

3.1 Profil des Religionsunterrichts in Gemeinde 1

Die Gemeinde 1, eine große Mittelgemeinde im Norden Deutschlands, besteht aus ca. 5000 Mitgliedern. Der erste Kontakt richtete sich an den Vorstand, der nach einem Brief im März 2001 und Telefonaten zu einem Gespräch bereit war, in dem der Forscher seine Arbeit erklärte, auf die Anonymisierung der Daten hinwies und selbst Fragen stellte. Daraufhin dauerte es jedoch mehrere Wochen bis der Lehrer der Gemeinde erreicht werden konnte. Im Juni desselben Jahres wurden schließlich Termine für den Besuch vereinbart. Das Lehrerinterview ging dem Unterricht voraus.¹ Anders als in anderen Gemeinden ergaben sich hier eine Reihe zusätzlicher Telefonate und Treffen mit dem Unterrichtenden. Es wurden ferner wie in Gemeinde 3 Gottesdienste und Feiern besucht. Die Unterrichtsbesuche fanden an 5 Dienstagen im Juni und Juli des Jahres 2001 statt.²

3.1.1 Entwicklung und Struktur der Gemeinde

Geschichtliche Randdaten

Juden leben in der Stadt der Gemeinde 1 seit ca. 700 Jahren. Sie stellten stets eine Minderheit dar und hielten an ihren traditionellen Lebensformen fest. Dadurch wurden sie zu Außenseitern und lebten unter einem besonderen Rechtsstatus. Zwar tolerierte man das Judentum im 17. Jahrhundert als Religion, doch wurden Juden weiterhin gesellschaftlich ausgegrenzt. Obwohl Juden vorwiegend in Handels- und Finanzberufen tätig waren, existierte bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts die jüdische Minderheit am Rande der Gesellschaft. Die erste Erbauung einer Synagoge im Jahre erfolgte Anfang des 18., eine weitere Anfang des 19. Jahrhunderts. Die kommenden Jahre brachten zwar einen sozialen Aufstieg und das Ausnahmerecht wurde aufgehoben, aber durch die Formen antiliberaler und antidemokratischer Bewegungen entwickelte sich ein neuer Antisemitismus und grenzte Juden wiederum aus. Um 1925 lebten ca. 5500 Juden in Gemeinde 1, doch waren die niedersächsischen Gemeinden allgemein überaltert, religiös indifferent und durch Auseinandersetzungen geprägt.³ Ab 1933 wurden Juden unter Ausnahmerecht gestellt. Ausweisung, Verfolgung und Massenmord waren das Ergebnis. Die Jüdische Gemeinde wurde vernichtet.

1945 besetzten amerikanische Truppen die Stadt. Zu dieser Zeit befanden sich noch ca. 25 ehemalige Mitglieder vor Ort. Juden aus dem naheliegenden Konzentrationslager, etwa 1200 DPs bot man Hilfe an und gründete 1945 die Gemeinde neu, die jüdische Organisationen und die Landesregierung unterstützten.⁴ 1953 wurde ein Altersheim errichtet. Nach Fortgang der DPs, die nach Übersee oder Israel emigrierten, wurden bald weitere in der Stadt ansässige Juden als Gemeindemitglieder aufgenommen.⁵

Heutige Situation

1988 lag die Mitgliederzahl der Gemeinde bei ca. 350 Personen.⁶ Zum Besuchszeitpunkt im Jahr 2001 war durch den Zuzug der russischen Zuwanderer, die Zahl auf etwa 4000 Mitglieder gewachsen.⁷ Neben Alteingesessenen, Zuwanderern aus Weißrussland und der Ukraine, lebt hier die Gruppe der bucharischen Juden, die aus ca. 100 Personen besteht.⁸

In der Synagoge, Mitte der 60iger Jahre eingeweiht⁹, und in einem kleineren Gebetsraum finden Gottesdienste regelmäßig am Schabbat und zu allen Feiertagen statt. Der Gottesdienst wird durch einen Kantor russischer Herkunft geleitet. Ein Rabbiner steht der Gemeinde zu diesem Zeitpunkt nicht zur Verfügung. Der Vorsitzende der Gemeinde 1 beklagt in einem Vorgespräch die wenigen Besucher, da viele Mitglieder vorwiegend Kulturveranstaltungen anstelle von Gottesdiensten bevorzugen, die einem konservativ-orthodoxen Ritus folgen.

In unmittelbarer Nähe der traditionellen Gemeinde 1 existiert seit Mitte der 90iger Jahre die liberale jüdische Gemeinde der Stadt mit etwa 200 Mitgliedern¹⁰, die ebenfalls regelmäßige Gottesdienste anbieten kann. Kontroversen zwischen den beiden Richtungen konstituierten sich nicht allein auf ritueller Ebene als vielmehr durch den beidseitigen Anspruch auf staatlich - finanzielle Unterstützung.¹¹

In den 60iger Jahren erfolgte auch die Errichtung eines neuen jüdischen Gemeindezentrums mit verschiedenen Räumlichkeiten. Das Gemeindezentrum besteht heute aus einem Wohnhochhaus, einem Saal für kulturelle Zwecke, aus Schul- und Klubräumen, einem Gemeindebüro, einer rituellen Küche und einer Mikwe.¹² Weiterhin existieren 3 jüdische Friedhöfe. Nach Angaben des Vorsitzenden wurde in den letzten Monaten intensiv das Gemeindeleben in den

Bereichen Jugend-, Kultur-, Sozial und Seniorenarbeit ausgebaut, um auch die Integration der Zuwanderer zu verbessern.

Im Bereich der Gemeinde 1 wird von regelmäßigen Schändungen der Friedhöfe und von Schmähbriefen berichtet. Äußere Bedrohungen machen es notwendig, dass auch das Bild dieser Gemeinde durch Polizeipräsenz und Videokameras geprägt ist.

Die Jugendarbeit

In der Gemeinde besteht für Jugendliche im Rahmen des Jugendzentrums ein Angebot für sportliche Aktivitäten wie Sport oder Schach, mit denen Kinder durch die geschlossene Gruppenatmosphäre vielleicht auch Austauschmöglichkeiten i. H. auf ihre jüdische Identität finden können. Die Anzahl der regelmäßig kommenden Schüler wird auf 10 Jugendliche bemessen. Choraktivitäten, die sich vornehmlich einem hebräischen und jiddischen Liedgut widmen, schaffen eine weitere emotionale Bindung. Zudem werden Kinder und Jugendliche auf Machane der ZWST geschickt.

3.1.2 Der Religionsunterricht

3.1.2.1 Äußere Modalitäten

Religionsunterricht hat eine lange Tradition in Gemeinde 1.¹³ Zum Zeitpunkt der Hospitationen wurde seit geraumer Zeit allerdings kein Unterricht für Kinder und Jugendliche angeboten, doch solle dieser nach Aussagen des Vorsitzenden und Lehrers zukünftig für Schüler wieder eingerichtet werden.¹⁴ Ein Umstand, der im Hinblick auf die potentiellen Schülerzahlen dringlich erscheint.¹⁵

An dieser Stelle stellt sich die Frage, aus welchen Gründen kein Religionskurs für Jugendliche angeboten wird. Offenbar fordert der in Frage kommende Adressatenkreis keine oder kaum Religionsstunden ein, so dass sich nicht die Notwendigkeit eines Angebots ergab. Möglicherweise wurde auch durch den Vorstand signalisiert, dass es keine Realisierungsmöglichkeiten gebe.

De facto besteht regelmäßig ein Bar/ Bat Mizwa Kurs und ein Judaistikunterricht für Erwachsene, an dem auch Nichtjuden teilnehmen. Kurz vor Hospitationsbeginn wurde ein Hebräischunterricht ins Leben gerufen, dem auch 3 Jugendliche der Gemeinde beiwohnen. Dieser Unterricht wird zur Beobachtung ausgewählt.

Dem Hebräischunterricht wohnen insgesamt 8 Personen bei, darunter die drei Jugendlichen, 3 Erwachsene nichtjüdischen Glaubens und 2 Personen der Gemeinde. Eine Teilnehmerin spricht lediglich Russisch. Der Unterricht setzt sogleich nach dem Judaistikunterricht für Erwachsene ein, der nachmittags 2-stündig stattfindet und vom Lehrer Schiur genannt wird. Die 3 Jugendlichen, 2 Mädchen und 1 Junge im Alter von 14 und 16 Jahren, auf die sich die Beobachtung konzentriert, besuchen die 8. bzw. 10. Klasse staatlicher Schulen. Insgesamt unterrichten in Gemeinde 1 zwei Personen, dazu gehört der beobachtete Lehrer, der Judaistik- und Hebräischunterricht erteilt und der Gemeindevorsitzende, der die Bar/ Bat Mizwa Jugendlichen unterweist. Der über einen Seiteneingang erreichbare Unterrichtsraum wirkt renovierungsbedürftig und zeugt von Sterilität. Die Wände wirken recht kahl, man sieht weder Plakate noch Bilder mit jüdischen Motiven. Man kann kaum behaupten, dass die Raumsituation zum Wohlfühlen anregt, doch scheint sie den Erfordernissen zu genügen. Zusätzliche Räume befinden sich im gleichen Trakt und werden parallel vom Jugendzentrum genutzt.

Die Musik des zur Unterrichtszeit laufenden Aerobik-Kurses kann man relativ gut im Unterrichtsraum verfolgen. Vor den Unterrichtsräumen befindet sich ein schwarzes Brett, auf dem Besucher Termine für Camps der ZWST, Gemeindeveranstaltungen und Hinweise der Universität Heidelberg einsehen können.

Der Beginn des Hebräischkurses um 20 Uhr muss als relativ ungünstig für Jugendliche betrachtet werden und schließt eigentlich die Teilnahme jüngerer Jugendlicher und Kinder aus. Der Charakter des Kurses kann durch die Schülerkonstellation, Uhrzeit und Organisationsform als volkshochschulähnlich bezeichnet werden.

Im Hinblick auf Unterrichtserfahrungen hat der Lehrer zweifelsohne durch seine Ausbildung fundierte Kenntnisse in der Judaistik und verschiedenen Sprachen als Fachwissen erworben. Bezogen auf die Vermittlungspraxis sieht die Situation anders aus. Er unterrichtet zwar seit insgesamt 1 Jahr in mehreren Gemeinden, doch nur Erwachsene.¹⁶ Er kann fast noch als Berufsanfänger charakterisiert werden, der im Unterrichts- und Gemeindesystem weitere Erfahrungen sammeln muss. Unterrichtsalltag als solcher in einer großen, undisziplinierten Klasse ist ihm von daher unbekannt. Er kann sich vornehmlich

um die Wissensvermittlung bemühen, an pädagogischen Idealen anknüpfen und durch die kleine Bezugsgruppe einen starken Schüler-Lehrerbezug herstellen. Weil die Lerngruppe kaum aus Jugendlichen besteht, kann er seine Unterweisungskompetenzen i.H. auf Kinder bzw. Jugendliche nicht weiterentwickeln.¹⁷

Die Schüler haben, wie sich im Unterricht zeigt, offensichtlich geringe Vorkenntnisse in der hebräischen Sprache. Ein Israelaufenthalt kommt ihnen offenbar zugute, aber auch der Bar Mizwa Unterricht des Jugendlichen und die familiären Synagogenbesuche bildeten eine Voraussetzung, um die Schrift lesen zu können.

3.1.2.2 Der Lehrplan und die gesetzliche Basis des Religionsunterrichts

Nach Auskünften des Kultusministeriums existiert in Niedersachsen die Möglichkeit jüdischen Religionsunterricht als ordentliches Schulfach anstelle eines christlichen Religions- oder Werte und Normen Unterrichts zu wählen, sofern 12 Schüleranmeldungen vorliegen.

Die Möglichkeit jüdischen Religionsunterricht einzurichten bedarf der Genehmigung des Kultusministeriums und erfordert den Antrag und Nachweis der jeweiligen Gemeinde. Das Kultusministerium konnte auf Nachfrage keine Hinweise dazu geben, wann verschiedene jüdische Gemeinden in Niedersachsen und speziell Gemeinde 1 einen solchen Antrag gestellt haben.

