

### **3.5 Profil des Religionsunterrichts in Gemeinde 5**

Die Gemeinde 5, die im Westen Deutschlands liegt, kann mit ca. 1700 Mitgliedern als größere Mittelmegemeinde bezeichnet werden und ist mit etwa 19 Gemeinden innerhalb des Bundeslandes unter einem Landesverband zusammengefasst.

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, so dass 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. Nach ersten Unterrichtsbesuchen im Grundschulbereich<sup>1</sup> wurde eine Oberstufengruppe (Klasse 12) einmal im November 2001 und 2 mal im Februar 2002 besucht.

#### **3.5.1 Entwicklung und Struktur der Gemeinde**

##### **Geschichtliche Randdaten**

Anfang des 17. Jahrhunderts wird von ersten Juden in der Stadt berichtet. In der Mitte des 19. Jahrhunderts konstituierte sich eine Synagogen-Gemeinde, die einen ersten Rabbiner einstellte.<sup>2</sup> Um 1930 lebten etwa 3000 Juden in Gemeinde 5, deren Zahl sich u.a. durch orthodoxe Juden aus Osteuropa erhöhte.<sup>3</sup>

Das nationalsozialistische Regime begann 1933 mit einem Boykottaufruf gegen alle jüdischen Geschäfte und Anwälte. Eine Volkszählung dieses Jahres ergab ca. 2500 jüdische Personen. In der Pogromnacht 1938 wurden die Synagogen zerstört und Friedhöfe geschändet. 1941 setzte die erste Massendeportation von rund 200 Juden ein, die durch weitere Deportationen u.a. nach Riga, Minsk oder nach Theresienstadt bis 1944 fortgesetzt wurden.<sup>4</sup>

Nach dem 2. Weltkrieg schlossen sich die Überlebenden der Schoa zu einer neuen Jüdischen Kultusgemeinde zusammen. Etwa 150 Juden waren entweder zurückgekehrt oder neu zugezogen. Im Speisesaal des ehemaligen Altersheimes wurde Mitte der 50er Jahre 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.<sup>5</sup>

### **Heutige Situation**

Durch den Zusammenbruch der Sowjetunion kamen seit Anfang der 90er Jahre bis zum Jahr 1999 rund 1200 jüdische Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion. Mitgliederzahlen der ZWST<sup>6</sup> bis zum Jahr 2000 geben ca. 60 Kleinkinder, 70 Kinder und etwa 200 Jugendliche bzw. Adoleszente, rund 500 Pensionäre und 800 Personen zwischen 21 und 60 Jahren an.<sup>7</sup>

Zur Ausübung des Glaubens 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.<sup>8</sup> Zur Hospitationszeit finden verschiedene Veranstaltungen offenbar in einem Gemeindesaal statt.<sup>9</sup>

Eine Begegnungsstätte dient als Ort, um Kurse wie z.B. Hebräisch anzubieten. Rabbinat und Religionsunterricht sind in einer Mietwohnung lokalisiert. Auch in dieser Gemeinde wird durch die Zuwanderung nicht nur Platzmangel deutlich, auch die Integrationsmaßnahmen wurden intensiviert 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.

### **3.5.2 Der Religionsunterricht**

#### **3.5.2.1 Äußere Modalitäten**

Welche Formen und Angebote der Religionsunterricht dieser Gemeinde nach der Schoa beinhaltete, konnte nicht ermittelt werden.<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup>

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.<sup>12</sup>

### **3.5.2.2 Der Lehrplan und die gesetzliche Basis des Religionsunterrichts**

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.<sup>13</sup>

Das Fach basiert auf dem Bildungsplan und den gesetzlichen Vorlagen der Landesverfassung<sup>14</sup> die für christlichen und nichtchristlichen

Religionsunterricht gelten und keinen Unterschied machen, denn der Staat sei weltanschaulich neutral.<sup>15</sup>

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 bzw. 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.<sup>16</sup> Im Jahr 2005 wird ein offizieller Lehrplan für die Sekundarstufe II veröffentlicht<sup>17</sup>, in den die Forscherin jedoch erst 2 Jahre später Einblick erhält. Auf inoffiziellen Wege wurde weiterhin im Sommer des Jahres 2006 eine Einsicht in den vorherigen Lehrplan der Sekundarstufe II von 1990<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup>

Die Lebenswelt des Schülers wird über emotionale, kognitive, handlungsorientierte und spirituelle Zugänge mit der Tora, ihrer Auslegung und Gott verbunden.<sup>20</sup>

Hinweise zur traditionellen oder zur modernen Typologie religiöser Entwicklung geben die beiden älteren Lehrpläne kaum<sup>21</sup>, auf Literatur- und Materialhinweise wird allerdings in keinem der Lehrpläne verzichtet.<sup>22</sup>

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 macht<sup>23</sup>, 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).<sup>24</sup>

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.<sup>25</sup> Dazu gehören diverse Sozialformen, die Gedächtniskultur des Judentums (Auswendiglernen und Memorieren) und neuere Medien.<sup>26</sup>

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.<sup>27</sup>

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, Gesetzeserfüllung, Unterscheidung von Bösem und Gutem, Barmherzigkeit oder Erwählung.<sup>28</sup> 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 tiefergehend 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.<sup>29</sup> 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 1990<sup>30</sup> 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 wird. 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. der Gott-Mensch bezug) und in den 4 Welten (z.B. Azilut) konkretisieren.

### **3.5.2.3 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 einsetzbar<sup>31</sup>, 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.<sup>32</sup> Zu Noten und Hausaufgaben äußert er sich nicht.

#### **3.5.2.4 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.<sup>33</sup>

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.<sup>34</sup>

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.<sup>35</sup> 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.<sup>36</sup>

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 12<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup>

Darauf werden 10 Verse still gelesen und schließlich die Verse 13 bis 15 aufgegriffen<sup>39</sup>, 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 enthält<sup>41</sup>, die noch nicht dem Wissensstand der Oberstufenschüler entsprachen.<sup>42</sup>

### **3.5.3 Unterrichtsdimensionen**

#### **3.5.3.1 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<sup>43</sup> 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<sup>44</sup> werden die vorbereitenden Pflichten (Chamezsuche, -verbrennen, -verkauf), und der Pessach vorausgehende Schabbat und die ihm zugehörige Haftara (Maleachi) thematisiert.

Schließlich tritt auch der häusliche Pessachbrauch in den Mittelpunkt, zu dem die Schüler erzählen.<sup>45</sup>

### **3.5.3.2 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 Lehrers- 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 stützt<sup>46</sup>, aber in Hinsicht auf die Schüler einen komprimierten Pflichtenkatalog gewählt hat, der auf das Notwendigste reduziert ist.<sup>47</sup> 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.<sup>48</sup> 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 ...“.<sup>49</sup> Allerdings macht der Lehrer den Schülern diesen Zusammenhang nicht gleich verständlich. Er versucht die Schüler durch Humor zu erreichen, zumal das Thema offenbar durch irrige 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 interkonfessionelle 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 interkonfessionellen 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 illustrieren<sup>50</sup>, 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.<sup>51</sup>

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.“<sup>52</sup>

Das Narrativ wird an dieser Stelle nicht weiter besprochen, regt aber doch zum Nachdenken an.

