993

Siegler, R.: Das Denken von Kindern. München u.a. 2001.3

Silbereisen, R./ Vaskovics, L./ Zinnecker, J. (Hg.): Jungsein in Deutschland. Opladen 1996

Silberman, L.: God: Justice and Mercy of God. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 7. S. 667-670

Silberman, S.: Compassion. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 5. S. 855 f.

Silbermann, A.: Was ist jüdischer Geist? Zur Identität der Juden. Osnabrück 1984

Silver, J.: Sports: In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 15. S. 291-318, S. 313 f.

Simon, E.: Brücken. Gesammelte Aufsätze. Heidelberg 1965

Simon, H./ Simon, M.: Geschichte der jüdischen Philosophie. München 1984

Sklare, M. (Hg.): Understanding American Jewry. New Brunswick/ NJ. 1982

Slutsky, Y.: Poltava: Contemporary Period. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 13. S. 839-841

Slutsky, Y.: Israel, State of: 1880-1948. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 9. S. 325-364

Slutsky, Y.: Kiev. In: Encyclopaedia Judaica 1972c. Band 10. S. 991-995

Smith, G. (Hg.): Hannah Arendt revisited. >>Eichmann in Jerusalem << und die Folgen. Frankfurt a. M. 2000

Soeffner, H.: Die Auslegung des Alltags. Die Ordnung der Rituale. 2 Bände. Band 2. Frankfurt a. M. 1992

Soëtard, M.: Die Gefährdung der Allgemeinbildung durch das Kopftuch In: Gogolin 1998, S. 43-54

Sokolov, M.: Aufs Motiv kommt es an. Alle Sünden sind verzeihlich - nur die Leugnung Gottes ist nicht wieder gut zumachen. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 21/2005, S. 14

Soloveitchik, H.: Rupture and Reconstruction. The Transformation of Contemporary Orthodoxy In: Rosenberg Farber 1999, S. 320-376

Sorkin, D.: The Transformation of German Jewry 1780-1840, New York u.a. 1987

Sorkin, D.: Moses Mendelssohn and the Religious Enlightenment. Berkeley u.a. 1996

Sparn, W. (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biografie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990

Schreiner, P./ Spinder H. (Hg.): Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht. Münster u.a. 1997

Stachel, G.: Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts Zürich u.a. 1976

Stallmann, M.: Christentum und Schule. Stuttgart 1958

Stegmaier, W. (Hg.): Die philosophische Aktualität der jüdischen Tradition. Frankfurt a. M. 2000

Stein, S.: Moneylending. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 12. S. 244-253

Steinberg, T. Teaching Hebrew Through Value-Concepts. In: AVAR ve'ATID/ A Journal of Jewish Education 1/ 2/ 1995, S. 91-100

Steinert, B./ Klieme, E.: Was kommt mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards auf die Schulen zu? In: Pädagogische Beiträge. Unterricht und Schulleben in Rheinland-Pfalz 1/ 2004, S. 1-8

Steinkamp, G.: Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann 1991, S. 251-276

Steinke, I.: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick 2000, S. 319-331

Stemberger, G.: Geschichte der jüdischen Literatur. Eine Einführung. München 1977

Stemberger, G.: Einleitung in Talmud und Midrasch. München 1992.8

Stemberger, G.: Zum Verständnis der Tora im rabbinischen Judentum. In: Zenger 1996, S. 329-343

Stephan, S.: Der erste Schultag. Sinaischule begrüßt ABC Schützen. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 20/ 2003, S. 15

Stern, F.: Philosemitismus. Stereotype über den Feind, den man zu lieben hat. In: Babylon 8/ 1991, S. 15-26

Stern, M.: Unser Recht wahrnehmen. Gehört jüdischer Religionsunterricht an staatliche Schulen? Forum: Pro und Contra. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 1/ 2004, S. 11

Stonis, A.: Die Fächergruppe Religionsunterricht-Ethik-Philosophie. Bericht aus der Arbeitsgruppe. In: Ehmann 1998, S. 130-131

Stoodt, D.: Religionsunterricht in Deutschland: Begriff und Geschichte. In: Mette 2001. Band 2, S. 1775-1780

Straub, J.: Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne armchairpsychologie“. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1/ 2000, S. 167-194

Strauss, A.: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt a. M. 1974

Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung - Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991

Strauss, L.: Die Religionskritik Spinozas als Grundlage seiner Bibelwissenschaft. Darmstadt 1981