Dennoch existieren für die Grundschule und die Klassen 5 bis 13 Rahmenrichtlinien, deren Inhalte keine landeseigenen Richtlinien darstellen würden, sondern aus anderen Bundesländern übernommen worden sind. Dazu nannte das Ministerium weder die Quellen der Richtlinien, noch gab man einen Hinweis dazu, wie sie zu erhalten seien. Aus diesem Grund konnten keine Betrachtung der Themen, der Material- bzw. Methodikempfehlungen und der didaktischen Implikationen zu verschiedenen Schulstufen vorgenommen werden.

Weiterhin existierten auch keine Informationen zu den allgemeinen Schüler- und Lehrerzahlen des jüdischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Mit Sicherheit konnte durch das Ministerium aber bestätigt werden, dass in Gemeinde 1 zum damaligen Zeitpunkt kein Religionsunterricht angeboten wurde.

Die gesetzliche Basis für das Angebot des jüdischen Religionsunterrichts und dem damit verbundenen nicht einsehbaren Lehrplan beruhe auf der niedersächsischen Landesverfassung¹⁸ bzw. dem Bildungsplan des Bundeslandes, so das Kultusministerium. Das Niedersächsische Schulgesetz aus dem Jahr 1998 regelt die Organisation des Religions- und des Werte und Normen Unterrichts.¹⁹ Der gesetzliche Rahmen für einen solchen Religionsunterricht sei zwar geschaffen, jedoch nicht oder kaum genutzt.

Zunächst betont der Gesetzestext, dass nicht mehr Begrenzungen als notwendig den Religionsunterricht generell betreffen dürfen. Diese Bestimmung richtet sich auf den Religionsunterricht der christlichen Konfessionen und den Werte und Normen Unterricht. Unter Satz 1.2 des niedersächsischen Schulgesetzes „Religionsunterricht und Werte und Normen als ordentliche Lehrfächer“ ist zu lesen, „... dass der Religionsunterricht und der Werte und Normen Unterricht nicht stärker als andere Unterrichtsfächer von unvermeidbaren Kürzungen betroffen sein dürfen und dass es unzulässig ist, den Religionsunterricht oder den Unterricht Werte und Normen durch Konferenzbeschluss für einen bestimmten Schuljahrgang auszusetzen.“

Dem Religions- bzw. Werte und Normen Unterricht wird folglich eine hohe Relevanz zugeschrieben. Trotz alledem konnte sich offenbar kein staatlich anerkannter, d.h. zensurenrelevanter Religionsunterricht für jüdische Schüler in Gemeinde 1 etablieren. Betrachtet man die statistischen Angaben, die Niedersachsen für den Anteil verschiedener Religionsgruppen in der Gesamtpopulation der Schülerschaft angibt, zeigt sich folgendes Bild: Die Rate der sich evangelisch bekennenden Schüler sank innerhalb von 17 Jahren um 10% (59%), während die Zahl katholischer Schüler nur um 1% zurückging (19%). Alle weiteren Rubriken haben sich dagegen nahezu verdoppelt. Das gilt für den islamischen Anteil (4,7%), für „sonstige“ (3,3%) und die „ohne Angaben“ (13,5%). Letztere Gruppe bestimmt sich aus denen, die keine Religionsgemeinschaft angaben. Jüdische Schüler werden als eigenständige Gruppe nicht aufgelistet, vermutlich deshalb, weil ihre Größe im Gesamtschülerpotential zu klein ist. Sie verbergen sich ggf. hinter der Rubrik „sonstige“. Die wachsende Zahl nichtchristlicher Schüler hatte offenbar bis zum Jahr 2001 und auch die Folgejahre 2002, 2003 noch wenig Konsequenzen für den Ausbau des Religionsunterrichts anderer Religionsgemeinschaften.²⁰

Im Hinblick auf Gesamtniedersachsen mag die Zahl jüdischer Schüler ein nur geringes statistisches Gewicht ausmachen, doch betrachtet man die Zahlen potentieller jüdischer Schüler des Religionsunterrichts in Gemeinde 1 mit ca. 250 Grundschulern und etwa 700 Mittel- und Oberstufenschülern (zwischen 12-21 Jahren), erscheint die für die Einrichtung von Religionsunterricht gestellte Bedingung unter Absatz 2.2 des Schulgesetzes quantitativ gesehen ohne größere Schwierigkeiten einlösbar. Danach kann der Religionsunterricht eingerichtet werden, „... wenn die Mindestzahl von 12 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch Zusammenfassung der Schülerinnen und Schüler benachbarter Schulen erreicht wird ...“ und die „... Zusammenfassung nach den örtlichen und schulischen Gegebenheiten vertretbar ist.“

Unter Punkt 1.4 des Gesetzestextes wird zudem auf die Möglichkeiten von einem klassen- oder jahrgangsübergreifenden Unterricht hingewiesen, wobei nicht mehr als 2 Jahrgangsklassen überschritten werden sollten. Ursachen für einen nicht erteilten Religionsunterricht können u.U. daran liegen, dass die Gemeinde noch keinen Antrag stellte, was weniger wahrscheinlich erscheint, da nach 1945 bereits Religionsunterricht erteilt wurde, oder dass Schulbehörde und Gemeinde im Hinblick auf einen Lehrer nicht übereinstimmen konnten. So heißt es unter Punkt 6.5 des Schulgesetzes, dass der „... Religionsunterricht für Angehörige von Religionsgemeinschaften, mit denen kein Gestellungsvertrag abgeschlossen ist ...“ von Personen erteilt wird, die durch die Religionsgemeinschaften vorgeschlagen wurden, wobei die Schulbehörde vor der Beauftragung prüft, „... ob die Eignung dieser Personen für die Unterrichtserteilung angenommen werden kann.“ Weder der Gemeindevorsitzende noch das Ministerium äußerten sich explizit dazu, ob der Versuch gemacht wurde, einen Antrag zu stellen. Für die 3 Jugendlichen, die am Hebräischunterricht der Gemeinde teilnehmen, bedeutet das Ausbleiben des jüdischen Religionsunterrichts jedenfalls nicht, dass sie nicht an einem Werte und Normen Unterricht teilnehmen müssen, so steht des Weiteren im niedersächsischen Schulgesetz: „Schülerinnen und Schüler, für die Religionsunterricht ihrer Religionsgemeinschaft nicht angeboten werden kann, sind nicht zum Besuch des Unterrichts Werte und Normen verpflichtet.“

Insofern kein jüdischer Religionsunterricht, sondern lediglich ein Judaistikunterricht für Erwachsene und Hebräischkurs für verschiedene

Altersstufen angeboten ist, erscheint die Reflexion über einen zwar existenten (nicht der Forscherin vorliegenden) aber nicht zur Anwendung kommenden Lehrplan eher überflüssig. Für den Judaistikunterricht der Erwachsenen und für den Sprachkurs besteht, wie Lehrer und Vorsitzender angeben, kein Stoffverteilungsplan.²¹

3.1.2.3 Die Konzeption des Unterrichts

Der Lehrer, der durch Gemeindevorstand und Landesverband ausgewählt und eingestellt wurde, ist eigenverantwortlich für ein Unterrichtskonzept zuständig, sowohl für den Judaistikunterricht der Erwachsenen in dieser und in weiteren Gemeinden, wie für den Hebräischunterricht in der Stammgemeinde.

Der Lehrer berichtet, er habe einen Gesamtplan erstellt und arbeite jede Stunde detailliert schriftlich aus. Der Vorstand könne darauf Einfluss nehmen. Besprechungen zum Unterricht in regelmäßiger Folge finden allerdings nicht statt, auch wenn Gemeindemitglieder und Vorstand gelegentlich Fragen stellen. Zuweilen würde auch ein Ideenaustausch zwischen Vorstand und Lernenden bestehen. Da die Gemeinde seit längerer Zeit über keinen Rabbiner, noch das Bundesland aus gemeindepolitischen Gründen über einen Landesrabbiner verfügt, gibt es für den Lehrer keine religiösen Anweisungen hinsichtlich des Unterrichts. Dadurch erhält er eine relative Unabhängigkeit in seiner Arbeit, die ihn nicht unter Druck setzt. Gleichzeitig erhält er aber auch keine Hilfe für wichtige Planungen, z.B., um auf die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen vorbereitet zu werden. Dieser Punkt stelle ein Manko in seiner Ausbildung und in seinen ersten Berufsschritten dar. Wie der Lehrer jedoch anmerkt, kann er sich jederzeit an die Rabbinerin in relativer Nähe wenden.²² Für seine Vorbereitung nutze er keine pädagogischen Fachzeitschriften, noch andere Formen wissenschaftlicher Unterstützung.

Er möchte selber ausprobieren. Doch hält er Hilfen zur Begründung der Lernziele, zur Auswahl der Unterrichtsziele, für die Unterrichtsmaterialien und -organisation und ihrer Bewertung grundsätzlich für besprechbar. Deshalb läge ihm auch daran, seine eigenen Unterrichtsreflexionen in geringem Ausmaß über kritische Äußerungen der erwachsenen Schüler zu ergänzen. Existierende Lehrpläne, die sich auf die Schule beziehen, kenne er kaum und da er keinen schulisch eingebundenen Religionsunterricht erteile, sähe er keine

Notwendigkeit, diese einzubeziehen. Außerdem stünde er einem solchem Curriculum kritisch gegenüber, da er ein Übergewicht an Religion vermute, das geschichtliche Themen ggf. zurückdrängen würde. Der Hebräischunterricht hingegen, den der Lehrer erteilt, orientiere sich nach einer kurzen Einführung an der vorgegebenen Lehrbuchstruktur, die er gerne situationsgebunden modifizieren möchte.

3.1.2.4 Materialien

Ist schon kein Lehrplan vorhanden, so stellt sich um so mehr die Frage, welche Materialien für den Judaistik- und Hebräischunterricht zur Verfügung stehen. Nach Aussagen des Lehrers werden die Lernmittel u.a. im Klassenraum aufbewahrt. Doch waren im Klassenraum keine weiteren Materialien außer einer Tafel und Lehrbuch erkenntlich. Technische Geräte würden nicht zur Verfügung stehen, aber neben der Synagoge in unmittelbarer Nähe sei eine Bibliothek vorhanden, die allerdings meistens verschlossen wäre. Das tatsächlich verwendete Material des Unterrichts wird im Hinblick auf den Judaistikunterricht aus dem privaten Bestand des Lehrers zusammengestellt. Er habe kein entsprechendes Lehrbuch gefunden, das sich als praktikabel erwies. Seine Auswahl, die die Schüler z.T. als Kopie erhielten, sei für ihn noch nicht zufriedenstellend, wenn es um die Steuerung von Unterrichtsverläufen, um die Motivierung der Schüler und ihre Interessen gehe. Die Sprachlehrbücher für Hebräisch seien nach gemeinsamer Abstimmung aus Schülermitteln angeschafft worden. Den Schülern wird in den ersten 3 Beobachtungsstunden der Einsatz des Lehrbuches mehrmals angekündigt, aber die Sammelbestellung lässt auf sich warten und die Ungeduld der Lernenden werde deutlich. Erst zur 4. Hospitation des Hebräischunterrichts kann darauf zurückgegriffen werden. Zum 2. und 3. Besuch werden Arbeitsblätter zum Lesen verschiedener Wörtern genutzt.

Auffällig erscheint der geringe Medieneinsatz außerhalb der Tafel, der Arbeitsblätter und später des Lehrbuches. Da es sich weder im Religionsunterricht noch im Sprachunterricht um einen Schulunterricht handelt, sind auch Tests und Noten nicht notwendig. Doch vergibt der Lehrer zu jeder Stunde Hausaufgaben, die zum Wiederholen anregen. So soll regelmäßig das

gelernte Alefbet mitsamt neuer Vokabeln gelernt werden (1.-3. Hospitation), während in der 5. Hospitation das übende Lesen aufgegeben wird.