### **3.5.3.3 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 38<sup>53</sup> 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.<sup>54</sup> 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<sup>55</sup>, 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 verkünden<sup>56</sup>, 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.<sup>57</sup>

Den Schülern wird trotz der vielen unbekannten 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 ...“<sup>58</sup> wohnt, ja sorglos ist, denn „... alle wohnen sie ohne Mauern, und haben keine Riegel und keine Türen ...“.<sup>59</sup> Schließlich ist der Angriff gegen Israel nur als Angriff gegen Gott zu verstehen, der „... Grimm auflodern ...“<sup>60</sup> lässt, sodass die Völker Ihn „erkennen“, wenn Er durch Israel „geheiligt werde“.<sup>61</sup>

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 Jeremias<sup>62</sup>, aber auch bei Jesaja ist von einem großen Angriff der Heiden die Rede.<sup>63</sup> Nach Jesaja sollte Assyrien auf den Bergen Israels nicht durch das menschliche Schwert zerstört werden.<sup>64</sup>

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.<sup>65</sup> Die Bedeutung der heidnischen Niederlage ist demselben Muster nachempfunden<sup>66</sup>, um die Herrlichkeit Gottes zu zeigen.<sup>67</sup>

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.<sup>68</sup> 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 zu<sup>69</sup>: „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.“<sup>70</sup>

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.<sup>71</sup> 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 gottgelenkt 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.“<sup>72</sup> 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?

#### **3.5.3.4 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 Offenbaren 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) gewahrt. 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 Zorn<sup>73</sup> 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.<sup>74</sup> 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?“<sup>75</sup>

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.<sup>76</sup> 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 Nuthor 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 diskutieren<sup>77</sup>, 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,<sup>78</sup> 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.“<sup>79</sup> 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.“<sup>80</sup> 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.“<sup>81</sup> 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.<sup>82</sup>

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.<sup>83</sup> Die Schüler erkennen, auch wenn viele Israeliten starben, dass Gott ihr Schützer und Befreier blieb. Dem gemäß 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.<sup>84</sup>

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.<sup>85</sup>

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.“<sup>86</sup>

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.“<sup>87</sup> 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.).<sup>88</sup> 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<sup>89</sup>, 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.

### **3.5.3.5 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 Lehrperson wird weiterhin Identitätsarbeit der Schüler über den gemeinsamen Gottesbezug möglich. Durch die in der Heilsgeschichte berichtete Hilfe und Schutzfunktion des Ultimatzen 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 Mazzotessen<sup>90</sup>, 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 ...“<sup>91</sup> 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.<sup>92</sup>

### **3.5.4. Lehrer und Schüler**

#### **3.5.4.1 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 ordinerter 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 Ultimaten 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).

### **3.5.4.2 Schüler**

#### **3.5.4.2.1 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 bereit<sup>93</sup>, sich dem Bogen zu widmen. Ihre Aussagen werden in den Anmerkungen zu den Informationen der Jugendlichen ergänzt.<sup>94</sup>

Die Oberstufenschüler, beide 18 Jahre alt, besuchen die 12. Klasse eines Gymnasiums.<sup>95</sup> Sie sind in der Ukraine und Usbekistan geboren. Aus diesen Ländern stammen auch ihre Eltern.<sup>96</sup>

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.<sup>97</sup>

Die beiden Schüler leben in Kleinfamilien, die der Mittelschicht zuzuordnen sind.<sup>98</sup>

In beiden Familien wird oft Besuch empfangen, der gleichermaßen jüdisch oder nichtjüdisch ist.<sup>99</sup> Der favorisierte Berufswunsch der Schüler lautet Arzt bzw. Anwalt.<sup>100</sup> Auf die Frage nach einem Land, in dem man wohnen und

leben möchte, interessieren sich die Schüler ausschließlich für Israel.<sup>101</sup> Freizeitaktivitäten bilden Hausaufgaben, Fernsehen, Bücher und Musik.<sup>102</sup> Ein Verein wird nicht besucht.

### **3.5.4.2.2 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.<sup>103</sup> 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.<sup>104</sup> Zum Gebetsverhalten gibt der Junge an, oft zu beten, das Mädchen erklärt analog zum Synagogenbesuch, dies gelegentlich zu tun.<sup>105</sup>

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.<sup>106</sup> Auch die Kaschrut wird durch den Schüler gehalten, jedoch nicht im Hause des Mädchens.<sup>107</sup>

#### **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.<sup>108</sup> Der liebste Feiertag stellt für den Oberstufenschüler Pessach dar, weil dieses Fest seiner Ansicht nach ein „Zeichen des Lebens für alle Juden“ sei.<sup>109</sup> Die Schülerin enthält sich hier der Antwort.

### 3.5.4.2.3 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.<sup>110</sup>

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.<sup>111</sup>

Beide Schüler wollen den Unterricht auch weiter besuchen.<sup>112</sup> 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.<sup>113</sup>

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.<sup>114</sup>

Den Interessantheitsgrad des Religionsunterrichts stufen beide Schüler als sehr hoch ein.<sup>115</sup>

### **Das religiöse Urteil**

Zum religiösen Urteil nimmt lediglich die Oberstufenschülerin Stellung, vermutlich deshalb, weil die sprachlichen Anforderungen für den Schüler noch zu hoch lagen.<sup>116</sup> 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 Grundschülern 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.<sup>117</sup>

### **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.

#### **3.5.4.2.4 Schülerverhalten**

##### **Wo reproduzieren die Schüler Wissen?**

Die Oberstufenschüler bekunden ihr Wissen z.T. in den Hospitationen, in denen Pessach thematisiert wird. Im Kontext der Plagen, die die Ägypter heimsuchen, wird das Zeichen des Blutes erinnert, das die Israeliten an ihre Häuser streichen sollten, um die „Erstgeborenen“ zu „verschonen“, so Samantha.

Das Blut und die damit verbundenen Aufforderungen an die Israeliten wird als Zeichen für Gott interpretiert, aber auch als Zeichen der Juden untereinander, die sich daran erkennen können. Insofern können die Schüler

verschiedene Interpretationsangebote machen, die nebeneinander bestehen bleiben.

Weiterhin ist den Schülern bekannt, dass Pessach das Fest der Freiheit darstellt und der Sinaioffenbarung vorausgeht. Orna erklärt: „Wir hatten vorher keine Tora, und waren noch kein freies Volk, erst mit Pessach wurden wir es.“ Hinsichtlich der Pessachpflichten wissen die Schüler, dass hinsichtlich der Gesundheit mögliche Ausnahmeregelungen existieren, die z.B. das Chamezverbot in Bezug auf Medikamente abmildert.