Strobl, R./ Böttger, A. (Hg.): Wahre Geschichten. Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden 1996

Susman, M.: Das Buch Hiob und das Schicksal des jüdischen Volkes. Freiburg i. B. 1968

Sutcliffe, A.: Judaism and Enlightenment. Cambridge u.a. 2003

Szymanski, T.: Kooperation und Konkurrenz. Die amerikanischen Juden und die Entstehung Israels. In: Lichtenstein 1998, S. 185-195

Ta- Shma, I.: Day and Night. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 5. S. 1374-1376

Tajfel, H./ Turner J.: An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: Austin 1979, S. 33-47

Tamminen, K.: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt a. M. u.a. 1993

Taylor, C.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M. 1993

- Terhart, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978
- Terhart, E.: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser 1997, S. 27-42
- Theißen G.: Methodenkonkurrenz und hermeneutischer Konflikt. Pluralismus in Exegese und Lektüre der Bibel. In: Mehlhausen 1995, S. 127-140
- Thiele, H.: Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1981
- Thiel, H.: Die Samson-Raphael-Hirsch-Schule in Frankfurt am Main: Dokumente - Erinnerungen - Analysen. Hg. v. der Kommission zur Erforschung der Geschichte der Frankfurter Juden. Frankfurt a. M. 2001
- Thomas, H.: Die Gefährdung der Allgemeinbildung durch das Kopftuch. Eine Replik. In: Gogolin 1998, S. 55-62
- Tigay, J.: Paradise. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 13. S. 77-83
- Timm, A.: Hammer, Zirkel, Davidstern. Das gestörte Verhältnis der DDR zu Zionismus und Staat Israel. Bonn 1997
- Trachtenberg, J.: Jewish Magic and Superstition. Cleveland u.a. 1961
- Trepp, L.: Die amerikanischen Juden: Profil einer Gemeinschaft. Stuttgart u.a. 1991
- Trepp, L.: Der jüdische Gottesdienst. Gestalt und Entwicklung. Stuttgart u.a. 1992
- Trepp, L.: IX. Abraham Joshua Heschel (1907-1972). In: Mayer 1994a, S. 358-392
- Trepp, L./ Mayer, G.: Geschichte des nachbiblischen Judentums. In: Mayer 1994b, S. 17-67
- Tworuschka, U.: Religionswissenschaften. In: Mette 2001. Band 2, S. 1833-1839
- Tye, L.: Homelands. Portraits of the New Jewish Diaspora. New York/ NY. 2001
- Tzscheetzsch, W.: Glaubwürdigkeit und Offenheit. Der Religionsunterricht als persönliche Herausforderung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Ehmann 1998, S. 28-37
- Tzscheetzsch, W.: Chancen und Grenzen einer interreligiösen Religionspädagogik. In: Schweitzer 2004, S. 155-160.
- Uhl, S.:** Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten. In: Gauger 1998, S. 148-170
- Urbahn-Fahr, S.: Schweigen, Trauma und Erinnerung. In: Lichtenstein 1998, S. 64-80
- Ullmann, I.: Es steht in den Sternen. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 3/ 2006, S. 15

Ungar-Klein, B. (Hg.): Jüdische Gemeinden in Europa zwischen Aufbruch und Kontinuität. Symposium „Jüdische Gemeinden in Europa“, Wien Oktober 1998. Wien 2000

Utsch, M.: Religionspsychologie. Voraussetzungen, Grundlagen, Forschungsüberblick. Stuttgart u.a. 1998

Verburg, W.: Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: Gauger 1998, S. 64-82

Vergote, A.: Religion und Psychologie. In: Schmitz 1992, S. 1-24

Verhülsonk, A.: Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht. In: Rekus 2005, S. 191-203

Vetter, D.: Das Judentum. In: Khoury 1987a, S. XV-XXI

Vetter, D.: Religionspädagogik. 1. Jüdisch. In: Khoury 1987b, S. 925-929

Victor, J.: Satanic Panic. The Creation of a Contemporary Legend Chicago/ IL. 1993

Vögele, W.: Zivilreligion in der Bundesrepublik Deutschland. Gütersloh 1994

Vogel, M.: Monotheism. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 12. S. 260-263

Voigt, U.: Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser 1997, S. 785-794