3.1.3 Unterrichtsdimensionen

Die Betrachtung des Unterrichts der Gemeinde 1 geht, wie angezeigt, nicht von einem Religionsunterricht für Jugendliche aus, sondern von einem Hebräischkurs, der für Erwachsene konzipiert ist. Dieser Sprachkurs kann jedoch auf einer judaistischen Ebene insofern betrachtet werden, weil er neben sprachlichen auch religiöse Komponenten beinhaltet. Im Unterschied zu vielen anderen Gemeinden, wissen hier die Jugendlichen um Tradition und Ritus Bescheid. Ihr Interesse richtet sich im beobachteten Sprachkurs jedoch auf die Sprache als Kommunikationsform

3.1.3.1 Inhalte

Die Inhalte des beobachteten Hebräischkurses²³ liegen schwerpunktmäßig im Kennenlernen der neuen Schrift, des Alefbets verbunden mit einem kleinen Wortschatz. Grammatisch stehen die Konjugation Präsens, Personalpronomina und verschiedene Ableitungen im Vordergrund. Vorraussetzung der ersten 3 vorausgehenden (nicht beobachteten Stunden) bilden die Buchstaben Alef, Bet und die Punctuation bzw. masoretische Schrift, die zu Anfang eingeführt wurde, um das Lesen zu erleichtern.²⁴

Jede Stunde besteht aus zahlreichen Neueinführungen, die das Vokabular, die Schreibung und grammatische Phänomene betreffen. In der ersten Hospitation wird zunächst in einem Durchgang das gesamte Alefbet an- und abgeschrieben, um die Schrift kennen zu lernen. Die Schüler scheinen weder überfordert noch entmotiviert trotz des wenig abwechslungsreichen und umfangreichen Pensums. Bei Vorstellung des Alefbets wird jedem Buchstaben ein Wort zugeordnet, das mit dem jeweiligen ersten Buchstaben des Wortes beginnt, so z.B. Dag, Fisch für den Buchstaben Dalet oder Chaj, Leben für den Buchstaben Chet.

Weiterhin werden in der ersten Stunde die Bedeutung der Radikalen des Verbstamms²⁵ und die veränderliche Schreibung bestimmter Buchstaben am Wortende (Sofit) erläutert.²⁶

Nach Anschreiben des Verbstamms, erklärt der Lehrer: „Das ist die Wurzel, Schoresch, des Verbs.“ Insbesondere die Vokallösigkeit des Hebräischen gegenüber der griechischen, lateinischen und kyrillischen Schrift bedarf für Lerner erst einiger Gewöhnung. In der 2. Hospitation hebt der Lehrer die 1. und 2. Person singular der Konjugation hervor. Erst in der 3. Hospitationsstunde wird der grammatische Lehrgang vertieft mit der 3. Person, auf dem Hintergrund einer kleinen Geschichte und der Personalpronomina im Plural²⁷ im Rahmen eines Dialogs. Die Grammatik wird im Kontext des Dialoges und kleiner Geschichten somit situativ eingeführt und geübt.²⁸ Die Schüler hören in den Einführungen mehr passiv zu.²⁹ Die Lesefertigkeit wird unter Einbezug der Dageschform bzw. der Begadkefat Laute³⁰ vergrößert: „Die Zeichen zeigen uns an, ob wir z.B. den Buchstaben Bet als b oder v zu lesen haben“, erklärt der Lehrer. Der Wortschatz wird schließlich über die Bildung von Ableitungen erweitert.

3.1.3.2 Methodik

Der Lehrer bemüht sich Hebräisch als neue Sprache den Erwachsenen und Jugendlichen nahe zu bringen. Dabei geht er auf die neue Schrift zu und das recht zügig. Doch bemüht er sich auch um eine schrittweise Vermittlung, damit er den unterschiedlichen Rezipienten gerecht werden kann, auch wenn die erste Hospitationsstunde recht überladen scheint. Der Lehrer hilft den Zuhörern unterstützend durch Stufungen vom Leichten zum Schweren, vom Konkreten zum Abstrakten und vom Bekannten zum Unbekannten. Er kündigt das Thema stets an und schafft durch seine Zielangaben Transparenz.

Ein methodisches Prinzip des Unterrichts zeigt sich in Wiederholungen bzw. Übungen. Diese werden zu Stundenanfang aber auch inmitten des Unterrichts durchgeführt. Die Buchstaben werden dabei mehrmals in Form eines suchenden Probierverhaltens an der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt erlesen a) analytisch, indem Buchstaben lautiert und b) synthetisch, indem die lautierten Grapheme zum Wort zusammengesetzt werden. Das analytische Lesen wird bald in ein ganzheitliches Erfassen überführt. In der ersten Stunde hilft es den Schülern wiederholt, Buchstabenlautung und Schriftbild zu vergleichen.

Das Üben findet überwiegend in frontaler Organisation statt, indem die Aufgabenform aber auch alle Gesprächszuweisungen durch den Lehrer

erfolgen. Eine wiederkehrende Methode bildet auch die Imitation, indem der Lehrer ein Wort vorsagt und die Schüler nachsprechen. Ein vertieftes Üben der Buchstaben stellt das erstmalige Lesen ohne Nekudot dar, die die Schüler schon in den ersten Stunden gelernt hatten. Neben Schreibübungen stehen Phraseneinübungen in Dialogen auf dem Programm, die öfter zum Einsatz kommen. Daneben werden mit neuen Worten auch individuelle z.T. abenteuerliche Satzbildungen erlaubt. Zur jeweiligen Thematik entwickelt der Lehrer verschiedene Tafelbilder, die zumeist aus geschriebenen Worten, kaum aus Illustrationen bestehen. Eine Ausnahme bildet lediglich das in der 3. Hospitation entfaltete Thema zur Besiedlungsgeschichte Israels, bei dem der Lehrer einen Turm mit einem ihn umgebenden Zaun anzeichnet.

Zur Veranschaulichung erscheint die Tafel aber auch für grammatische Prinzipien unerlässlich und der Lehrer kann mit ihrer Hilfe ein sprachliches Verständnis durch Anschaulichkeit erreichen, z.B. die Darstellung der Wortwurzel nebst ihrer Bedeutung. Als Hilfe dient das Medium schließlich auch, um die Schüler gemeinsam Wörter ohne Nekudot lesen zu lassen. Gerade zu Anfang ist das Lesen ohne Vokalisation schwer, doch ist diese Schreibweise in der gesamten israelischen Literatur und Presse üblich. Ebenso bietet sich die Tafel für die Einführung des Dagesch an. Nicht zuletzt kann der Lehrer an ihr relativ spontan arbeiten, wenn es darum geht, zusätzliche Hilfen für eine lediglich russisch sprechende erwachsene Schülerin in Form einer russischen Umschrift anzubieten. Zwar ist der mediale Einsatz weniger abwechslungsreich, doch muss dergleichen nicht nur als negativ angesehen werden, denn die Konzentration auf Tafel und Buch trägt auch Vorteile der Ruhe in sich. Während die Tafel z.T. einer Individualisierung des Lernens entgegenwirkt, kann das später eingesetzte Lehrbuch über Arbeitsanweisungen und Kontrollangebote dem selbständigen Lernen dienen.

Ein besonderes Phänomen dieses Unterrichts ist die lebendige Sprachenvielfalt. Nicht nur dass die 3 Jugendlichen über ein Sprachreservoir (Deutsch, Russisch, Parsi) verfügen, auch der Lehrer kann mit seinen linguistischen Kompetenzen arbeiten, so dass er Hinweise nicht nur auf deutsch und hebräisch, sondern auch auf russisch und aramäisch³¹ leisten kann. So wird neben hebräischer und lateinischer Schrift auch das kyrillische Alefbet

genutzt. Die Unterrichtssprache ist vorwiegend deutsch, doch bildet die Mehrsprachigkeit einen bereichernden Ausgangspunkt.³²

3.1.3.3 Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Historisch-geografische Bezugspunkte

Zu den historisch-geografischen Bezügen, die der Lehrer auch im Interview hervorhebt³³, gehören u.a. landeskundliche Details der Besiedlungsgeschichte (3. Besuch), die methodisch interessant und spannend zugänglich gemacht werden: „Ani beMatos leIsrael, HaMatos nohed beNmal Teufa Ben Gurion.“³⁴ An dieser Stelle werden Prinzipien der Hypothesenentwicklung, -stützung und -verifikation im sprachlichen Rahmen integriert. Die Worte Matos, Flugzeug und Ani, Ich sind bekannt. Die Morpheme le und be werden durch die Schüler als Präpositionen identifiziert. Weiterhin kann der Begriff Nmal Teufa in Zusammenhang mit dem Namen Ben Gurion und in Rückführung auf die Worte Flugzeug und Israel als Flughafen gedeutet werden. Der Begriff „nohed“ allerdings bereitet mehr Probleme. Die Schüler bestimmen das Wort zwar richtig als Verb, vermuten als Bedeutung jedoch die Fortbewegung „fliegen“, die ja nahe läge. Hier korrigiert der Lehrer die Schülervermutung, indem er den Anflug gestisch darbietet, so dass die Kursteilnehmer „landen“ erraten können. Auch in den Folgesätzen arbeitet der Lehrer mit viel Gestik und Mimik, um zu veranschaulichen. Dabei fasziniert die Art und Weise, wie er kurze Mitteilungen unterstreichen und auszuschnücken vermag.

Die Geschichte wird fortgesetzt, indem der Lehrer erklärt, dass man als ankommender Tourist sogleich auf ein für diese Besiedlungsgeschichte wichtiges Wahrzeichen stößt, das bis heute seine Geltung ausstrahlt: Ein Turm umgeben von einer Mauer. Dieses Prinzip, dass er dito Migdal we Gader, Turm und Zaun benennt, machte es möglich eine Vielzahl von Siedlungen auch gegen das Interesse der Mandatsmacht³⁵ zu gründen: „Chuma uMigdal“³⁶, das ist ein wichtiges Element in der Besiedlungsgeschichte Israels, denn so eine Bauform durfte während der Besatzungszeit nicht abgerissen werden und signalisiert bis heute seine Wirkung. Ein solches Zeichen ist auf dem Flughafen zu sehen.“ Neben der Gestik greift der Lehrer auch schlichtweg darauf zurück, den ganzen Satz zu übersetzen, um das Verstehen der Zuhörer abzusichern.³⁷

Weiterhin verweist er im historischen Kontext auf den Gründer des Zionismus Herzl, der zitiert wird: „Im tirzu, ein so Aggada. Wenn Ihr wollt, ist es kein Märchen.“ Darauf kommt er zu einem weiteren geografischen Aspekt hinsichtlich der Namensgebung des jüdischen Staates: „Israel ist nicht nur der Zweitname Jakobs, der mit Gott ringt, sondern gilt auch als Bezeichnung einer Ebene.“ Die Jugendlichen reagieren auf die Geschichte außerordentlich positiv, sie öffnen sich an dieser Stelle der Gruppe und sind sogar ermuntert, über ihren eigenen Israelbesuch zu sprechen.

Diese Narrative des Lehrers scheinen im Rahmen des Sprachunterrichts für die Teilnehmer eine anregende Rolle zu spielen. Nicht nur der situative Gebrauch von neuem Vokabular und Grammatik unter Einsatz der Körpersprache³⁸, auch das Prinzip des landeskundeorientierten Fremdsprachenunterrichts, das der Lehrer sich zunutze macht, erscheint elementar bedeutsam für die Erhöhung der Motivation zu sein. Das ist unabhängig davon zu sehen, ob er rein intuitiv voranschreitet oder ob er dieses Vorgehen aus eigenen Lernerfahrungen bzw. über Lehrbuchimpulse plante.³⁹ Andere historisch-geografische Hinweise, die u.a. die bucharischen Juden in Jerusalem und die Bergwelt Israels betreffen, werden später für ein Hochzeitslied (3. Hospitation) wichtig. Der Bezug zum Flughafen wird abschließend nochmals in der 5. Hospitation beim Lesen im Lehrbuch relevant.