Die Pflicht das Leben zu retten stehe vor anderen Gesetzen, wird erklärt. Hypothesenbildungen der Schüler zeigen, wie sehr sie schon zu Schlussfolgerungen im jüdischen Kontext befähigt sind.

Schließlich folgern die Schüler aus den Textbeispielen in 2 Mose 12, dass sich im Pessachfest ein generationenübergreifender Zusammenhang manifestiert. An anderer Stelle vermutet Orna einen Zusammenhang zwischen dem Opfertier der Israeliten und den heiligen Tieren der Ägypter. Das Opfertier der Israeliten hatte nicht nur die Funktion einen der ägyptischen Götter zu entthronen, sondern auch (Inversion der Gesetze) die Distanz zu ägyptischen Vorstellungen und die Festigung der eigenen Gruppe zu fördern.

Insgesamt scheinen die Schüler kompetent auf Basis ihres jüdischen Wissens, Argumentationsmuster aufzubauen, die ihre Position gegenüber Andersdenkenden fundiert. Letzteres zeigt sich u.a. sich darin, dass Lisa gegenüber einem Atheisten Gottes Existenz mit der Schöpfung erklären würde.

### **Wo sind die Schüler aufmerksam, wo setzen sie Eigeninitiativen**

Die Interessen der Schüler werden 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, doch berichten sie weniger zu den vom Lehrer erwarteten Pflichten als zu

kulinarischen Variationen der Feiertagsphase. Inwieweit sie doch Chamez essen, bleibt außerhalb des zu Erfahrenden.

Es könnte sein, dass sie sich genieren gegenüber dem Lehrer, den Chamezkonsum zuzugeben, weniger aus Angst als ihm etwa eine weitere Enttäuschung, wie durch ihre Unkenntnis geschehen, zumuten zu wollen. Doch 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?“

Im Hinblick auf die Katastrophenszenarien entwickeln die Schüler Fragen dahingehend, wie sich ein Jude seiner Verantwortung hinsichtlich des Elends in der Welt, ganz universal gedacht, zu verhalten habe. „Wie können wir ein solches Unglück erneut vermeiden?“ fragt z.B. Esra.

Es kann angenommen werden, dass Esra nicht nur das Verhüten eine Unheils anspricht, sondern auch Wege zur persönlichen Bewältigung des Unglücks sucht.

### **Wo zeigen sie Gegenwehr?**

Konkrete Gegenreaktionen zeigen sich in dieser Gruppe kaum. Doch an mehreren Stellen macht sie die Unkenntnis der Schüler bemerkbar. Man könnte vermuten, dort wo Unwissenheit vorherrscht, wurde das Thema noch nicht (genügend) durchgenommen oder die Lernenden haben nicht intensiv genug zugehört. Unkenntnis zeugt sich z.B. zum Schabbat HaGadol oder Sederteller, hinsichtlich der Propheten oder der Festnamen zu Pessach.

An einigen Stellen (Ezechieltext, Prognose des russischen Untergangs, Geschichte des polnischen Königs) reagieren die Schüler kaum, ggf. weil sie Zeit benötigen, um die Inhalte verarbeiten zu können oder schlichtweg wegen eines Desinteresses.

## **3.5.5 Folgerungen zur Ausbildung jüdischer Identität**

### **3.5.5.1 Gemeinde**

Die Gemeinde 5 wuchs ab den 90er Jahren von 70 auf ca. 1700 Mitglieder und bietet Integrationshilfen für die mehrheitlich russischen Zuwanderer an.

Zwar ist eine Synagoge vorhanden, doch der Platzmangel lässt einen Synagogenneubau notwendig werden, der zur Hospitation bereits begonnen hat.

Die Gemeinde verfügt zu diesem Zeitpunkt über einen orthodoxen Rabbiner, der gleichzeitig Lehrer ist und bietet regelmäßig Gottesdienste an. Die etwa 200 Jugendlichen können neben dem Religionsunterricht im Jugendzentrum (Hebräisch, Kinderchor und Musikgruppe) aktiv werden

### **3.5.5.2 Voraussetzungen des Religionsunterricht**

Vermutlich fand seit der Gemeindeneugründung nach 1945 regelmäßig ein Religionsunterricht statt, der Mitte der 90er Jahre ausgeweitet werden musste und durch die Einstellung des Rabbiners Kontinuität gewann. Der Klassenraum in einer Mietwohnung zeigt zwar jüdisches Ambiente, wirkt aber beengend und nicht zufriedenstellend. Die 5 Gruppen der Gemeinde, insgesamt 50 Schüler aus der Vorschule bzw. Grundschule bis hin zur Oberstufe, werden durch einen Lehrer unterrichtet. Das Lehrerwissen über Schüler verschiedener Altersstufen muss deshalb breit angelegt sein. Positiv erscheint auch in dieser Gemeinde die kleine Anzahl an Schülern je Lerngruppe, wodurch eine sehr persönliche Atmosphäre erlaubt wird. Die Zahl der mit Unterricht versorgten Schüler scheint dagegen verhältnismäßig niedrig zu liegen, so dass die Gemeinde an für sich weitere Kurse anbieten müsste.

Der an Werktagen stattfindende Unterricht wird generell auf deutsch geführt, das der israelische Lehrer recht gut beherrscht. Über den Lehrplan zum jüdischen Religionsunterricht gibt er wenig Auskunft. Offiziell ist der jüdische Religionsunterricht als ordentliches Schulfach in nur wenigen Gemeinden in Nordrheinwestfalen zu diesem Zeitpunkt anerkannt, faktisch gehört die Gemeinde 5, obwohl der Rabbiner sich anders äußert, nicht dazu. Informationen zu den bestehenden Lehrplänen können erst 4 Jahre nach der Hospitation auf informellen Wege erhalten werden.

Der Rabbiner erklärt zwar, sich auf einen Lehrplan zu beziehen, würde aber eigene Ausarbeitungen bevorzugen. Insgesamt zeigen sich die Aussagen zu Lehrplan und einem ordentlichen Schulfach widersprüchlich.

Spezifische Prinzipien hinsichtlich der Faktoren Tests, Noten und Hausaufgaben waren auch nicht feststellbar.

Das im Religionsunterricht verwendete Material beinhaltet traditionelle Tenachliteratur und zusätzliche Skripte, z.T. aus Israel eingeführt sind. Die Zusatztexte bieten den Vorteil, sich individuell auf Defizite, Bedürfnisse und Vorlieben der jeweiligen Gruppe einzustellen. Das angenehme Klima und gegenseitiges Vertrauen scheint durch die freundschaftlichen Beziehungen der Schüler untereinander wie durch die Rabbinerpersönlichkeit bestimmt. Dabei hat auch die Enge Vorteile, da sie Nähe schafft. Zuwanderer werden sprachlich unterstützt.