Volkov, S.: Die Verbürgerlichung der Juden in Deutschland. Eigenart und Paradigma. In: Kocka 1988, S. 343-371

Volkov, S.: Jüdisches Leben und Antisemitismus im 19. und 20. Jahrhundert. Zehn Essays. München 1990

Volkov, S.: Die Dynamik der Dissimilation. Deutsche Juden und die ostjüdischen Einwanderer. In: Volkov 1990, S. 166-180

Volkov, S.: Die Erfindung einer Tradition. Zur Entstehung des modernen Judentum in Deutschland. In: Schriften des Historischen Kollegs. Vortrag 29. München 1992

Vomhof, F.: Konkurrenz der Konzepte. Möglichkeiten und Grenzen eines „Ethik-Unterrichts“ In: Profil. 7-8/ 2000, S. 9-13

Wach, J.: Vergleichende Religionsforschung. Stuttgart u.a. 1962

Wagener, H.: Entwicklung lebendiger Religiosität: Die psychodynamische Basis religiöser Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung des strukturalistischen Ansatzes von Fritz Oser/ Paul Gmünder/ Hermann-Josef Wagener. Ostfildern 2002

Waibel, H.: Rechtsextremismus in der ehemaligen DDR bis 1989. Köln 1996

Walfish, B.: Medieval Jewish Interpretation. In: Berlin 2004, S. 1876-1900

Wallenborn, H./ Kümper, M./ Lipphardt, A./ Neumann, J. u.a. (Hg.): Der Ort des Judentums in der Gegenwart 1989-2002. Berlin 2004

Wasserstein, B.: Europa ohne Juden. Das europäische Judentum seit 1945. München 2001

Waxman, C.: The Sociohistorical Background and Development of America's Jews. In: Rosenberg Farber 1999a, S. 7-15

Waxmann, C.: Center and Periphery: Israel in American Jewish Life. In: Rosenberg Farber 1999b, S. 212-225

Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. 3 Bände. Tübingen (1920 21) 1988

Weber, M.: Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus (1904/ 5; mit Zusätzen/ Veränderungen v. 1920). Hg. v. Lichtblau, K./ Weiß, J.. Bodenheim 1993

Weber, H.: Religion: Lexikon der Grundbegriffe in Christentum und anderen Religionen. Reinbek bei Hamburg 1992.2

Wegenast, K.: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Der evangelische Erzieher 20/ 1968, S. 111-124

Wegenast, K.: Didaktik des Religionsunterrichts. In: Wissenschaftliche Pädagogische Beiträge (WPB) 6/ 1978, S. 226-232

Wegenast, K.: Religionsdidaktik Sekundarstufe I. Voraussetzungen, Formen, Begründungen, Materialien. Stuttgart u.a. 1993

Weibel, R.: Religionsunterricht in der Schweiz. In: Herder Korrespondenz. Monatshefte für Gesellschaft und Religion 55/ 2/ 2001, S. 96-99

Weidenfeld, W. (Hg.): Deutschland. Eine Nation - doppelte Geschichte: Materialien zum deutschen Selbstverständnis. Köln 1993

Weidmann, F. (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. Donauwörth 1997

Weinmann, U.: Eingeschränkte Wahrnehmung. Wie sich in Russland Antisemitismus bemerkbar macht. In: Jüdische Allgemeine Zeitung 3/2006, S. 6

Weinreich, P.: Manual for Identity Exploration Using Personal Constructs. Birmingham 1980

Weisl, D. v.: In die Heimstatt der Väter. In: Lichtenstein 1998, S. 34-41

Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1991.3

Welzer, H./ Moller, S./ Tschuggnall, K.: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a. M. 2002