3.1.3.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Sprache in Verbindung zur Judaistik

Inhalte der jüdischen Religion, ansatzweise die biblischen Namenskonzeptionen aus dem Judaistikunterricht, werden wiederholt in den Sprachunterricht eingebunden.⁴⁰ Vornehmlich fallen diese Begriffe in der Erarbeitung des Alefbets in der ersten Hospitationsstunde, doch wird zeitweilig auf sie zurückgegriffen. Zu ihnen gehören z.B. die von den Schülern genannten Begriffe Galut⁴¹ Verbannung/ Exil und Geula⁴², Erlösung. Die beiden Aspekte verweisen auf sehr abstrakt religiöse Konzepte, die sicherlich in den Rahmen eines Judaistikunterrichts passen, aber im Hebräischunterricht eher von der sprachlichen Betrachtung fortführen dürften. Doch dem Lehrer gelingt eine kurze Erklärung, um zum Sprachlernen schnell zurückzukehren. Weshalb die Schüler ausgerechnet diese Begriffe angeben, ließ sich während des Besuches

nicht eindeutig klären. Von der Lehrerseite aus fallen in der Abfolge der Buchstaben die Begriffe Dor, Generation⁴³, Halacha, der Weg; HaSchem⁴⁴, der Name des Herrn; Chaj, das Leben; Charata, die Reue⁴⁵ oder Chata, die Sünde⁴⁶. Sie werden übersetzt, aber kaum erläutert. Über die Begriffe Charata und Chata kommt der Lehrer auf den Aspekt der Umkehr, Teschuwa⁴⁷, den er versucht durch die Frage „Wie verhält sich ein Mensch, der sich von der Religion abgewendet hat?“, den Schülern näher zubringen. Die Schüler hören zu, reagieren jedoch nicht. Der Lehrer ergänzt fragend: „Apikoiros?“⁴⁸ Die Schüler schauen unbeteiligt, so dass angenommen werden muss, dass ihnen der griechische Begriff nicht bekannt ist. Auch hier unterleibt eine weitere Ausführung. Ein Hochzeitslied hingegen, das als traditionelles Liedgut in der 3. Hospitation vorgestellt wird, nehmen die Schüler begeistert auf. Das Lied wird zunächst durch den Lehrer vor- und durch die Schüler nachgesprochen: „Od jischma beHarei Jehuda, uvChuzot Jeruschalajim ... we kol Simcha ve kol Chatan we kol Kala.“⁴⁹ und darauf im Heft notiert. Einerseits erhalten die Lernenden mit dem Lied einige geografische Informationen, andererseits erfahren die Schüler methodisch eine positive Abwechslung, denn der Lehrer, auch als Vorbeter tätig, kann zum Singen motivieren.

Immer wieder stellt sich während des Unterrichts die Frage, ob die Jugendlichen, denen es kommunikativ gesehen an der hebräischen Sprache und an Israel liegt, tatsächlich mit religiösen Aspekten an dieser Stelle konfrontiert werden wollen. Sie betonen in einem informellen Gespräch mehrmals, dass sie keinen Judaistikunterricht wünschen. Hebräisch als Sprache der Tora, als Laschhon Hakodesch, der heiligen Sprache, die den Bezug zum Ritual, Gottesdienst und zur Spiritualität markiert, steht hier für sie nicht im Mittelpunkt. Warum sollten sie sich dann im Rahmen des Unterrichts mit religiösen Themen auseinandersetzen? Der Lehrer bleibt bei seiner Verbindung zum jüdischen Kontext, doch affektives Lernen und Internalisierung auf der Seite der Jugendlichen zeigt offenbar dort mehr positive Akzeptanz, wo Landeskunde und jüdische Geschichte vermittelt werden.

3.1.3.5 Identifikationsebenen

Ein sicherlich problematischer Gesichtspunkt der Unterrichtsgegebenheiten zeigt sich in der Gruppenzusammensetzung. Der Hebräisch-Sprachkurs ist

nach Lehrerauskunft für alle Altersstufen gedacht, doch wie erwähnt, weisen Uhrzeit und Lehrwerk⁵⁰ den Kurs nicht spezifisch für Jugendliche aus.⁵¹ Die 5 Erwachsenen des Sprachkurses sind etwa 25 bis 40 Jahre älter als die Sekundarstufenschüler, so dass die Unterrichtsgruppe aus dieser Perspektive äußerst heterogen erscheint. Dazu kommt noch der Umstand, dass nicht alle Lernenden jüdisch sind. Dass die Erwachsenen die Jugendlichen befremden, macht sich an 2 Aspekten fest: a) sie wirken extrem zurückhaltend und b) setzen sich eng gedrängt zusammen, um die Abgrenzung nach Außen deutlich zu machen.⁵² Ob die Klassengruppe zur geeigneten Basis werden kann, um jüdische Identität unterstützend zu entfalten, erscheint fraglich, doch wird in diesem Umfeld das Wir-Gefühl der 3 Jugendlichen untereinander sicherlich gestärkt.

Dass sie trotz dieser Bedingungen kommen, verdeutlicht nur die Relevanz, die die Sprache Hebräisch für sie trägt. Durch die außergewöhnliche Lerngruppenkonstellation steht der Lehrer in der besonderen Verantwortung, alle Schüler und besonders die Jugendlichen entsprechend ins Unterrichtsgeschehen, d.h. in Interaktionen einzubinden. Dazu lässt er in der Lehrer-Schüler Kommunikation die einzelnen Teilnehmer abwechselnd durch vorgegebene Gesprächs- und Dialogformen zu Worte kommen. Insofern kann man von einer durch den Lehrer inszenierten Kommunikation sprechen, die zuweilen jedoch relativ starr erscheint „Ma schlomech, Ma schlomcha?“ (Wie geht es dir?)⁵³ wird ein Schüler in der 1. Hospitation gefragt, der mit „Naim meod“ (Danke gut) zu antworten hat und den nächsten Schüler nach seinem Befinden fragen soll. Ähnlich, wenn auch lexikalisch erweitert, verlaufen Schülergespräche zur 4. Hospitation⁵⁴, die der Lehrer etwas übertrieben als dialogisches Rollenspiel bezeichnet, doch fördern sie eine minimale Beziehung der Unterrichtsteilnehmer untereinander.

Spezifisch emotionale Elemente, die die Jugendliche betreffen, zeigen sich, wenn sie z.B. direkt innerhalb der Erwachsenen angesprochen werden. Der Lehrer bemüht sich den Jugendlichen (2. Hospitation) im Besonderen zuzuwenden, indem er ihnen separat erklärt und gleichzeitig die Erwachsenen zur Geduld aufruft. Er scheint zwischen den Altersgruppen zu vermitteln und die Atmosphäre positiv beeinflussen zu wollen. Vielleicht ist den Jugendlichen aber nicht recht, weil sie sich gegenüber den Erwachsenen als unerfahren

abgestempelt fühlen könnten. Anzunehmen ist eher, dass die Jugendlichen über bessere Lernstrategien verfügen als die z.T. aus der Übung gekommenen Erwachsenen. Da sich die 3 Schüler jedoch bei möglichen Wortbeiträgen phasenweise zurückziehen und die Erwachsenen sich relativ viel einbringen, bleibt dem Lehrer nichts anderes übrig als sie öfter direkt anzusprechen, um sie einzubeziehen. Ferner wäre es möglich, dass den Jugendlichen die direkte Ansprache peinlich ist, weil sie zu sehr in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden. Letzteres könnte für die Erwähnung des bucharischen Viertels in Jerusalem gelten. Der Lehrer sucht hier an die Herkunft der Jugendlichen anzuknüpfen und lässt zweimal im Gespräch den Ort Bucharas einfließen: „HaSchchena bucharit, das bucharische Viertel Jerusalems, wurde im 19. Jahrhundert gegründet“⁵⁵ und „BeSman schel Sukkot HaJehudim beSchchena bucharit sipru Hagadot“⁵⁶. Ob der Lehrer in seiner guten Absicht, die Jugendlichen über die Nennung des Viertels gewinnen kann oder dabei eher fehl schlägt, bleibt offen, jedenfalls reagieren die Jugendlichen darauf kaum. Die Erwähnung Bucharas darf in diesem Kontext aber sicherlich nicht als gekünstelt betrachtet werden, denn der Lehrer zeigt sein Interesse an den bucharischen Juden wiederholt, wenn er in seiner Freizeit auch an ihren privaten Feiern teilnimmt.

Schließlich stellt der Lehrer seine Nähe zu den Jugendlichen und anderen Zuwandern in der Lerngruppe her, wenn er persönlich auf Hebräisch über seine Herkunft berichtet und damit die eigene Situation als Migrant deutlich wird (5. Hospitation). Ihm gelingt es dadurch Offenheit, ggf. auch Vertrauen, zu erzeugen, schließlich geht es nicht nur um eine vielleicht ähnliche Migrationserfahrung, sondern auch um die sie verbindende gemeinsame Sprache, das Russische. Ich stamme aus Odessa, erklärt er auf Iwrit und fügt hinzu: „Gam Bialik ve Achad HaAm haju me Odessa.“⁵⁷ Er berichtet so nicht nur von sich, sondern auch von berühmten Persönlichkeiten, die aus seinem Geburtsort stammen. Damit macht der Lehrer nicht nur deutlich, dass er sich den Zuwanderern nahe fühlt, sondern vielmehr, dass er auf seine jüdische und seine geografische Herkunft stolz ist, da bedeutende Zionisten, Philosophen oder Literaten ebenso aus Odessa kommen wie er. Im Hinblick auf russische Zuwanderer die gerade aufgrund ihrer Herkunft nicht überall entsprechend akzeptiert werden, hieße dieser Hinweis, dass auch sie stolz auf ihre russische

Herkunft blicken sollen. Welches sind nun aber die die jüdische Identität fördernden Momente? Religiöse Aspekte scheinen es weniger zu sein, wie festgestellt wurde. Mit den landeskundlichen Elementen fließen offenbar eine Vielzahl identifikatorischer Aspekte ein, die auf das Interesse der Jugendlichen stoßen. Sie wollen ihren Bezug zu Israel über die Sprache intensivieren und den nationalen Faktor ihrer jüdischen Identität stärken.

3.1.4 Lehrer und Schüler

3.1.4.1 der Lehrer

Situation und Person

Das Lehrerinterview fand vor den Hospitationen an einem Treffpunkt außerhalb der Gemeinde statt. Man setzte sich an einem Sonntag Mitte Juni zusammen in ein Cafe und der Lehrer zeigte sich in der angenehmen Atmosphäre aufgeschlossen, über seine Vita, sein Leben in der Gemeinde und seine zukünftigen Pläne zu berichten. Für ihn, so erklärte er, bedeutete die Hospitation keine Einschränkung, er sei gut damit zurechtgekommen.

Der Lehrer wurde in Odessa geboren und lebte mit seinen Eltern längere Zeit in Eriwan, Armenien. Zum Interviewzeitpunkt ist er 37 alt und befindet sich seit 5 Jahren in Deutschland. Er wurde an der Hochschule für jüdische Studien in Heidelberg im Magisterstudiengang ausgebildet. Zusätzlich hatte er ein halbes Jahr am Leo Baeck College in London und ein Jahr an einer Jeschiwa in Jerusalem studiert. Er ist bislang kein Gemeindemitglied der Gemeinde 1 geworden, in der er nun schon ein Jahr als Lehrer tätig ist, sondern blieb der Gemeinde seiner Studienstadt treu.⁵⁸

Durch seine Kenntnisse im kantoralen Bereich wirkt er neben seiner Stammgemeinde 1 in drei zusätzlichen Gemeinden als Chasan. Zudem ist er der liberalen Tradition seit seiner Ausbildung verpflichtet. Durch die politische Trennung der liberalen und konservativ-orthodoxen Richtung vor Ort kann er in Loyalität zum Arbeitgeber nur in Richtung der Gemeinde bewegen, in der angestellt ist. Das heißt, dass auch der Gottesdienst, den er als Kantor leitet, dieser Richtung zu folgen hat und er beruflich Distanz zu den Liberalen wahren muss.

Zusätzliche Fortbildungen nach dem Studium habe er nicht durchgeführt. Er möchte zwar seine Kompetenz im Umgang mit Jugendlichen erweitern, ggf.

eine Ausbildung für den Unterricht am Gymnasium durchführen, doch genauso schwebt ihm vor, eventuell ein Angebot zur Rabbinerausbildung wahrzunehmen oder an einer Dissertation zu arbeiten. Auch wenn die Einwirkung des Vorstandes auf seinen Unterricht geringfügig erscheint und kein Rabbiner Maßstäbe festlegt, so bleiben doch die Abhängigkeitsfaktoren, in die der Lehrer eingebunden ist, relativ groß. Ein Unsicherheitszustand wird produziert, da die Anstellungsdauer nicht auf lange Zeit befristet ist.

Interessen und Selbsteinschätzung des Lehrers

Eine didaktisch - methodische Analyse des Lehrers orientiert sich hauptsächlich am Judaistikunterricht. Derzeit arbeite er im Unterricht an Namenskonzepten in der Tora. Weitere Schwerpunkte bilden das Gebet und die Siddurarbeit sowie historische Themen, die sich auf Tora und Talmud beziehen. Für das 20. Jahrhundert hält er es für wichtig, die Geschichte des Zionismus und des Staates Israel zu behandeln, ergänzt durch kulturelle Themen, deren Inhalte er nicht konkretisiert. Historisch-soziale Entwicklungen werden i.d.S. mit einer gewissen Vorliebe behandelt. Grundsätzlich habe er eine sehr positive Haltung zum Unterricht.