### **3.5.5.3 Erfahrungswerte**

Erste Unterrichtserfahrungen des Lehrers wurden in Israel als Rabbinerassistent gesammelt. Mit der Einstellung als Rabbiner in Gemeinde 5, kann der Lehrer auf eine mehrjährige Unterrichtstätigkeit in Deutschland verweisen, die er orthodox ausrichtet. Neben der Stammgemeinde lehrt der Rabbiner in einer weiteren Kleingemeinde.

Durch den 15-jährigen Aufenthalt hat er sich gute Deutschkenntnisse aneignen können. Zuwanderern kann er Hilfestellung bei der Integration geben, da er durch die eigene Biografie mit Problemen der Migration vertraut ist.

Die Unterrichtserfahrungen der Oberstufenschüler bleiben bis auf zwei Jugendliche, die sich mit dem Fragbogen befassen, relativ verschwommen. Beide 12.-Klässler erlernen seit 2 Jahren im Religionsunterricht der Gemeinde 5. Während das Mädchen kaum jüdisch sozialisiert ist, zeigt sich der Junge traditionsverhaftet, denn er geht regelmäßig zur Synagoge, hält Kaschrut, hatte Bar Mizwa und kennt sich gut in der Synagoge bzw. den Feiertagen aus. Auch die beobachteten und befragten Grundschüler zeigen

sich versiert, während bei der Oberstufenschülerin eine größere Unsicherheit im jüdischen Wissen auffällt.

#### **3.5.5.4 Einstellungen und Handlungsweisen des Lehrers**

Bei dem Lehrer der Gemeinde scheinen sich Aussagen zum und Handlungen im Unterricht zu decken. Er gibt an, vornehmlich religiöse Bereiche vermitteln zu wollen und hält sich auch daran. Der Lehrer fühlt sich der Orthodoxie verpflichtet und sieht es als Aufgabe an, auf das Einhalten der Mizwot zu dringen.

Ziele, deren Einhaltung ihm besonders wichtig sind, benennt er nicht direkt, doch können sie ggf. sie aus der Struktur der Stunden abgeleitet werden (Inhalte/ Methoden). Methodisch sucht er die Schüler auf verschiedenen Wegen zu erreichen, mündlich wie textuell.

Zwar erklärt er offen, weniger die demokratisch-kooperative Mitgestaltung zu fördern, doch scheint er Hintergründe und Vorlieben der Jugendlichen so zu kennen, dass es ihm gelingt Gespräche mit großer Teilnahmereitschaft der Jugendlichen zu führen. Dass ihm der direkte Schülerbezug wichtig ist, demonstriert der Lehrer, wenn er lobt, motiviert, und nach Vorstellungen der Lernenden fragt. Generell scheint eine positive Atmosphäre zu herrschen, die durch viel Humor und eine gewisse Kompetenz mit Störungen umgehen zu können, hergestellt wird. Der Lebenswelt der Schüler trägt der Lehrer Rechnung, indem er aktuelle Ereignisse in den Unterricht integriert. Doch die hier behandelten Katastrophenszenarien können Ängste evozieren. Dem gegenüber vermittelt der Lehrer jedoch Mut und Zuversicht in Gott.

#### **3.5.5.5 Welche Momente stützen die Entfaltung jüdischer Identität?**

##### **Inhalte**

Die erste Hospitation widmet sich auf dem Hintergrund der Katastrophe des 11. Septembers in New York, dem Propheten Ezechiel. Die 2. und 3. Hospitation berühren vornehmlich die Pessachzeit. Während in der 2. Hospitation, gestützt auf einen Toratext, die Voraussetzungen des Exodus und der Volksbildung angesprochen sind und Gott als Retter erscheint,



werden in der 3. Hospitation Bräuche und Pflichten zu Pessach thematisiert, um sich der Rettung zu erinnern und Gott Dank zu erweisen.

### **Methodik**

Mit Gespräch und Text werden die Schüler in und um die Themata geführt. Lehrerfragen dienen dazu, Vermutungen anzuregen als auch Probleme und Ambivalenzen aufzuzeigen. Monologische Lehrerexkurse treten bis auf die 1. Hospitation weniger häufig auf. Bei Erklärungen vergewissert sich der Lehrer zwar stets der Konzentration, aber nicht immer des Wissenstandes der Jugendlichen.

Die Auswahl der Themen und Texte im Religionsunterricht scheinen weniger durch eine Mitbeteiligung der Schüler erfolgt zu sein. Religiöse Komponenten werden über Traditionstexte aufgerollt und berücksichtigen nicht unbedingt das alltagspraktische Umgehen der Schüler mit ihrer Religiosität im nichtjüdischen Raum. Streng geleitete Unterrichtskonversation und Diskurse wechseln sich in diesem Religionsunterricht ab, jedenfalls in der 2. und 3. Hospitation. Schließlich werden über Texte, Narrative und Analogien Themen veranschaulicht und nahegebracht, um die Schüler bei Interesse zu halten. Im Wechsel werden gesetzlich-normierte und narrativ-ausmalende Phasen in lockerer Form verzahnt. Dabei erscheinen Vergleiche, die veranschaulichen sollen, nicht immer unproblematisch (Zauberer - Gott). Humor und Scherze sind häufig möglich und helfen, die Lernanstrengung auszugleichen oder auch Störungen zu beheben.

### **Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Katastrophen und Rettungsszenarien**

Ausgangspunkt der 1. Hospitation und begleitendes Phänomen in den Folgestunden bilden Untergangsvisionen bzw. Rettungsvoraussagen, die das jüdische Volk und seine Feinde betreffen.

Die Katastrophe des 11. September wird auf den Ezechieltext 38 bezogen, in dem Gott erzürnt Israel angreifende Völker unter Einsatz der Natur (Hagel, Pech etc.) vernichtet und in Barmherzigkeit sein auserwähltes Volk schützt.

In der 3. Hospitation wird über den Prophetentext Maleachi, die Haftara am Schabbat HaGadol, ein Hinweis zu einer ähnlichen apokalyptischen Prophezeiung in den Religionsunterricht einbezogen.

Die 2. Hospitation bietet mit dem Toratext Schemot Kapitel 12 keine Zukunftsvision, sondern ein zu erinnerndes Ereignis. Ähnlich ist dem Toratext im Vergleich zu Ezechiel, dass Feinde der Israeliten (Sklaven haltende Ägypter) durch die gesandten Plagen (das Sterben der Erstgeborenen) nahezu vernichtet und die Israeliten durch Gottes Güte geschützt sind. Gottes Allmächtigkeit und der Glauben an Gott bilden im Exodustext das religiöse Fundament der Israeliten, denn erst als Pharao Gottes Allmacht erkannt hat, lässt er Israel ziehen.