- Wermke, H. (Hg.): *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*. Göttingen 2002
- Wertheimer, J.: *Religious Movements in Collision*. In: Rosenberg Farber 1999, S. 377-391
- Wessely, N.: *Worte der Wahrheit und des Friedens: Vorzüglich an diejenigen, so unter dem Schutze des glorreichen und großmächtigsten Kaysers Josephs II. wohnen*. Übers. v. Friedländer, D.. Berlin 1782
- Wettstein, H. (Hg.): *Diasporas and Exiles. Varieties of Jewish Identity*. Berkeley 2002
- Wied, G.: *Nordrhein-Westfalen*. In: Mette 2001. Band 2, S. 1426-1429
- Wiegand, W.: *Religiöse Erziehung in der Lebenswelt der Moderne. Zur sozialwissenschaftlichen und theologischen Grundlegung eines pragmatischen Modells religiöser Erziehung*. Wilhelmsfeld 1994
- Wiener, M. (Hg.): *Abraham Geiger and Liberal Judaism. The Challenge of the Nineteenth Century*. Cincinnati 1981
- Wiese, C.: *Andre Neher*. In: Kilcher 2003, S. 436-438
- Wiesenberg, E.: *Calendar*. In: *Encyclopaedia Judaica* 1972a. Band 5. S. 43 50
- Wiesenberg, E.: *Nisan*. In: *Encyclopaedia Judaica* 1972b. Band 12. S.1175 f.
- Wieviorka, M.: *Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten*. Hamburg 2003
- Wigoder, G. (Hg.): *The New Encyclopaedia of Zionism and Israel* 1994. 2 Bände London u.a. 1994.
- Willert, A.: *Output-Orientierung im Religionsunterricht? Nordrhein-westfälische Überlegungen im Umfeld der Bildungsstandard-Debatte*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie - Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung* 56/ 2004, S. 241-249
- Winkel, R.: *Angst*. In: Lenzen 2001. Band 1, S. 56-64
- Wippermann, G.: *Religiöse Weltanschauungen - Zwischen individuellem Design und traditionellem Schema*. In: *Silbereisen* 1996, S. 113-126
- Wippermann, W.: *Das „ius sanguinis“ und die Minderheiten im Deutschen Kaiserreich*. In: Halin 1999, S.133–143
- Wittgenstein, L.: *Traktatus Logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung* Frankfurt a. M. 1971.8
- Witzel, A.: *Das problemzentrierte Interview*. In: Jüttemann 1989, S. 227-256
- Witzel, A.: *Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen*. In: Strobl 1996, S. 49-76

Wiznitzer, M.: Langenscheidts Praktisches Lehrbuch. Hebräisch. Ein Standardwerk für Anfänger: Berlin u.a. 2002

Wohlgemuth, H.: Was heißt philosophieren lernen? Ein Versuch unter besonderer Berücksichtigung der philosophiedidaktischen Position Kants und ein Beitrag zur Didaktik und Methodik des Schulfaches Philosophie, Schwerpunkt Ethik. Frankfurt a. M. u.a. 2000

Wohlrab-Sahr, M. (Hg.): Biografie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a. M. 1995

Wohlrab-Sahr, M.: Luckmann 1960 und die Folgen. Neuere Entwicklungen in der deutschsprachigen Religionssoziologie. In: Orth 2003, S. 427-448

Wolff, S.: Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick 2000a, S. 334-349

Wolff, S.: Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick 2000b, S. 502-513

Wolffsohn, M.: Auf dem Weg in die Normalität. In: Bundeszentrale für politische Bildung 1991, S. 12-15

Woocher, J.: Sacred Survival: The Civil Religion of American Jews. Bloomington u.a. 1986

Wulff, D.: Psychology of Religion. Classic and Contemporary Views. New York u.a. 1991

Yavetz, Z.: Judenfeindschaft in der Antike. Die Münchener Vorträge. München 1997

Ydit, M.: Lag ba-Omer. In: Encyclopaedia Judaica 1972a. Band 10. S. 1356-1358

Ydit, M.: Se'udah. In: Encyclopaedia Judaica 1972b. Band 14. S. 1192-1195

Ydit, M.: Kurze Judentumkunde für Schule und Selbstunterricht. Neustadt a.d. Weinstraße 1984

Yerushalmi, Y.: Zachor: Erinnere Dich! Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis. Berlin 1988

Young, J.: Beschreiben des Holocaust, Darstellung und Folgen der Interpretation. Frankfurt a. M. 1992

Youniss, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein 1982, S. 78-109

Zak, I.: Dimensions of Jewish American Identity. In: Psychological Reports 33/ 1973, S. 891-900

Zeiber, H./ Zeiber, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim u.a. 1994