Bedürfnisse der Jugendlichen aber, die er neuerdings in Hebräisch unterrichte, entzögen sich seiner Kenntnisse, So fällt es ihm auch schwer, die Frage nach Identitätshilfen im Hinblick auf Jugendliche zu beantworten. Natürlich ist es ihm ein Anliegen, die jüdischen erwachsenen Schüler in der jüdischen Identität zu stärken, doch wäre die Jugendarbeit etwas anderes. Er betont sein Interesse an einer solchen Arbeit, zu der er auch die Eltern einbeziehen würde. Wenn Eltern nicht mit einem ggf. später ins Leben gerufenen Religionsunterricht, den er leite, einverstanden wären, würde er Ratschläge aufnehmen und flexibel sein.

In seinem Konzept, das er sowohl auf die Judaistik wie auf den Sprachunterricht bezieht, legt er nach eigenen Angaben weniger Wert auf eine innere Differenzierung, ebenso wie das Materialangebot und die Selbststeuerung der Lernprozesse nicht im Vordergrund stehen, doch bemühe er sich, seine selbständigen Vorbereitungen kontinuierlich zu verbessern. Differenzierung könne er jedoch erreichen, indem er das Prinzip der Mäeutik auf dialogischer Basis verwende, um unterschiedlichen Lerntypen auf verschiedenen Niveaus gerecht zu werden. Schließlich sei es ihm wichtig, dass

generelle Unterrichtsprinzipien die Spontaneität des Lehrers nicht ausklammern, er möchte auf die Schüler situativ eingehen und für die Zukunft auch deren Mitbeteiligung stärker herausstellen. Andererseits aber erklärt er, dass die konkreten Lebenssituationen der Edukanden bislang keine wesentliche Rolle spielten, doch könnten Inhalte des Unterrichts zukünftig im Hinblick auf Ausgangssituationen der Schüler und Möglichkeiten ihrer Mitgestaltung besprochen ggf. verändert werden. Auf die Frage nach Teamteaching reagiert der Lehrer eher ablehnend, doch das völlige Fehlen von Beobachtungs- und Bewertungshilfen durch Kollegen, erweist sich für ihn auch als Manko. Er würde dabei einer gemeindeunabhängigen Beratungsperson offener gegenüberstehen, als jemandem, der der Gemeinde verpflichtet ist. Zu Konflikten im Judaistik- und Hebräischunterricht äußert er sich nicht, was nicht bedeutet, dass keine existieren. Die Realisierung seines eigenen Konzepts beurteilt er abschließend als gut. Auch das Verhältnis der erwachsenen Schüler zum Religionsunterricht, wie auch das der drei Jugendlichen zum Hebräischunterricht schätzt er als positiv ein.

Wie zeigen sich die Lehreraussagen im Spiegel seiner Handlungen?

Insgesamt verleiht der Lehrer seinem Bemühen Nachdruck, die 3 Jugendlichen in die Lerngruppe der Erwachsenen zu integrieren und religiöse Aspekte in den Unterricht einfließen zu lassen.

Der Lehrer kann zwar eine gute Ausbildung vorweisen, hat aber als Anfänger Lehrer ohne pädagogische Basis bestimmt keinen einfachen Berufsstart, auch wenn er vornehmlich mit Erwachsenen zu tun hat. Da ihm bislang der pädagogische Bezug im eigenen Studium fehlte, mögen auch manche Aussagen zu seiner Unterrichtskonzeption weniger befremdlich erscheinen als sie es den ersten Anschein nach tun.

In seinen methodisch didaktischen Überlegungen wartet er nicht mit idealistisch überhöhten Anforderungen oder falschen Versprechungen auf. Er beschreibt seine Vorstellungen und Ziele relativ nüchtern und gibt Lücken seiner Lehrtätigkeit offen zu. Doch trotz seiner umfassenden pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen, nutzt er für sich keine wissenschaftliche Unterstützung, seien es nun Zeitschriften oder Fortbildungen.

Des Lehrers Unterfangen religiöse Aspekte in den Sprachunterricht einfließen zu lassen, wird insbesondere dann schwierig, wenn der Abstraktionsgrad so hoch gewählt ist, dass weder die noch nicht ausreichend informierten Erwachsenen noch die Jugendlichen dazu Stellung nehmen können oder wollen (Teschuwa, Apikoiros).

Der Lehrer räumt ein, dass er kaum über die Bedürfnisse von Jugendlichen Kenntnisse besitzt und ihnen von daher kaum Identitätshilfen zur Verfügung stellen kann. Der Hebräischunterricht soll offenbar im Kontrast zum Judaistikunterricht für Erwachsene, in dem er auch Wert auf die Vermittlung jüdischer Identität legen muss, um die zumeist säkularen Zuwanderer für die Gemeinde zu interessieren, nicht der Identitätsarbeit dienen. Dennoch bemüht sich der Lehrer auf die Bedürfnisse der Jugendlichen zuzugehen und ein positives Sozialklima zu schaffen. Weiterhin bekennt sich der Lehrer offen dazu, weniger Wert auf eine innere Differenzierung zu legen. Er bestimmt zwar das Voranschreiten nach seinen Vorstellungen, doch kann er mit allgemeinen Lernprinzipien, die Einführungen, Wiederholungen, Übungen und Abfragen beinhalten, auch abgewogen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen eingehen. Dass ihm die Selbststeuerung der Lernprozesse und die generell kooperative Mitgestaltung eher unwesentlich sind, so wie er im Interview beteuert, scheint zuzutreffen. Die Hinführung der Schüler zur Selbsttätigkeit kann als nur schwach beurteilt werden, denn die Schüleraktivitäten erschöpfen sich, auch wenn Dialoge durchgeführt werden, im Zuhören, Betrachten, Antworten, Beschreiben, Erklären, im Reproduzieren, Abschreiben, Notieren oder Ausfüllen.

Nichtsdestoweniger realisiert er Formen der Mitgestaltung, wenn auch bescheidener Art, z.B. durch bestimmte Gesprächsprinzipien (Mäeutik, Dialog). Er bekennt sich ausdrücklich dazu, dass die Lehrstoffvermittlung für ihn im Vordergrund stehe, die die Spontaneität des Lehrers aber nicht ausklammern dürfe. Damit wäre man in der Betrachtung des Lehrerverhaltens an einem Problem angekommen, das seine Selbstdarstellung betrifft. Viele Lehrer wählen ggf. auch ihren Beruf, um Möglichkeiten der Selbstinszenierung wahrnehmen zu können. Die Tendenz zu langem Redefluss des Lehrers erscheint auffällig, der zuweilen darauf deutet, dass er mehr auf sich selbst als auf die Schüler konzentriert ist. Dass der Lehrer an historisch-sozialen Entwicklungen

interessiert ist, deuten seine Hinweise zu Buchara, Israel etc. an, mit denen er Prozesse aus der Geschichte Israels in den Sprachunterricht holt. Abschließend wäre noch der Abwechslungsreichtum der Medien und Sozialformen zu betrachten. Hier erklärt der Lehrer kurz, dass er sich vornehmlich am Lehrbuch orientiere. Tatsächlich lockert er diese Arbeit mit Tafelbildern, Erzählungen und Liedgut auf. Zusammenfassend ließe sich sagen, dass der Lehrer zuweilen ein ungünstigeres Bild seines pädagogischen Könnens abbildet als es sich de facto erschließt.

3.1.4.2 Schüler

3.1.4.2.1 Fragebogen

Alle 3 beobachteten Schüler waren bereit, einen Fragebogen auszufüllen. Die den Hebräischunterricht besuchenden Jugendlichen, deren Alter liegt zwischen 14 und 16 Jahren (Darius, 16; Esther, 14 und Daria, 16) liegt, wohnen alle in Nähe des Gemeindezentrums. Sie kamen 1993 aus den ehemaligen GUS-Staaten, Russland, Usbekistan und Kirgisien und befinden sich zur Zeit der Hospitation seit 8 Jahren in Deutschland. Das heißt, dass sie vermutlich schon über gute Deutschkenntnisse verfügen und nahezu ihr gesamtes Schulleben in Deutschland verbracht haben. Die Schüler gehören, wie erwähnt, der Gruppe der bucharischen Juden an. Die Schüler sprechen deutsch und russisch, die beiden älteren Schüler mit längerer Schulerfahrung auch englisch.

Die Eltern wurden wie ihre Kinder in Russland, Kirgisien bzw. Usbekistan geboren und lebten in diesen Ländern durchgängig bis zur Ausreise nach Deutschland.

Die Sprachkenntnisse der Eltern bestehen trotz des mehrjährigen Aufenthalts offenbar nur geringfügig aus Deutsch. Sie sprechen vor allem Russisch und in 2 Fällen Parsi. Darin mag auch einer der Gründe liegen, weshalb ein ursprünglich für die Eltern konzipierter Fragebogen nicht ausgefüllt wurde, obwohl sich sicherlich Übersetzer hätten finden lassen.

Die Geschwisterzahl der Jugendlichen liegt bei 2, 3 und 5 Geschwistern. Diese Zahlen erscheinen niedrig, insofern Kinderreichtum in den zentralasiatischen Familien nicht ungewöhnlich ist. Die Mütter der Befragten üben keinen Beruf aus, sie sind als Hausfrauen tätig, die Väter arbeiten durchweg als Autohändler. Hinweise auf ihren Ausbildungsweg konnten nicht gewonnen werden.

Anzunehmen ist, dass die Eltern wie die meisten aus ländlichem Raum stammenden zentralasiatischen Juden zumeist keine hohen beruflichen Qualifikationen vorweisen können.

Alle Schüler geben an, weitere Verwandte in Deutschland zu haben. Besuche und Kontakte in ihrem Elternhaus fänden oft und sehr oft statt, wobei es sich hauptsächlich um jüdische Gäste handeln würde. Anzunehmen ist auch die bucharische Herkunft der Besucher, da gewöhnlich eine intensive Verbindung zur eigenen Gruppe besteht, wie der Lehrer erklärt.

Die tiefe Verbundenheit der bucharischen Juden untereinander, nicht nur innerhalb der Verwandtschaft, zeigt sich der Forscherin sowohl bei verschiedenen Gottesdiensten, die in Gemeinde 1 besucht wurden, wie auch bei der Teilnahme an Trauerfeiern, die die bucharischen Juden während der Hospitationszeit in den Räumen der Gemeinde abhielten. Das Bild dieser Feiern vermittelt einen sehr traditionellen Eindruck, insbesondere die Frauenrolle betreffend, die Spuren der islamischen Gesellschaft aufzuweisen scheint. Die Männer führen Gebete nach persisch-jüdischem Ritus aus, benutzen allerdings den in der Gemeinde üblichen Siddur. Beim Essen sitzen Männer für sich, auch wenn weiblichen Gästen ein Mitsitzen gestattet wird. Die Frauen, die allesamt eine spezielle Kopfbedeckung während der Trauerfeier tragen, halten sich stets im Hintergrund und sind mit der Bewirtung der Männer und Gäste beschäftigt.

Was die schulische Ausbildung betrifft, so scheint die Qualifikation der Jugendlichen höher zu liegen als die der Eltern. Die beiden Mädchen besuchen eine Realschule, der Junge ein Gymnasium.

Im Hinblick auf ihre geografische und berufliche Zukunft können sich die Jugendlichen vorstellen, weiter in Deutschland zu leben, zukünftig aber kann es auch Israel oder die USA sein. Damit entsprechen ihre Ideen den Wünschen einiger russischer Zuwanderer, die sich ggf. wegen des Rechtsradikalismus in Deutschland unsicher fühlen. Zwei der Schüler betonen deutlich, dass sie nicht wieder in Russland leben mögen. Der Ort ihrer Herkunft wird also von positiven Assoziationen getrennt. Im Hinblick auf berufliche Wünsche unterscheiden sich die Jugendlichen von den Eltern, denn sie interessieren sich für akademische Berufe wie Zahnarzt oder Ärztin. Das jüngere Mädchen Esther fände auch Reisebürokaufmann interessant. Die Berufswünsche der Jugendlichen deuten

jedenfalls auf einen im Kontrast zu den Eltern neuen Berufsweg innerhalb dieser sehr traditionsverhafteten jüdischen Sondergruppe. Hinsichtlich der angegebenen Freizeitbereiche erscheinen die Aktivitäten der Jugendlichen nicht anders als die ihrer Mitschüler: Schüler orientiert zu sein, sie treiben Sport, machen Hausaufgaben, hören Radio oder gucken Fernsehen. Als favorisierte Beschäftigungen werden Ausgehen und Sport genannt, doch ist keiner der Jugendlichen Mitglied in einem Verein. Als häufigste Tätigkeit gibt das ältere Mädchen Putzen an, wodurch die traditionelle Frauenrolle erneut betont wird.