Dieses Erkennen Gottes durch andere Völker wird als Motiv bei Ezechiel fortgesetzt. In Hospitation 1 und 2 hören die Schüler, wie Unheil bzw. Katastrophe zum Ausgangspunkt von Heil und Errettung werden und Gotteserfahrung ambivalent als Verdammnis der Feinde bzw. der Ungläubigen und als Schutz der Gottvertrauenden hervortritt. Um den Text einzuführen, benutzt der Rabbiner das jüdische Datum, zu dem sich die Katastrophe des 11. September ereignete: „Warum stürzten am 23. Elul die Gebäude ein?“

Die Beziehung zwischen der menschbegründeten Katastrophe des 11. Septembers und des Untergangsszenarios in Ezechiel scheint jedoch mehr als problematisch, weil Ezechiels Darstellung zukunftsbezogen, in die Endzeit der Tage verlegt ist und damit der aktuelle Terrorakt in diese Zeitsphäre gerückt scheint. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre, dass man sich bereits in der Endzeit der Tage befindet.

Schließlich ist auch auffällig, dass der Ezechieltext bis auf eine Schülerin den Lernenden nur hörend zugänglich wird. Es interpretiert und analysiert vornehmlich der Lehrer und die Schüler müssen versuchen, Textbeitrag und Lehreranalyse voneinander zu trennen. Indem der Lehrer die beutegierigen Völker um Magog, die Israel erobern wollen, geographisch als Europa bzw. Deutschland lokalisiert, werden unweigerlich Bezüge hergestellt, die Assoziationen zur Schoa wachrufen können.

Offenbar wurden auch schon im 20. Jahrhundert solche gedanklichen Verbindungen zwischen diesem Prophetentext und aktuellen Ereignissen geschaffen, denn der Lehrer erzählt von einem Rabbiner, der Russlands Untergang voraussagte. Damit könnte den Schülern die Projektion der apokalyptischen Darstellung auf die Geschichte nahezu legitimiert erscheinen, denn Russland, hat weder als Zarenreich noch als kommunistisches Weltreich überlebt.

Mit diesen endzeitlich apokalyptischen Visionen in der Schrift und ihrer aktuellen Verbindung scheint es nicht ausgeschlossen, dass in der Schülerschaft Ängste geschürt werden, gleichwohl der Lehrer gewiss intendiert, das Gottvertrauen der Schüler zu stärken. In der Frage, ob der Ezechieltext als unangemessen auf dem Hintergrund des 11. Septembers als Text ausgewählt worden ist, ist nicht zu leugnen, dass ganz essentielle anthropologische und psychologische Voraussetzungen des Menschen, die u.a. Gewalt und Krieg verursachen, exemplarisch aufgezeigt werden. Faktoren wie Neid, Missgunst, wie auch Beute- und Machtgier sind fraglos menschliche Eigenschaften, die Teilerklärungen für Schrecknisse der Zeitgeschichte bilden.

### **Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Sklaverei & Befreiung erinnert durch Mizwot & Symbole**

Religiöse Aspekte konzentrieren sich in diesem Religionsunterricht auf Existenz und Wirken des Ultimatens, wie auf die Beziehung zwischen Gott und Mensch. Die Tora als Übermittlung der Offenbarung stellt dabei das essentielle Bindeglied zwischen Mensch - Gott und zwischen den Generationen der Menschen dar.

Aus dem Religionsunterricht soll den Schülern die Vorstellung erwachsen, dass Tora bzw. Tenach auch heute Gültigkeit besitzen und zu aktuellen Ereignissen in Bezug gesetzt werden dürfen, die dann religiöser Deutung zugänglich werden

Das Ultimate wird in Hinsicht auf sein Wirken in der Welt aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet. Seine Existenz beweist sich durch die Schöpfung

und niemand, so der Lehrer, könne das Gegenteil belegen. Über die Schöpfung hinaus sei Gottes Existenz für das jüdische Volk durch seine Rettung erkennbar bzw. in der Vernichtung seiner Feinde. Das Ultimate wird so erfahren a) als allmächtiger, gerechter Gott, der Feinden Israels entgegentritt, b) als schützender, befreiender Gott, der Israel aus Ägypten führt und vor Widersachern bewahrt.

Stellvertretend mag dafür das Blutzeichen stehen, das zu einem Klassendiskurs hinsichtlich seiner Bedeutung führt. Verschiedene Positionen, die es als Zeichen für Israel und/ oder als Zeichen für Gott und als Zeichen der Israeliten untereinander interpretieren, werden genannt. Maßgeblich wird das Blut als das Zeichen erkannt, das Gott an den Erstgeborenen der Israeliten vorüberschreiten ließ und damit Befreiung und Überleben ihrer Nachkommenschaft ermöglichte. Schließlich wird das Ultimate als c) befehlender Gott erkenntlich, der dem Einzelnen Pflichten auferlegt, deren Missachtung Folgen nach sich ziehen. Israel ist für Schutz und Befreiung innerhalb des Bundes, des Vertrages, zu Gegenleistungen verpflichtet.

Die Pflichten werden den Schülern durch den Lehrer als Kern ihres jüdischen Daseins vermittelt, die kein Ausweichen erlauben, da man sonst Sünde begehen würde. Doch bleiben Zweifel zur Praktikabilität des Pessachfestes seitens der Schüler bestehen, z.B. finanzielle Probleme, die die Ausführung erschweren.

Die Zweifel versucht der Lehrer auszuräumen, indem er im Sinne der jüdischen Ethik an die Zedaka erinnert. Die Schüler erhalten weiter Kenntnis darüber, dass Juden selbst bei lebensbedrohlicher Gefahr versuchten ihren Pflichten nachzukommen. Inwieweit die Schüler ihren Gottesbezug ausbilden können und ihre Pflichten aus Liebe und Dank erfüllen wollen und können, bleibt offen. Vielleicht fühlt sich auch der eine oder andere (vgl. Gemeinde 6) zu hohen Anforderungen gegenübergestellt.

### **Identifikationsebenen**

Identifikatorische Momente werden zum einen über die Lehrerperson selbst hergestellt, dessen offene Art und Hilfeleistungen, die Schüler Vertrauen und

Zuneigung entwickeln lässt, so dass er als Vorbild und Ansprechpartner akzeptiert wird. Scherze und Humor verbinden Lehrer und Schüler, die sich untereinander zu verstehen scheinen. Über die Verwendung des Personalpronomens >wir< kann die Geschlossenheit der Lerngruppe selbst und das Zusammengehörigkeitsgefühl zum jüdischen Volk stimuliert werden. Nachteilig mag erscheinen, dass durch diese enge Beziehung ggf. auch ausbleibende Lernerfolge auf eine persönlich-emotionale Ebene geschoben werden. Die Lehrerenttäuschung über die Unkenntnis der Schüler wird diesen zum Vorwurf gemacht und kann ein schlechtes Gewissen auslösen. Identitätsarbeit der Schüler wird auch im gemeinsamen Gottesbezug der Gruppe möglich.