- Zenger, E. (Hg.): Die Tora als Kanon für Juden und Christen. Freiburg i. B. 1996
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V./ ZWST (Hg.): Leitfaden für jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion. Frankfurt a. M. 1998.2
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (Hg.): Mitgliederstatistik der einzelnen jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland. Per 1. Januar. Frankfurt a. M. 2003
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (Hg.): Kränkung und Krankheit. Psychische und psychosomatische Folgen der Migration von aus der ehemaligen Sowjetunion ausgewanderten Juden. Tagungsprotokoll d. Tagung am 8./ 9.12.2003 in der Jüdischen Gemeinde Frankfurt/ M. Frankfurt a. M. 2004
- Ziebertz, H.: Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. Herausforderungen für die empirische Forschung in der Praktischen Theologie. In: Porzelt 2000, S. 29-44
- Ziebertz, H.: Wozu religiös Erziehen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Hilger 2001a, S. 123-135
- Ziebertz, H.: Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik: Religiosität der Lernenden. In: Hilger 2001b, S. 67-87
- Ziebertz, H. (Hg.): Imagining God. Empirical Explorations from an International Perspective. Empirische Theologie. Band 9. Münster 2001c
- Ziebertz H./ Kalbheim, B./ Riegel, U.: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh 2003
- Ziener, G./ Scheilke, C.: Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg für das Fach Evangelische Religionslehre. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56/ 2004, S. 226-236
- Zimbardo, P./ Gerrig, R.: Psychologie. Hg. u. bearb. v. Graf, R.. München. u.a. 2004.16
- Zimmermann, M.: Wende in Israel. Zwischen Nation und Religion. Berlin 1996
- Zinnecker, J./ Silbereisen, R. (Hg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern Weinheim u.a. 1996
- Zisenwine, D./ Schers, D. (Hg.): Making a Difference: Jewish Identity and Education. Tel Aviv 1997
- Zisenwine, D./ Schers, D.: Present and Future. Jewish Culture, Identity and Language. Tel Aviv 1999
- Zisenwine, D. (Hg.): Knowing what: Jewish Culture, Identity and Language. Studies in Jewish Culture, Identity and Community. Tel Aviv 2003

Zussman, M.: Jüdische Identität heute: Notizen aus Amerika. In: Nachama 1991, S. 108-122

Zunz, L. (Übers.). Die vierundzwanzig Bücher der Heiligen Schrift nach dem Masoretischen Text. Tel Aviv u.a. 1997

Zvieli, B.: Israel, State of (Religious Life): Religious Life and Communities. In: Encyclopaedia Judaica 1972. Band 9. S. 887-905

Zwergel, H.: Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht. In: Hilger 1993, S. 43-57

Zwergel, H.: Bildungsstandards für den Religionsunterricht. In: Lehrstuhl für jüdische Religionspädagogik an der Hochschule für jüdische Studien 2006, S. 42-68

2. Internetzugänge

Arbeitsgemeinschaft evangelischer Erzieher in Deutschland e. V. (AEED). Verfügbar über: http://www.ekir.de/aeed/8_Fund/Religionsunterricht_Gym.htm [Zugriff: Mai 2004]

>> <http://www.ekir.de/ekir/ekir.php> [Zugriff: August 2007]

Begegnungsstätte Alte Synagoge. Verfügbar über: <http://www.ns-gedenkstaetten.net/nrw/> [Zugriff: Mai 2005]

Bildungsserver Rheinland-Pfalz. Verfügbar über: <http://www.mwwfk.rlp.de> [Zugriff: Juni 2006]

Bischöfliches Generalvikariat. Bistum Essen. Dezernat Erziehung-Schule-Hochschule. Runderlass zum Religionsunterricht. Verfügbar über: <http://www.bistum-essen.de/schule/erlass.htm> [Zugriff: April 2004]

>> <http://87.106.6.16/beftp/bildung/schule/erlass.htm> [Zugriff: Mai 2007]

Bnei Akiva. Religious Zionist Youth Movement of the USA and Canada: Magic. Verfügbar über <http://www.bneiakiva.at/tora/Bo.htm> [Zugriff: Mai 2005]

Hessisches Kultusministerium. Verfügbar über: <http://www.hessischeskultusministerium.gesetz> [Zugriff: Juni 2004]

Hochschule für jüdische Studien. Verfügbar über: <http://www.hjs.uni-heidelberg.de> [Zugriff: Oktober 2006]

Jewish Agency for Israel. The Department for Jewish Zionist Education. The Pedagogic Center: Alijah. Verfügbar über: <http://www.jajz-ed.org.il> [Zugriff: November 2005]

Jüdisches Recht. Verfügbar über: <http://juedisches-recht.org> [Zugriff: März 2005]

Jugend Information Nürnberg. Verfügbar über: <http://www.jugendinformation-nuernberg.de> [Zugriff: Dezember 2004]