3.1.4.2.2 Religiöser Hintergrund und Wissensstand

Religiöser Hintergrund

Jüdisches Leben bei den Befragten lässt sich in unterschiedlichen Bereichen festmachen, so im Synagogenbesuch, der oft oder sogar sehr oft durchgeführt wird. Der Junge kann auf Brit Mila und Bar Mizwa verweisen, während die Mädchen keine Bat Mizwa angaben, vermutlich weil es bei bucharischen Juden nicht üblich ist, diese Feier für Mädchen auszutragen. Die Eltern sind diejenigen, die die Jugendlichen zum Gottesdienst begleiten, der offenbar zu einem Familienereignis wird. Wie die Beobachtungen zeigen, prägen die bucharischen Juden trotz ihrer kleinen Anzahl im Verhältnis zur jüdischen Gesamtpopulation den Gottesdienst in der Gemeinde wesentlich mit. Beim Betverhalten in der Synagoge wird erneut die Geschlechtertrennung deutlich, denn während die beiden Mädchen selten beten, äußert der Junge, dass er oft am Gebet teilnehme. Als zusätzlichen Hinweis tiefer jüdischer Verbundenheit, gibt der Junge weiter an, in der Freizeit gelegentlich in der Tora zu lesen.⁵⁹ Grundlegend erscheint durch die intensive Traditionsgebundenheit das Elternhaus der Ort, der die grundlegende Einstellung für eine positive Akzeptanz zum Judentum und Glauben legt. Im Hinblick auf die Kaschrut wird erklärt, dass zu Hause Milch und Fleisch getrennt werde. Die Küche wird in d. S. als Ort bewussten jüdischen Lebens erkenntlich.

Wissensstand

Alle drei Jugendlichen meinen, sich in der Synagoge gut oder sehr gut auszukennen. An jüdischen Feiertagen sind ihnen die wichtigen Feiertage bekannt außer denen, die sich auf die neuere Geschichte beziehen wie Jom

HaSchoa oder Jom Jeruschalajim. Als bevorzugter Feiertag wird Purim genannt, der wegen des Verkleidens und der schönen Feier Freude brächte. Für Kinder und Jugendliche spielt Purim oftmals eine besondere Rolle wegen der affektiven Beziehung, die ihnen die Freiheit des Andersseins durch die Kostümierung erlaubt. Deutlich kristallisiert sich heraus, dass ein erforderliches Fasten die (Nicht-) Attraktivität eines Feiertags mitbestimmen kann. Die ältere Schülerin erklärt, dass sie Purim deshalb schätze, weil sie nicht fasten müsste, und auch der Junge favorisiert Jom Kippur als Feiertag wegen eben dieser Verpflichtung nicht.⁶⁰ Anzunehmen ist auch, dass der strenge und ernsthafte Ritus des Höchsten Feiertags im Judentum, der die Jugendlichen verpflichtet, sich selbstreflexiv mit der eigenen Person auseinander zu setzen und deshalb hohe Anforderungen stellt, nicht anziehend auf Jugendliche wirkt.

3.1.4.2.3 Schülerdispositionen

Die Beurteilungen des Hebräischunterrichts durch die Schüler fallen unterschiedlich aus. Die Jugendlichen wiederholen mehrmals, dass sie alle Aussagen nur zum Hebräischunterricht treffen, da der Religionsunterricht (bzw. Religionskurs) nicht auf ihr Interesse stöße und sie deshalb daran nicht teilnehmen. Diese Betonung hängt auch damit zusammen, dass der Fragebogen lediglich den Begriff Religionsunterricht verwendet. Begründungen für den Unterrichtsbesuch beziehen sich alleine auf das Erlernen der Sprache aus einer kommunikativen Sicht, nicht um der Liturgie zu folgen. Die Sprache zu beherrschen steht in unmittelbarer Verbindung zum Interesse an Israel, das die Jugendlichen u.a. als eines der Länder nennen, in dem sie zukünftig leben wollen, wodurch eine Emigrationsoption bzw. Alija eingeschlossen wird. In diesem Sinne soll das Lernen in diesem Kurs dazu dienen, sich vor Ort verständigen zu können. Weiter besuchen die Jugendlichen regelmäßig den Hebräischunterricht und wollen auch weiter daran teilnehmen.

Auch wenn sie in der Gemeinde nicht gemeinsam mit anderen jüdischen Jugendlichen lernen, so haben die drei Schüler dennoch Erfahrungen gewonnen, jüdische Themen mit anderen jüdischen Jugendlichen zu erarbeiten. Für solche Erfahrungen geben sie Sommerlager der ZWST und Aufenthalte in Israel an, wodurch vermutlich auch ihr intensives Interesse an Hebräisch geweckt wurde. Sie sind insofern daran interessiert sich mit anderen jüdischen

Jugendlichen jüdischen Themen zu widmen. Doch können sie dieses Interesse offensichtlich nicht in ihrer Gemeinde realisieren, denn nach ihren Angaben nutzen sie keines der Angebote, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen. Weshalb die Jugendlichen an keinerlei Jugendaktivitäten außerhalb des ZWST Angebots teilnehmen, konnte nicht geklärt werden.

Der Junge kann als einziger der drei Jugendlichen auf einen jüdischen Privatlehrer verweisen, der besucht wurde, um das Lernen für seine Bar Mizwa zu gewährleisten.

In der staatlichen Schule besuchte bisher keiner der Jugendlichen einen Ethikunterricht, noch den Religionsunterricht einer anderen Religionsgemeinschaft.⁶¹

Im Hinblick auf die Hebräischgruppe erklären die 3 Schüler, dass sie gut mit den anderen Lernern zurechtkämen und mit ihnen zusammenarbeiten können, auch wenn die Interaktion mit den Erwachsenen, wie es sich im realen Unterrichtsbild zeigt, eher verhalten wirkt. Darüber hinaus geben sie an, gerne in diesen Unterricht zu gehen. Positiv bewerten sie weiterhin, dass sie im Hebräischunterricht Entscheidungen treffen können und dass der Lehrer nach ihren Ideen fragt. Sie schätzen sich selbst als vorwiegend aufmerksame Zuhörer ein, was durch die Beobachtung nur bestätigt werden kann. Insgesamt stößt der Unterricht auf Gefallen, doch wird er nicht immer als interessant eingestuft, da ihnen nicht alles Vermittelte wichtig erscheint. Letzteres Argument betrifft wahrscheinlich die religiösen Momente, die der Lehrer wiederkehrend einfließen lässt.

Der Zentralgedanke des Judentums

Abschließend wurde den Jugendlichen die Frage gestellt, auch wenn sie im Rahmen der Untersuchung nicht an einem Religionsunterricht teilnahmen, was ihnen nach ihrem Verständnis am Wichtigsten im Judentum erscheint. Dazu wurden von ihnen frei folgende Schwerpunkte geäußert: Pflichten, Gesetze einhalten und die Traditionsbewahrung. Der Junge hebt zusätzlich das Lesen der Tora hervor. Das jüngere Mädchen hingegen wählt als wichtigen Zuordnungspunkt den Begriff Religion.

Aus der Befragung wird deutlich, dass sich Judentum für diese Jugendlichen vor allem über religiöse Dimensionen und den damit verbundenen halachischen

Verpflichtungen und Traditionen, erschließt. Aus den Beobachtungen im Umfeld der Gemeinde kann geschlossen werden, dass dieses jüdische Selbstverständnis vor allem durch die traditionelle Verhaftung der Familie bestimmt wird. Durch den Besuch des Sprachunterrichts und das Interesse an einer möglichen Auswanderung nach Israel wird in weiterer Hinsicht erkennbar, dass über die religiöse Komponente hinaus, Hebräisch und damit verbunden Israel als nationaler Bezugspunkt einen hohen Stellenwert trägt

Die Abwehrhaltung gegen den Judaistikunterricht mit den viel älteren Erwachsenen erscheint nachvollziehbar, doch welcher Art Religionsunterricht wäre für die 3 Jugendlichen akzeptabel?

3.1.4.2.4 Schülerverhalten

Wo reproduzieren/ zeigen die Schüler Wissen?

Grundlegend wiederholen die Schüler zu jedem Besuch bereits Gelerntes: Sie ordnen Wörter zunächst den Buchstaben Alef und Bet zu (1. Besuch), dann dem gesamten Alefbet und wiederholen ein durch den Lehrer vorgegebenes Gespräch als Dialog (2. Besuch). Im Leseprozess stützen sich auf die masoretischen Zeichen und können schließlich auf Basis der Buchstabenkenntnis Worte ohne Punctuation erkennen (3. Hospitation).

Wo sind die Schüler aufmerksam, wo setzen sie Eigeninitiativen

Selbsttätigkeit und eigene Interessen der Schüler im Unterricht aufzufinden erscheint nicht leicht, da sie sich wie erklärt allgemein distanziert verhalten. Ihre Aktivitäten und Tätigkeiten bestehen neben dem wiederholenden Sprechen und Lesen vorwiegend darin, Arbeitsblätter auszufüllen, im Lehrbuch Sätze zu lesen und zu übersetzen. Interaktion unter der Gesamtheit der Schüler entsteht nur durch die vom Lehrer immer wieder geforderten kurzen Dialoge. Generell hören sie intensiv und konzentriert zu, bilden Sätze oder singen sogar, wenn sie ermuntert werden. Ihre Aufmerksamkeit wirkt beständig. In der 2. Hospitation machen sie sich bemerkbar, dass sie etwas nicht verstanden haben. Als der Lehrer über die Besiedlungsgeschichte Israels berichtet, sind sie so eingenommen, dass sie Details nachfragen und zu ihrem eigenen Israelaufenthalt erzählen. Die anschließende Redeflut des Lehrers lässt sie aber von weiterer Aktion absehen. Ein spezifisches Interesse bekunden sie, als

sie nach Themenvorschlägen für den weiteren Unterricht gebeten werden. Ihr Wunsch und Vorschlag nimmt sich recht bescheiden aus: Sie möchten gerne über ein bestimmtes grammatisches Phänomen, die duale Pluralbildung sprechen.⁶² Anzunehmen ist, dass sie diese Form bereits kennen gelernt haben, denn sonst könnten sie sie nicht benennen. Sie bringen damit einen neuen Gesichtspunkt in das Unterrichtsgeschehen ein, der ohnehin durch den Lehrer später vermittelt worden wäre. Selbständiges bzw. autonomes Lernen ist insgesamt weniger zu beobachten und weitere Eigeninitiationen der 3 Jugendlichen sind selten.⁶³

Grundsätzlich stellt sich die Frage danach, mit welchen Strategien, Schüler eine weitere Sprache erlernen. Aufgrund ihrer Migration mussten sie sich die Sprache des Zuwandererlandes aneignen, dazu kam schulisch gesehen die dritte Fremdsprache, das Englische.⁶⁴ Die individuellen Lernstrategien der Schüler werden in der Beobachtung nur ansatzweise erkennbar, man könnte sie aufgrund ihrer Unterrichtstätigkeiten (Lesen, Schreiben) als vornehmlich visuelle Lerner einstufen. Das Input des Lehrers scheint auf neueren Zweitspracherwerbstheorien zu beruhen⁶⁵, auf denen sicherlich auch das Lehrwerk aufbaut, womit noch nicht gesagt ist, dass er neuere Sprachlerntheorien generell kennt und bewusst anwendet.

Wo zeigen die Schüler Gegenwehr?