Durch göttliche Hilfe und Schutz, durch die Vergegenwärtigung der Wunder Gottes, wächst die Zuversicht in Gott, die den Glauben und den Menschen selbst lebendig erhält. Die gemeinsamen Pflichten, mit denen sich der Schüler identifizieren kann dienen der Aufrechterhaltung des Bundes zwischen Israel und Gott und bieten die Möglichkeit, sich als Einzelner über das gleiche Tun in das Kollektiv einzufügen. Universal gesehen, so erfahren die Schüler, trägt jeder dazu bei, Unglück zu vermeiden. Hält man sich nicht an die Pflichterfüllung oder geht leichtfertig damit um, schließt sich der Abkehrende nicht nur von der Gemeinschaft aus, ihm droht auch die metaphysische Vernichtung.

Der gemeinsame Gottesbezug als tiefgehendes identitätsbildendes Moment des Kollektivs und des Einzelnen, stellt auch die Frage nach der Kontinuität der Lehre, die generationenübergreifend weiterzugeben ist. Die Verantwortung für die kommende Generation wird als inhärentes Element aus dem Text durch die Schüler wahrgenommen. Die Erinnerung des Kollektivs, die im ersten Satz des Dekalogs >der uns aus Ägypten geführt hat< wird auch deshalb nicht nur einer Gruppe der Vergangenheit, sondern sich selbst und den Nachkommen zugeordnet. Die Jeziat Mizrajim (Auszug aus Ägypten) wird als Basis des Glaubens verstanden, so wie es in der Tora steht.

Aber die Identifikation mit dem Judentum wird hier zugleich im Negativen festgemacht als dass die bedrohte Schicksalsgemeinschaft in den Vordergrund rückt. Die Leidensgeschichte im Religionsunterricht wird an verschiedenen Stellen den Schüler vermittelt, sowohl biblisch (Ägypten, Ezechiel) wie nachbiblisch (Antisemitismus in Polen, Schoa, 11. September).

### **3.5.6 Unterricht und Schülerinterview**

Lisa, die sich als 12.Klässlerin in der Adoleszenz befindet, zählt zu einer der vielen zugewanderten Familien der Gemeinde 5. Obwohl sie schon mehrere Jahre in Deutschland lebt, ist sie erst seit 2 Jahren im Religionsunterricht, in dem sie gewiss viel gelernt hat, doch natürlicherweise noch größere Wissenslücken aufweist. Ihre Sozialisation kann nur ansatzweise jüdisch genannt werden. Zwar hat sie lange bei ihrer Großmutter gelebt, die jüdische Traditionen achtete (Kaschrut) einhielt, doch wurde diese jüdische Verbindung durch den Wegzug nach Deutschland unterbrochen. Der Kontakt zum Judentum wurde erst wieder mit dem Religionsunterricht aktualisiert, da die Eltern eher atheistisch orientiert waren und sind.

Ist ihre Kiewer Kindheit einerseits mit positiven jüdischen Erinnerungen hinsichtlich der Großmutter belegt, so stehen „jüdische“ Retrospektiven hinsichtlich des russischen Herkunftsortes auch unter negativen Eindrücken: Jüdischkeit wurde versteckt, war geheimnisvoll und unterlag Kontrollen. Unklar bleibt, ob diese Erfahrungen Erzählungen der Großmutter entnommen sind oder selbst erlebt wurden.

Die rabbinische Voraussage des russischen Unterganges, über die der Rabbiner im Religionsunterricht erzählt, mag Lisa somit nachvollziehen können. Denn sie hat 10 Jahre jüdisches Leben vor Glasnost und Perestroika in Russland kennen gelernt und damit auch den Antisemitismus in Kiew (Anfeindung d. Mutter) und den Untergang des sowjetischen Staates miterlebt.

Äußere Feinde des Judentums, die im Religionsunterricht mehrmals thematisiert werden, sieht sie auch heute noch in der ehemaligen UDSSR stark vertreten, doch bildet dieser Aspekt keinen Grund, auf Besuche in

ihrem Geburtsland zu verzichten. Andererseits wird Lisa auch immer wieder mit Antisemitismus und Antizionismus in Deutschland (ebenso wie beim Auslandsurlaub: Tunesien) konfrontiert.

Durch ihre persönlichen antisemitischen Erfahrungen, die Enttäuschung, Verletzung und Wut hervorriefen, konstituiert Lisa für sich u.a. ein Identitätskonstrukt der bedrohten Schicksalsgemeinschaft, das aber nicht eines starken jüdischen Selbstbewusstseins entbehrt. Lisa erkennt für sich, dass sie ihr Judentum weder verleugnen noch als Jude angstvoll durch die Welt schreiten will. In diesem Sinne wehrt sie sich gegen jede Art der Ausgrenzung (z.B. gegen medialen Antisemitismus und Diffamierungen Israels, gegen Rechtsradikale), was sie sogar zu unüberlegten Handlungen führen lässt. Sie hat sich offenbar Situationen ausgesetzt, die im Kampf gegen Rechts böse Folgen gehabt haben könnten (Aufsuchen von Rechtsradikalen in einer Diskothek). Ist sie in dieser Hinsicht schon etwas übereifrig, kann schwer prognostiziert werden, welche Wirkungen ggf. solche politischen Instrumentalisierungen wie die des Ezechieltextes im Unterricht (11. September) auf sie haben könnten.

Lisa sieht ihr Judentum aber keineswegs durch diesen äußeren negativen Faktor bestimmt. Jüdische Identität wird auf Basis eines gewissen Stolzes erfahren. Entweder wurde dieses Bewusstsein durch ihre Eltern, auch wenn sie nicht religiös sind, und/ oder durch den 2-jährigen Religionsunterricht entfaltet. Im Religionsunterricht wird mehrmals hervorgehoben, dass der Glauben an Gott und der Mut der Israeliten (Exodus) bzw. Juden (Polen, Schoa), die Beibehaltung der Traditionen möglich machte. Der Bezug zu Gott stellte auch bei Lisa einen wesentlichen Faktor ihres jüdischen Bewusstseins dar, der sich jedoch in letzter Zeit verändert hat (s.u.).

Der Religionsunterricht, den der Rabbiner insbesondere darauf richtet, einen Gottesbezug herzustellen und zur Wahrung der Tradition zu führen, steht für Lisa zum Gesprächszeitpunkt auch nicht an oberster Stelle. Offenbar hat sich in ihr eine ambivalentes Gottes- und Gottesdienstverhältnis entwickelt, denn ihr ursprünglich großes Interesse, auch in die Synagoge zu gehen,

bezeichnet sie als gestört, da die sogenannte Kawana, das Lisa sonst begleitende Glücksgefühl, sie verlassen habe.