Leibowitz, N.: Nasso. In: The Jewish Agency of Israel. The Department for Jewish Zionist Education The Pedagogic Center. 1992-2004. Updated 2002. Verfügbar über: <http://www.jajz-ed.org.il/german/torani/naso.html> [Zugriff: Mai 2003]b

Liberale in der Berliner Gemeinde. Verfügbar über: http://www.huettenweg.de/images/Allgemeine_2005_ausgabe33_17.pdf [Zugriff: Oktober 2006]

Liberale Juden in Deutschland: Angebote Hannover. Verfügbar über: <http://www.religionen-in-hannover.de/njudg.htm> [Zugriff: Mai 2004]

>> <http://www.liberale-juden.de/cms/index.php?id=13> [Zugriff: August 2007]

Liberales Judentum in Deutschland. Verfügbar über: <http://www.liberale-juden.de> [Zugriff: August 2006]

Niedersächsisches Kultusministerium: Verfügbar über: <http://www.mk.niedersachsen.de> [Zugriff: Juni 2004]

Nordrhein-Westfälisches Kultusministerium: Abitur, Jüdische Religionslehre. Verfügbar über: [http://www.learnline.nrw.de/angebote/abitur/download /juedische religionslehre 01022005.pdf](http://www.learnline.nrw.de/angebote/abitur/download/juedische_religionslehre_01022005.pdf) [Zugriff: April 2005 und Juni 2006]

>> <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur/download/juedre-vorgaben-2007.pdf> [Zugriff: August 2007]

Politikforum: Möllemann. Verfügbar über: <http://www.politikforum.de> [Zugriff: Juli 2005]

Sender 3sat: Mich schickt der Himmel. Aufstieg und Fall des Jürgen W. Möllemann. Sendung v. Montag 20. Juni 2005, 20.15 Uhr. Verfügbar über: <http://www.3sat.de/ard/sendung/80373/index.html> Zugriff: September 2005]

Sender ZDF: Stefani. Verfügbar über: <http://www.heute.t-online.de/ZDFheute/artikel/28/0,1367,POL-0-2054460,00.html> [Zugriff: Juni 2004]

Sender ZDF: Chronik des Antisemitismusstreits. Archiv 2002. Verfügbar über: <http://www.heute.de/ZDFheute/inhalt/2/0,3672,185026,00.html> Zugriff: September 2005]>> *Nicht mehr verfügbar August 2007*

Universität Freiburg. Verfügbar unter: <http://www.uni-freiburg.de> [Zugriff: Juni 2006]

Universität Heidelberg Institutionen: Verfügbar über <http://www.uni-heidelberg.de/institute/sonst/aj/B8/www/n-konk.htm> [Zugriff: Februar 2005]

>>*Nicht mehr verfügbar August 2007*

Verfassungsschutz Thüringen. Verfügbar über: <http://www.verfassungsschutz.thueringen.de/vsberichte/2002/rechtsextremismus.htm> [Zugriff: Juni 2004]

Witzel, A. (2000, Januar). Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung & Forum Qualitativ Research [On-line Journal] 1(1). Verfügbar über: www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm [Zugriff: April 2001]

Zentralrat der Juden in Deutschland. Verfügbar über: <http://www.zentralratjuden.de> [Zugriff: März 2006 und August 2006]

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST). Verfügbar über: <http://www.mibereshit.org> [Zugriff: Januar 2007]

Zionistische Jugend in Deutschland (ZJD). Verfügbar über: <http://berlin.mfa.gov.il/mfm/web/main/document.asp?SubjectID=9040&MissionID=88&LanguageID=190&StatusID=0&DocumentID=-1> [Zugriff Juli 2004]

3. Lehr- bzw. Bildungspläne des jüdischen Religionsunterrichts

I Baden-Württemberg

a) Oberrat der Israeliten Badens o. J.