Ein Grund, der ihre Haltung hinsichtlich des Gottesdienstes, ggf. verändert hat, scheint in Zusammenhang zu ihrem nichtjüdischen Freund zu stehen, der durch den Rabbiner offenbar nicht akzeptiert wird. Damit ist nicht gemeint, dass er den Menschen als solches ablehnt, sondern Lisas Verbindung außerhalb des Judentums kritisch betrachtet, auch wenn der Freund wie sie sagt, den Wunsch hegt, vom Christentum zum Judentum zu konvertieren.

Lisas Haltung zum Christentum ist zwar eindeutig (nicht OK), aber ihre Spannung zwischen Rabbiner und Freund ist offensichtlich. Es scheint fast wie eine emotionale Überlagerung, da sie bislang auch einen sehr vertrauensvollen Bezug zum Lehrer hatte und das intensive Gefühl zu ihrem Freund scheint diesen Bezug zu stören. Wie sie erklärt, hatte sie deshalb auch eine offene Auseinandersetzung mit dem Rabbiner. Damit hängt vermutlich auch der Gottesdienstbesuch zusammen, den der Rabbiner leitet. Hatte sie ihn als Vorbild gesehen, als Freund und Gesprächspartner, so beeinträchtigt die Spannung zwischen ihm und ihr doch das „Glücksgefühl“ im Gottesdienst.

Weiterhin wird das nichtjüdische Umfeld durch den Lehrer zuweilen als antisemitisch, feindlich und gefährlich abgebildet, so dass Lisa in Bezug auf ihren Freund nichts anderes übrig bleibt, als sich phasenweise dem Rabbinereinfluss zu entziehen, um ihre Verbindung zum Freund aufrecht erhalten zu können. Inwieweit es Sache des Rabbiners ist, auf persönliche Beziehungen Einfluss auszuüben, sei dahingestellt.

Hinsichtlich der Gebote, deren Weitergabe und Vermittlung dem Lehrer auch intensiv am Herzen liegen, wie Anfang der 2. Hospitation zu sehen ist, scheint Lisa auch eine andere Position zu vertreten als ihr Lehrer. Sie hält diese Gebote im alltäglichen Leben nicht für einlösbar. Sie sieht Gebote mehr im Geist und kann eine Missachtung offenbar auch nicht als Sünde verstehen, so dass sie eine göttliche Strafe fürchten müsse. In diesem Sinne wird sie sich vermutlich auch weniger damit auseinandersetzen, so wie es in



der 1. Hospitation heißt, dass das Einhalten der Gebote Unglück abwenden könne. Gebote sind nun aber Ritual und Tun, die nicht nur ideell gedacht sind.

Die vom Lehrer vermittelte kollektive Verantwortung, interpretiert sie anders als er vermutlich intendiert. Lisa kann anerkennen, dass das Ausruhen zu Schabbat eine positive Einrichtung sei, auch Pessach wäre ihr wichtig, da sie sogar die nichtreligiösen Eltern zu einer Feier bewegt habe, aber generell wäre die Gebotspflicht nicht realisierbar, da man sich auch „kümmern“ müsse. Der Tag der Ruhe, soll nicht nur dem Gottesdienst, sondern auch dem sozialen Miteinander dienen. Es ist anzunehmen, dass sie Regeln und Gesetze des Judentums soweit modifiziert, dass sie sie mit ihrem modernen Leben in Einklang bringen kann.

Doch trotz verschiedener Widersprüche besucht Lisa gerne den Religionsunterricht, denn hier hat sie Freunde, erfreut sich der positiven Atmosphäre und schätzt auch phasenweise den Bezug zum Lehrer, wenn die Beziehung auch strapaziert ist. Der Religionsunterricht wird vor allem wegen des Wissenserwerbs geschätzt, nicht nur weil Lisa sich ihrer Kenntnislücken bewusst wäre, auch weil - das mag ihr ggf. unbewusst sein - die Hinwendung zu Judentum bzw. Religiosität durch den Unterricht stärker aktiviert bzw. ausgelöst wurde.

Die hohe Relevanz des Wissens dokumentiert sich schließlich auch im Wunsch, dasselbe an die eigenen Kinder weitergeben zu wollen. Ihre Biografie hat ihr das Problem aufgezeigt, wie man mit Wissen und Ritus zurechtkommt, wenn man erst im Erwachsenenalter beginnt, sich damit auseinander zu setzen.

<sup>1</sup> Die Grundschulgruppe bestand aus Schülern im Alter von 7-12 Jahren (Klassen 2-5). Der Einblick erlaubte dem Beobachter sich ein Bild darüber zu machen, welche Grundsteine der Lehrer in unteren Klassenstufen legt.

<sup>2</sup> Die Gemeinde verfügte über einen Friedhof und eine Synagoge. Verschiedene Vereine wurden ins Leben gerufen. Die Gemeinde orientierte sich liberal, sammelte aber auch orthodoxe Juden in ihrer Mitte, die einen eigenen Gebetssaal bevorzugten. Diese Übereinkunft ließ sich nicht ins 20. Jahrhundert fortsetzen. Eine orthodoxe Restgemeinde spaltete sich von der Hauptgemeinde ab und engagierte einen eigenen Rabbiner (Vgl. Internetzugang Begegnungsstätte Alte Synagoge [Mai, 2005]).

<sup>3</sup> Vgl. Pracht-Jörns 2000, S. 290 ff.

<sup>4</sup> Vgl. Internetzugang: Begegnungsstätte Alte Synagoge [Mai, 2005]).

<sup>5</sup> Vgl. Pracht-Jörns 2000, S. 290 ff.

<sup>6</sup> Die Informationen wurden der Beobachterin per Email durch die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland zur Verfügung gestellt.

<sup>7</sup> Die ZWST Mitgliederzahlen im Jahr 2002 belaufen sich auf etwa 150 Kinder (7%), etwa 230 Jugendliche bis 21 Jahren (11%), ca. 1000 Erwachsene bis 61 (51%) und etwa (31%) 600 Senioren (Vgl. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2003, S. 46)

<sup>8</sup> Die Fertigstellung der Synagoge konnte wie geplant im Dezember 2002 erfolgen. Mit dem Neubau wird ein neuer Rabbiner eingestellt, der eine liberale Richtung verfolgt, der jedoch nach 3 Jahren seine Tätigkeit in Gemeinde 5 beendet (Vgl. Internetzugang: Begegnungsstätte Alte Synagoge [Mai, 2005]).

<sup>9</sup> Vgl. Pracht-Jörns 2000, S. 290 ff.

<sup>10</sup> 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)

<sup>11</sup> 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).

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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)

<sup>14</sup> 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)

<sup>15</sup> 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)

<sup>16</sup> 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)

<sup>17</sup> 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)

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> 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.