Oberrat der Israeliten Badens : Lehrplan für das Fach jüdische Religionslehre. Karlsruhe o. J.

b) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004

Internetzugang: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg: Bildung stärkt den Menschen. Bildungsplan Allgemein bildendes Gymnasium. Bildungsstandards für Jüdische Religionslehre. Stuttgart 2004. Verfügbar über: http://www.bildungstaerktmenschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_juedR_bs.pdf [Zugriff: Januar 2007]

II Bayern

Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden Bayern 1996

Landesverbandes der Israelitischen Kultusgemeinden Bayern: Lehrplan Jüdische Religionslehre (Klasse 11-13). München 1996, unveröffentlicht

III Hessen

Religionsschule J.¹ o. J./ Vorlage für das hessische Kultusministerium

Religionsschule J.: Rahmenrichtlinien für den Religion Unterricht am J. o. J., unveröffentlicht

IV Niedersachsen

keine Einsicht

V Nordrhein-Westfalen

a) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Vorläufiger Lehrplan für Jüdische Religionslehre in der Sekundarstufe I. Düsseldorf 1999

b) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen 1990

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen/ Der Kultusminister: Richtlinien für Jüdische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Düsseldorf 1990

c) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen 2005

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Jüdische Religionslehre / NRW 4736. Düsseldorf 2005

VI Thüringen

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

Internetzugang: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Vorläufiger Lehrplan Jüdische Religionslehre. Verfügbar über: <http://www.thillm.th.schule.de> [Zugriff: Mai 2004], S. 1-6

>>*Im August 2007 unter Sonstige Lehrpläne. Jüdische Religionslehre. Stufen I, II, III / Klassenstufen 1-10 http://www.thillm.de/thillm/start_service.html [Zugriff: August 2007]*

¹ Abgekürzter Name der Religionsschule

INHALTSVERZEICHNIS zum ANHANG

1.	Forschungsablauf und Forschungsdesign	1
1.1	Überblick des Forschungsablaufs	
1.2	Das Forschungsdesign	
2.	Vollständige Interviewanalysen	3
2.1	Daniel Gemeinde 1	
2.2	Lea Gemeinde 1	
2.3	Genia Gemeinde 7	
2.4	Lisa Gemeinde 5	
2.5	Olga Gemeinde 6	
2.6	Alina Gemeinde 4	
2.7	Rifka Gemeinde 3	
2.8	Marina Gemeinde 3	
2.9	Jeremy Gemeinde 7	
2.10	Rahel Gemeinde 3	
2.11	Irina Gemeinde 3	
2.12	Sara Gemeinde 7	
2.13	Jakov Gemeinde 7	
3.	Vollständige Analysen des Religionsunterrichts	255
3.1	Unterrichtsprofil der Gemeinde 1: <i>Der Iwrit Volkshochschulkurs</i>	
3.2	Unterrichtsprofil der Gemeinde 2: <i>Grundwissen auf Russisch</i>	
3.3	Unterrichtsprofil der Gemeinde 3: <i>Biblische Hermeneutik/ Vermittlungsinstanzen zwischen Gott und Mensch</i>	
3.4	Unterrichtsprofil der Gemeinde 4: <i>Ethische Akzente</i>	
3.5	Unterrichtsprofil der Gemeinde 5: <i>Katastrophenszenarien</i>	
3.6	Unterrichtsprofil der Gemeinde 6: <i>Schulchan Aruch</i>	
3.7	Unterrichtsprofil der Gemeinde 7: <i>Fundierte religiöse Basis und Diskurs/ Freier Wille und Determination</i>	

4. Transkripte der Interviews

804

- 4.1 Interview Daniel Gemeinde 1
- 4.2 Interview Lea Gemeinde 1
- 4.3 Interview Genia Gemeinde 7
- 4.4 Interview Lisa Gemeinde 5
- 4.5 Interview Olga Gemeinde 6
- 4.6 Interview Alina Gemeinde 4
- 4.7 Interview Rifka Gemeinde 3
- 4.8 Interview Marina Gemeinde 3
- 4.9 Interview Jeremy Gemeinde 7
- 4.10 Interview Rahel Gemeinde 3
- 4.11 Interview Irina Gemeinde 3
- 4.12 Interview Sara Gemeinde 7
- 4.13 Interview Jakov Gemeinde 7

5. Fragebögen

891

- 5.1 Leitfragen zur Lehrerbefragung
- 5.2 Fragebogen an Schüler
- 5.3 Fragen zum religiösen Urteil

6. Gesetzliche Grundlagen und Lehrpläne

901

- 6.1 Gemeinde 1
- 6.2 Gemeinde 2
- 6.3 Gemeinde 3
- 6.4 Gemeinde 4
- 6.5 Gemeinde 5
- 6.6 Gemeinde 6
- 6.7 Gemeinde 7

7. Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien 1005

- 7.1 Gemeinde 7, Hebräisch
- 7.2 Gemeinde 2
- 7.3 Gemeinde 3
- 7.4 Gemeinde 4
- 7.5 Gemeinde 5
- 7.6 Gemeinde 6
- 7.7 Gemeinde 7, Religion

8. Unterrichtsprotokolle 1064

- 8.1 Protokoll des Unterrichts Gemeinde 1
- 8.2 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 2
- 8.3.1 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 3, Gruppe 1
- 8.3.2 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 3, Gruppe 2
- 8.4 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 4
- 8.5 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 5
- 8.6 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 6
- 8.7.1 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 7, Gruppe 1
- 8.7.2 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 7, Gruppe 2
- 8.7.3 Protokoll des Religionsunterrichts Gemeinde 7, Gruppe 3/ 4

9. Übersichten 1219

- 9.1 Übersicht zu den Interviewii
- 9.2 Übersicht zu den Lehrern
- 9.3 Übersicht zu den Schülern der einzelnen Gemeinden
- 9.4 Übersicht zu Besuchen und Unterrichtsthemen

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel:

DIE SUCHE NACH DEM IDENTITÄTSFORMENDEN POTENTIAL DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN JÜDISCHEN GEMEINDEN IN DEUTSCHLAND

selbständig verfasst und hierzu keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus fremden Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form in keinem anderen Studiengang als Prüfungsleistung vorgelegt oder an anderer Stelle veröffentlicht.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Frankfurt am Main, den 15. Juni, 2007

Jessica Schmidt-Weil

Tabellarischer Lebenslauf

Name	Schmidt - Weil
Vorname	Jessica
Geburtsdatum, -ort	31.01.1965, Köln
Staatsangehörigkeit	Deutsch
Familienstand	ledig
Anschrift	Hausener Weg 31 60489 Frankfurt Tel.: 069 97843810/ E-Mail: j.sweil@t-online.de

Schulischer Werdegang

1971-75	Grundschule Celle
1975-84	Hölty-Gymnasium, Celle

Beruflicher Werdegang

WS 1984/85	Studium Lehramt Deutsch, Englisch, Judaistik, Universität Köln
SS 1985 - WS 1988/89	Rechtswissenschaften, Universität Hannover
SS 1989 - WS 1992/93	Studium Lehramt Grund- und Hauptschule, Universität Lüneburg Fächer Deutsch, Sachunterricht (Geschichte), Kunst
18.12.1992	1. Staatsexamen; Note 1,6
01.05.1993 - 01.11.1994	Referendariat; Ausbildungsseminar Celle Deutsch Hauptschule; Sachunterricht/ Kunst Grundschule 2. Staatsexamen; Note 2,1
01.11.1994-01.08.1999	Lehrerin Rheinland-Pfalz, Marktschule Idar-Oberstein Leitung einer Klasse 1-4. Schuljahr Mentorin, Ethikfachleiterin

01.08.1999-01.08.2007 Lehrerin Hessen, I. E. Lichtigfeldschule, Frankfurt a. M.
Leitung einer Klasse, 1-4. Schuljahr
ab 2004 Englischlehrerin
Englischnfachleiterin
ab 2007 Englischlehrerin, I. E. Lichtigfeldschule im
Philanthropin Frankfurt a. M. (5.-8. Schuljahr)

Herbst 2004 Deutschprüfung Sekundarstufe I, Universität Kassel

Frühjahr 2006 Englischprüfung Sekundarstufe I, Universität Frankfurt;
Note 1,5

Wissenschaftliche Tätigkeit

Herbst 2002 Zulassung zur Promotion
an der Universität Frankfurt am Main

Frühjahr 2004 Leitung eines Tutoriums bei Professor Doktor Brumlik
Erweiterungsprüfung zur Promotion
Empirische Studie zum identitätsformenden Potential des
Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden in Deutschland,
Erziehungswissenschaften

März bis Mai 2006 Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Professor Doktor
Krochmalnik an der Hochschule für jüdische Studien,
Heidelberg; Bereich Religionspädagogik

Ehrenamtliche Tätigkeiten Jüdische Gemeindearbeit, Bad Kreuznach, Frankfurt a. M.
Interkulturelle Arbeit in christlich jüdischen Gesellschaften und
der AG Christen und Juden, Kirchentag

Frankfurt am Main, den 15. Juni, 2007

Jessica Schmidt-Weil