<sup>20</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 5

<sup>21</sup> Zwar wird für die Sekundarstufe I auf verschiedene Herkunftse der Schüler verwiesen, es werden aber keine Angaben zu Entwicklungskonzepten gemacht.

<sup>22</sup> 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)

<sup>23</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 14 f.

<sup>24</sup> 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)

<sup>25</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 54-57

<sup>26</sup> Auch die Methodik des Hebräischunterrichts ist detailliert ausformuliert. (Vgl. ebenda, S. 65)

<sup>27</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 18 f.

<sup>28</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 14 f.

<sup>29</sup> 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.)

<sup>30</sup> Vgl. ebenda, S. 42

<sup>31</sup> 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)

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> Für Skripte sucht er auch gelegentlich russische Übersetzungen für die Zugewanderten heraus.

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> Die Übersetzung im Protokoll stammt von Zunz. (Zunz 1997, S. 1024)

<sup>36</sup> 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)

<sup>37</sup> Pentateuch 1993, Schemot, Kapitel 12, S. 23 ff.

<sup>38</sup> „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)

<sup>39</sup> „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)

<sup>40</sup> Die sich anschließenden Verse 16 bis 51 beziehen sich u.a. auf das Chamezentfernen und Mazzot essen, 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 7.4 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 5)

<sup>41</sup> 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 „Jüdisches Leben in Tradition und Gegenwart“. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S. 37)

<sup>42</sup> 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.

<sup>43</sup> Vgl. Paul 1972b

<sup>44</sup> Vgl. Wiesenberg 1972b, S. 1175

<sup>45</sup> 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)

<sup>46</sup> Siehe auch Anhang 3.6 Unterrichtsprofil der Gemeinde 6 (Ganzfried 1988)

<sup>47</sup> 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.

<sup>48</sup> 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 und geschlachtet wurde und sich die Israeliten beschnitten, herrschen verschiedene Ansichten.

<sup>49</sup> 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)

<sup>50</sup> 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.)

<sup>51</sup> 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 Trachtenberg 1961)

<sup>52</sup> 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)

<sup>53</sup> 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)

<sup>54</sup> 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.

<sup>55</sup> 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 Assyrier. 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)

<sup>56</sup> 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 Buches 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)

<sup>57</sup> Vgl. Ezechiel 38:5 f.

<sup>58</sup> Ezechiel 38:8

<sup>59</sup> Ezechiel 38:11

<sup>60</sup> Ezechiel 38:18

<sup>61</sup> Ezechiel 38:16

<sup>62</sup> Vgl. Jeremia 1:14, 4:6

<sup>63</sup> Vgl. Jesaja 29:1 ff.

<sup>64</sup> Vgl. Jesaja 14:24 ff.; 31:8

<sup>65</sup> Vgl. 2 Mose 15:9

<sup>66</sup> Vgl. 2 Mose 14:4; Ezechiel 39:13

<sup>67</sup> 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)

<sup>68</sup> Die Haftarot 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.

<sup>69</sup> Siehe dazu Anhang 3.3. Unterrichtsprofil der Gemeinde 3

<sup>70</sup> Die These des Lehrers mag auf einem Midrasch basieren und 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.

<sup>71</sup> 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)

<sup>72</sup> Ezechiel 38:23

<sup>73</sup> 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)

<sup>74</sup> Die Weisen erklärten das Verb „hichbadti“ 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 Pharaos vermutlich unmöglich machte, seine Position gegenüber Gott aufzugeben. (Vgl. Munk 1994b, S. 112)

<sup>75</sup> 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.

<sup>76</sup> 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)

<sup>77</sup> Assmann 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 Pessachlamm 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.)

<sup>78</sup> 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)

<sup>79</sup> 2 Mose 12: 13

<sup>80</sup> 2 Mose 12: 13, 14

<sup>81</sup> 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)

<sup>82</sup> Das Problem, an wen sich das Blutzeichen richtet, wird auch in der Mechilta, einem halachischen Midrasch zum 2. Buch Mose diskutiert.

<sup>83</sup> 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 diene 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)



<sup>84</sup> 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)

<sup>85</sup> 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)

<sup>86</sup> 2 Mose 12:15

<sup>87</sup> Zu Pessachbräuchen siehe Ydit 1984, S. 86

<sup>88</sup> Siehe auch Anhang 3.6 Unterrichtsprofil der Gemeinde 6

<sup>89</sup> 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)

<sup>90</sup> 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)

<sup>91</sup> 2 Mose 14

<sup>92</sup> 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.

<sup>93</sup> Die Bezeichnung Grundschulgruppe wird beibehalten, obwohl es sich nicht nur um Grundschüler handelt.

<sup>94</sup> 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.

<sup>95</sup> 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.

<sup>96</sup> 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.

<sup>97</sup> 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.

<sup>98</sup> 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.

<sup>99</sup> Entsprechendes gilt für die Grundschüler, die sehr oft (2 Schüler) oder gelegentlich (3 Schüler) jüdischen (5 Schüler) bzw. nichtjüdischen (4 Schüler) Besuch empfangen.

<sup>100</sup> Bei den Grundschülern, bei denen Berufswünsche zumeist noch nicht gefestigt sind, bilden favorisierte Arbeitsfelder Anwalt, Lehrer, Pilot oder Verkäuferin.

<sup>101</sup> Die Grundschulgruppe zeigt sich variabler, hier werden Israel (2 Schüler), Deutschland (2 Schüler), aber auch Russland als mögliche zukünftige Wohnorte genannt.

<sup>102</sup> An Freizeitaktivitäten werden Sport (2 Schüler), Spielen und Basteln angegeben. 3 Schüler gehören einem Sportverein an.

<sup>103</sup> 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.

<sup>104</sup> In der Grundschulgruppe war bei 4 von 5 Jungen die Beschneidung durchgeführt worden.

<sup>105</sup> 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.

<sup>106</sup> 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.

<sup>107</sup> In der Grundschulgruppe geben 4 Schüler an, zu Hause Kaschrut zu halten. Doch kann auch hier eine unterschiedliche Interpretation dessen, was koscher ist, vorliegen.

<sup>108</sup> 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.

<sup>109</sup> 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.

<sup>110</sup> 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).

<sup>111</sup> Die Grundschüler erklären 4-mal sehr oft und 1-mal selten zum Unterricht zu kommen.

<sup>112</sup> Hier äußern sich die Grundschüler mehrheitlich positiv (4 Schüler).

<sup>113</sup> Die Gruppenatmosphäre wird aus Sicht der Grundschüler allseits als angenehm bewertet.

---

<sup>114</sup> Auch die Grundschulgruppe ist mehrheitlich der Ansicht, dass sie Entscheidungen und Ideen einbringen kann.

<sup>115</sup> 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.

<sup>116</sup> 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.

<sup>117</sup> Eine religiöse Stufe festzustellen, scheint sowohl bei der Oberstufenschülerin wie auch bei den Grundschülern 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.