Ist es schon schwierig in der Unterrichtsinteraktion direkte Eigeninitiativen der 3 Jugendlichen wahrzunehmen, so erscheinen Gegenreaktionen nicht leichter ersichtlich. Man könnte hier die Situationen herausgreifen, in denen die Schüler nicht reagieren, obwohl es der Lehrer sicherlich erwartete. Bis auf den Anfang der ersten Hospitation, in der sie sich selber mit religiösen Begriffen zu Wort melden, zeigen sie dort kaum Reaktionen, wo Judaistik in den Unterricht einfließt. Man kann nicht behaupten, dass sie völlig desinteressiert sind, denn ihr Minenspiel verrät wenig. Der zweimalige Hinweis des Lehrers auf ihre Herkunft (2. und 3. Hospitation) stößt gleichfalls auf wenig Resonanz. Vielleicht ist es ihnen unangenehm (s.o.), eventuell ist ihre Herkunft und Tradition, die Basis ihrer jüdischen Identität ein Thema, das ihrer Ansicht nach nichts in der Gruppe der überwiegend nichtjüdischen Lerner zu suchen hat. Abgesehen davon kann es sein, dass sie sich als Jüngste der Gruppe einfach nicht trauen,

mit ihren Belangen größeren Raum einzunehmen. Besonders das jüngere Mädchen wirkt sehr schüchtern. Als der Lehrer über seine eigene Geschichte als Migrant spricht, bleiben die Jugendlichen gleichfalls zurückhaltend. Vielleicht haben sie außerhalb ihrer Familie keine positiven Erfahrungen gesammelt, wenn sie über ihre Migrationserfahrungen sprachen und vermuten ähnliche Reaktionen auch in der Hebräischgruppe. Doch Spannungen zwischen einzelnen Schülern entstehen nicht. Andererseits lässt sich das Faktum nicht leugnen, dass die 3 Jugendlichen eine feste Entität innerhalb dieser Gruppe bilden, die eine intensive Gemeinsamkeit nach Außen, also gegenüber den älteren Schülern, anzeigt. Ein Konflikt zwischen Lehrer und nichtjüdischen Schülern lässt sich jedoch am Ende der 5. Hospitation erkennen. Mit Blick auf die Jugendlichen verweist der Lehrer darauf, dass die Verpflichtung bestehe, die Synagoge zum Schabbat zu besuchen. Ein Hinweis, der gegenüber diesen Jugendlichen eher nicht notwendig erscheint. Eine Dame, die offensichtlich fest dem Christentum verbunden ist und aus sprachlichem Interesse am Kurs teilnimmt, missversteht die an die Jugendlichen gerichteten Worte völlig. Diese Aufforderung, die ja eindeutig in den Aufgabenbereich eines Gemeindelehrers gehören darf und vermutlich schon aus Routine in den anderen Kleingemeinden dem Lehrer von der Zunge gehen dürfte, deutet die Dame auf sich bezogen und verwahrt sich energisch gegen eine „Missionierung“. Der Lehrer schließt mit dem Verweis auf den nichtmissionarischen Charakter des Judentums etwas vorzeitig die Stunde.

3.1.5. Folgerungen zur Ausbildung jüdischer Identität

3.1.5.1 Gemeinde

Die Gemeinde bietet durch Größe, regelmäßige Gottesdienste, das Raumangebot, eine eigene Bibliothek und die hohe Zahl potentieller Schüler zunächst äußerst positive Bedingungen, um einen Religionsunterricht durchführen zu können. Zwar bestehen verschiedene Angebote im Jugendzentrum (Sport- oder Choraktivitäten), doch wird kein Religionsunterricht in der Gemeinde angeboten. Lediglich ein Bar Mizwa Unterricht für die entsprechenden Kandidaten und ein Judaistikunterricht für Erwachsene steht auf dem Programm. Einzig am neueingerichteten Hebräischkurs nehmen auch jüdische Jugendliche teil

3.1.5.2 Voraussetzungen des Unterrichts

Verschiedene Aspekte stellen den Hebräischkurs nicht als ausgesprochen jugendfreundlich dar. Der renovierungsbedürftige Unterrichtsraum mag für alle Beteiligten kein einladendes Bild vermitteln, doch die Gruppenkonstellation mit ihrem Übergewicht erwachsener Personen, die abendliche Uhrzeit und auch das auf Erwachsene zugeschnittene Lehrwerk bilden keine optimalen Voraussetzungen für die jüngeren Kursteilnehmer.

Hinsichtlich des Religionsunterrichts sind von gesetzlicher Seite entsprechende Grundlagen getroffen worden, um einen solchen Unterricht als ordentliches Schulfach einzurichten. Dazu bedarf es eines Antrags, der Zahl von 12 Schülern und eines entsprechenden Lehrers. Doch obwohl es genügend Schüler gäbe und ein fachlich hochqualifizierter Lehrer eingestellt wurde, sind offensichtlich keine Anstrengungen unternommen worden. Hinsichtlich des Lehrplans liegen dem Ministerium zwar Rahmenrichtlinien vor, an denen sich die Gemeinde orientieren könnte, doch ein Lehrplan für den gegenwärtigen Bar Mizwa- und Judaistikunterricht oder Sprachkurs besteht in diesem Sinne nicht.

3.1.5.3 Erfahrungswerte

Im Hinblick auf Fachwissen hat der Lehrer zweifelsohne durch seine Vita und Ausbildung fundierte Kenntnisse in verschiedenen Sprachen und jüdischem Wissen erworben. Im Hinblick auf Gemeinde- und Unterrichtserfahrung nimmt er einen Anfängerstatus ein, da er direkt nach Studienabschluss in die Gemeinde engagiert wurde, wo er seit einem Jahr Erwachsene unterrichtet und als Kantor bzw. Vorbeter wirkt. Er hat weder eine pädagogische Ausbildung erhalten, noch jemals Jugendliche unterrichtet. So ist es wenig verwunderlich, dass es ihm nach universitärem Ideal vornehmlich um die Wissensvermittlung im Lernprozess geht. Weil ihm keinerlei Schülergruppe überantwortet wurde, kann er auch in praxi keine pädagogischen Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen entwickeln. Fehlende Besprechungsmöglichkeiten mit Kollegen erschweren die Situation zudem. Die Situation des Lehrers gestaltet sich auch deshalb als schwierig, da er sich in verschiedenen Abhängigkeitsstrukturen hinsichtlich der Gemeinde befindet,

obgleich er durch fehlende Vorgaben eine gewisse Unabhängigkeit zu besitzen vermeint.

Die jugendlichen Schüler haben offensichtlich nur geringe Vorkenntnisse in der hebräischen Sprache, auch wenn der männliche Jugendliche im Lesen des Siddur und damit der Schrift bewandert ist. Doch kennen die Schüler schon verschiedene Begriffe und ansatzweise grammatische Phänomene. Die in den ersten drei Stunden vor der Hospitation behandelten Buchstaben und die Punctuation beherrschen sie. Hinsichtlich der jüdischen Religion haben die Jugendlichen vertiefte Kenntnisse, die durch das traditionsverhaftete Leben der Familien bedingt sind. Vielleicht haben sie ihre Kenntnisse durch das gemeinsame Lernen mit anderen jüdischen Jugendlichen in einem Sommerlager erweitern können. Der Junge hat weiterhin zu seiner Bar Mizwa Unterricht bei einem Privatlehrer erhalten. Nicht nur scheint ein disponibles Wissen der Jugendlichen zur jüdischen Religion gegeben, auch die emotionale Verankerung im Judentum muss als intensiv und beständig bezeichnet werden. Bezogen auf Israel haben sie durch einen Besuch des Landes Erfahrungen sammeln können, die sie vermutlich zur Unterrichtsteilnahme bewegen und auch eine Alija denkbar machen.

3.1.5.4 Einstellungen und Handlungsweisen des Lehrers

Der Lehrer kennzeichnet sich dadurch, dass er seine Kompetenzen und Vorstellungen im Hinblick auf Unterricht und besonders auf Jugendliche nicht unter ein falsches Licht stellt. Zum einen erklärt er im Judaistikunterricht nicht nur einen religiösen Schwerpunkt zu sehen, andererseits aber lässt er auch im Hebräischunterricht religiöse Momente einfließen. Er bekundet deutlich, dass er entwicklungspsychologisch gesehen Jugendlichen noch keine entsprechenden jüdischen Identitätshilfen mitgeben könne, doch bemüht er sich darum, die 3 Jugendlichen in die Lerngruppe der Erwachsenen innerhalb des Sprachkurses zu integrieren. Weiterhin betont er, bei der Stoffvermittlung weniger Wert auf eine innere Differenzierung zu legen, doch seine Einführungen, Erklärungen und Übungen nehmen zweifellos auf die unterschiedlichen Voraussetzungen Rücksicht. Schließlich drückt er sich auch verhalten gegenüber einer möglichen Mitgestaltung der Schüler im Unterricht aus, er schafft indes inmitten frontaler Sozialformen (Zuhören, Imitieren, Betrachten, Abschreiben) auch kurze

eigenaktive Phasen (Dialog). Auch können die Lernenden das Lehrbuch mit auswählen und Vorschläge für den weiteren Unterricht unterbreiten. Seinem Ziel, historisch-sozialen Entwicklungen Raum zu geben, kommt er nach, indem er auf die Geschichte und Geografie Israels Bezug nimmt.

3.1.5.5 Welche Momente stützen die Entfaltung jüdischer Identität?

Inhalte

Inhaltlich geht es im Sprachunterricht um das Erlernen der neuen Schrift und die Aneignung eines kleinen Wortschatzes. Grammatisch bilden die Konjugation Präsens nebst Kennenlernen des Verbwurzelstammes und der Personalpronomina einen Schwerpunkt. Kritisch muss dabei die vollständige Erarbeitung des gesamten Alefbets wie auch die Auswahl recht abstrakter Begriff als Beispielworte in der 1. Stunde betrachtet werden. Charakteristisch für den Unterricht erscheint die Sprachenvielfalt. Nicht nur die 3 Jugendlichen, auch der Lehrer und die anderen Zuhörer verfügen über Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, so dass ein Reservoir aus Hebräisch, Deutsch, Russisch, Aramäisch und ggf. weiterer Sprachen (Englisch, Parsi) besteht. Dadurch bietet sich für den Lehrer - auch wenn ihm dasselbe nicht unbedingt bewusst ist - die Möglichkeit auf Basis der Mehrsprachigkeit der Lerngruppe Prinzipien einer sogenannten Sprachsensibilisierung im multilingualen Klassenzimmer (Language Awareness) in die Vermittlung zu integrieren. Die einsprachige Unterweisung in Hebräisch erschiene durch die Fähigkeit des Lehrers, Narrationen im situativen Kontext verstehen zu lassen, zwar denkbar, doch wird als Unterrichtssprache deutsch gewählt. Zeitweise Probleme stellen sich nur bei einer älteren Schülerin ein, die keinerlei deutsch spricht und russische Übersetzungshilfe erhält.

Methodik

Die Jugendlichen wie auch der Lehrer haben Erfahrungen im natürlichen wie im institutionalisierten Erlernen weiterer Sprachen und bedienen sich (bewusst oder unbewusst) verschiedener Strategien in der Vermittlung einerseits und im Aneignungsprozess andererseits. Neue Aspekte werden auf verschiedenen verbalen und außersprachlichen Ebenen eingeführt, unterstützt durch Tafelarbeit und Gestik des Lehrers. Insbesondere kleine Narrative bereiten

Vergnügen und bedingen eine hohe Schüleraktivität. Übungen gestalten sich als Lese- und Gesprächsübungen, die als Dialoge das interaktionale Gruppengeschehen fördern. Das Vermittlungsverfahren (Mäeutik) des Lehrers bei gleichzeitiger Integration aller Teilnehmer im Unterrichtsgeschehen erscheint erfolgreich, um Neugier und Interesse der Schüler an sprachlicher Betrachtung zu wecken und im Falle der Jugendlichen zu bewahren. Ihr Vorschlag im weiteren Unterricht, ein grammatisches Phänomen besprechen zu wollen (Dualbildung) zeugt davon.

Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Sprache und Judaistik

Mit Verweisen auf religiöse und kulturelle Momente des Judentums wird der Sprachunterricht erweitert. Religiöse Aspekte werden in den Hebräischunterricht eingebunden, indem vornehmlich komplexe Begriffe vereinzelt von den Schülern (Galut, Geula) und durch den Lehrer (Amen, Dor, Halacha etc.) genannt werden. Der hohe Abstraktionsgrad der Begriffe stellt an die zuhörenden Jugendlichen, auch wenn sie Vorkenntnisse haben, erhöhte Anforderungen. Ob diese Worte für sie in der alltäglichen Kommunikation, an denen ihnen vornehmlich gelegen ist, zum Einsatz kommen, bleibt fraglich. Das gilt z.B. für den griechischen Begriff Apikoiros. Die Bezeichnung erwächst zwar aus dem Unterrichtsgeschehen, scheint aber an den Schülern vorbeizugehen. Grundsätzlich betonen die 3 Jugendlichen, dass sie keinen Judaistikunterricht in der Gemeinde wünschen. Dass sie weniger gern mit der gemischtkonfessionellen Erwachsenengruppe ihre Judaistikkenntnisse erweitern wollen erscheint verständlich. Zudem haben die Jugendlichen Vorkenntnisse aus der familiären Tradition oder dem Bar Mizwa Unterricht, die sich von den Erfahrungen der älteren Mitschüler sicherlich abhebt. Welche Rolle spielt nun das religiöse Moment im Kontext dieses Sprachunterrichts für die Jugendlichen? Man könnte vermuten, dass sie die Gewichtung der religiösen Aspekte als zu intensiv wahrnehmen. Allerdings erscheint die hebräische Sprachvermittlung, losgelöst von kulturellen und im Falle des Hebräischen als Sprache der Tora, von religiösen Bezügen, absurd. Der Lehrer spricht in diesem Zusammenhang über sein Einfühlungsvermögen, das er bei der Einbettung religiöser Begriffe in den Sprachunterricht zeigen müsse. Ob die Jugendlichen diese Einbettung als gelungen betrachten bleibt unkonturiert. Da

sie sich generell im Hintergrund halten, auch bei rein linguistischen Diskussionspunkten, zeugt ihre Zurückhaltung bei religiösen Aspekten noch von keiner Ablehnung. Doch birgt dieses Verhalten die Gefahr, dass der Lehrer ihre Reaktionen ggf. als Zustimmung für weitere religiöse Bezüge fehlinterpretiert. Hier mag der Fragebogen eventuell mehr Aufschluss geben. Vielleicht ist es das, was die Schüler meinen, wenn sie erklären, dass nicht immer alles interessant und wichtig erscheint, was ihnen im Hebräischunterricht vermittelt wird. Betrachtet man den Fragebogen nochmals auf ihre Einstellung zum Judentum hin, kann es aber auch nicht um ein Desinteresse an religiösen Fragen gehen, da ihnen die Tora, die Einhaltung der Gesetze und Tradition außerordentlich wichtig sind. Hebräisch als religiöses Band hingegen scheint seinen Platz im Gebet und der Synagoge zu haben. Ihr Anspruch an den Unterricht richtet sich vielmehr auf eine kommunikative Kompetenz.

Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Geschichte und Geografie

Auf größere Akzeptanz als religiöse Aspekte stoßen bei den Jugendlichen zweifelsohne die historisch - geografischen Bezüge zu Israel. In Hinsicht auf Landeskunde und jüdische Geschichte wird affektives Lernen und Internalisierung auf Schülerseite deutlich. Nicht nur die Fakten, auch die interessante und spannende Darbietung des Lehrers, lässt die Schüler fesseln und zu aktiver Teilnahme, z.B. in Form von Hypothesenentwicklung, motivieren. Ihr Interesse ist daran ablesbar, dass sie nach weiteren Details fragen und sich zu ihrem eigenen Israelaufenthalt äußern. Daraus wäre zu schließen, dass sie ihren Bezug zu Israel über die Sprache intensivieren und somit den nationalen Faktor ihrer jüdischen Identität entwickeln wollen.

Identifikationsebenen

Die Gruppenzusammensetzung bildet einen problematischen Aspekt im Rahmen des Unterrichts. Die wesentlichen älteren Erwachsenen, die nur zum Teil der Gemeinde angehören, sich aber im Judaistikunterricht schon als Lerngruppe konstituiert haben, stehen den 3 bucharischen Jugendlichen gegenüber. Generell würdigen die Jugendlichen den Unterricht und auch das Zusammenarbeiten mit den Mitschülern als positiv, doch rücken die Jugendlichen im Unterrichtsraum eng zusammen und machen ihre Abgrenzung zur Restgruppe deutlich. Während das Sprachinteresse der Jugendlichen durch

ihr Interesse an Israel bestimmt werden kann, bleiben die Gründe für den Hebräischkursbesuch der Erwachsenen im Dunkeln. Diese bringen sich aber relativ ambitioniert in den Unterricht ein, so dass den Jugendlichen innerhalb der Gruppe durch ihr bescheidenes Auftreten kaum Gesprächsraum gegeben wäre, wenn der Lehrer sich nicht stets darum bemühte, die Jugendlichen direkt anzusprechen und ins Geschehen einzubinden, z.B. um ihnen separat Erklärungen zuteil werden zu lassen. Hinsichtlich der Gruppenkonstellation (Alter, jüdische Tradition) erweist sich der Unterricht weniger als geeignete Basis, um die jüdische Identität der Jugendlichen unterstützend weiterzuentwickeln, hier wären sie sicherlich besser in einer altersgemäßen jüdischen Lerngruppe aufgehoben.

Emotional identitätsfördernde Momente im Hinblick auf die Jugendlichen verlaufen in verschiedenen Richtungen. Der Lehrer spricht u.a. seine eigene Herkunft an und lässt damit seine Migrationsgeschichte anklingen, die einen gemeinsamen Bezugspunkt schafft und Vertrauen ebnen kann. Neben den jüdischen Wurzeln stellt ein weiterer Verbindungsfaktor zwischen Lehrer und den jugendlichen Schülern die gemeinsame Sprache, das Russische dar.

In seiner biografische Darstellung vermittelt der Lehrer, dass er stolz auf seine jüdische und geografische Herkunft ist. Dergleichen kann als Hilfe für die Jugendlichen betrachtet werden, denn vielleicht haben sie negative Reaktionen innerhalb ihres nichtjüdischen Umfeldes erlebt, wenn sie über ihren religiösen Kontext oder ihre Migration sprachen. Positiv tritt der Lehrer dem entgegen, als er über das bucharische Viertel in Jerusalem erzählt und damit die Wichtigkeit der bucharischen Juden würdigt. Betrachtet man in diesem Zusammenhang den interkulturellen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts, so gelingt es dem Lehrer ggf. Selbst- und Fremdbilder unterschiedlicher Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen innerhalb der Lerngruppe ins Bewusstsein zu rücken.

3.1.6 Unterricht und Schülerinterview

In Gemeinde 1 ergaben sich keine qualitativen Interviews.

¹ Vgl. II Kapitel 4.2.1 Gemeinde 2

² Die Untersuchung in Gemeinde 1, als Pretest-Gemeinde gedacht, orientierte sich noch stärker an quantitativen Forschungsmethoden. Die Unterrichtsrealität, die nicht mehr als 3 jugendliche Schüler im Hebräischunterricht umfasste, ließ ein quantitatives Vorhaben jedoch in Richtung einer qualitativen Forschung verändern, so dass in folgenden Hospitationen Gespräche in die in die Protokolle einbezogen und fokussierte Interviews mit Schülern zusätzlich erhoben wurden. Der Schülerfragebogen beinhaltete zu diesem Zeitpunkt noch keine Fragen zum religiösen Urteil bzw. zur religiösen Argumentation. Ein für Eltern konzipierter Fragebogen erwies sich als nicht erfolgreich, da die Eltern nicht bereit waren, ihn auszufüllen.

³ Vgl. Schulze 1989, S. 2 f.; S. 42 f.

⁴ Vgl. Asaria 1979, S. 611 f.

⁵ Vgl. Schulze 1989, S. 6 f.

⁶ Vgl. ebenda, S. 78; Vgl. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2003, S. 40

⁷ Für das Jahr 2002 werden um 4900 Mitglieder angegeben, zu denen ca. 700 Jugendliche im Alter von 12-21 Jahren gehören (Vgl. ebenda 2003, S. 40).

⁸ Hierunter sind Juden aus Usbekistan mit der Hauptstadt Buchara, Tadschikistan oder Persien gemeint, eine ethnische und sprachliche Gruppe, die sich „Jahudi“ nennen und Parsi sprechen. Parsi ist ein durch tadschikisch beeinflusster Dialekt, eine vereinfachte Sprache des Neupersischen (Lazard 1972, S. 429 ff.). Die intensive Religiosität bzw. jüdische Verwurzelung und stete Präsenz im Gottesdienst kennzeichnet die bucharische Gruppe im Kontrast zu anderen russischen Zuwanderern.

⁹ Vgl. Landeshauptstadt Hannover 1963

¹⁰ Im Jahre 2004 sind es bereits 300 Personen, davon werden die Hälfte russischen Zuwanderern zugeordnet. Zum Landesverband der liberalen Gemeinden Niedersachsens gehören 6 weitere Gemeinden. Die Gemeinde ist Mitglied der „World Union for Progressive Judaism“, mit deren Unterstützung und Spenden ein Gemeindezentrum 1998 eröffnet wurde. 2001 wird ein eigener Friedhof erworben. Neben Gottesdiensten gibt es Bildungs- und Kulturveranstaltungen, aber auch Sozialberatung für Kontingentflüchtlinge. Auch Religions-, Hebräisch-, Bar/Bat Mizwa Unterricht und Jugendarbeit (z.B. Machanot) wird angeboten. (Vgl. Internetzugang: Liberale Juden in Deutschland [Mai 2004] Absatz 3).

¹¹ Ende des Jahres 2004 werden Vereinbarungen zwischen dem Zentralrat und dem Vertreter der liberalen außerhalb des Zentralrats stehenden Gemeinden getroffen (Vgl. ebenda [März 2006]). Im Jahr 2006 wird die liberale Gemeinde Hannover neben zwei weiteren liberalen Gemeinden in die Einheitsgemeinde aufgenommen.

¹² Siehe Glossar

¹³ Ende der 20er Jahre wird von 28 Religionsklassen mit 650 jüdischen Schülern in Gemeinde 1 berichtet. Auch nach der Schoa setzte man den Religionsunterricht fort, der geregelt ab 1957 stattfand. Der damalige Rabbiner erstellte ein Programm, um den kaum jüdisch-sozialisierten Jugendlichen Grundkenntnisse des Judentums zu vermitteln. Er bemängelte schon damals die unzureichende Bereitschaft der Eltern, den Religionsunterricht zu unterstützen. 1966 wurden insgesamt 60 Kinder unterwiesen und ein Schabbatlernnachmittag eingerichtet. Schwierig erwies sich dabei der Transport der Kinder aus verschiedenen Ortschaften zur Gemeinde 1 (Vgl. Asaria 1979, S. 610 f.). Ein Wanderlehrer musste mithelfen, den Unterricht zusätzlich zu versorgen. Ziel dieses Unterrichts war es, den Kindern Hebräischlesen und die wichtigsten Gebete und Bibeltexte beizubringen, um dem Gottesdienst folgen zu können. Auch sollten die Schüler alle Feiertage, religiöse Gebräuche und die Regeln der Kaschrut kennen lernen, die zu Hause kaum gepflegt wurden. Der damalige Rabbiner kritisierte, dass die Gemeinde zu einem Ersatz für alle Gebräuche wurde. Um die Identifikation mit jüdischen Leitbildern zu ermöglichen, organisierte man u.a. Kibbuzaufenthalte in Israel. 1970 sank die Schülerzahl auf nur noch 27 Schüler (Vgl. ebenda, S. 629 f.).

¹⁴ Es konnten keine Hinweise gefunden werden, wann genau der Unterricht abgesetzt wurde.

¹⁵ Neben den 700 Jugendlichen zwischen 12 und 21 Jahren, davon ca. 300 Jugendliche bis zum 16. Lebensjahr, zeigen die Zahlen der ZWST auch eine beträchtliche Anzahl an Grundschulern (250 Schüler), die gleichfalls nicht mit Religionsunterricht versorgt wurden. (Vgl. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2003, S. 42)

¹⁶ Der Unterricht in den weiteren Kleingemeinden, die er regelmäßig in der Woche mit dem Zug besucht, strukturiert sich etwas anders als Gemeinde 1. Im Kontrast zu den 5 Schülern im Judaistikunterricht hier, kommt in den 3 Zusatzgemeinden ein Schülerkreis von 10 bis 11 Teilnehmern zusammen. Unterrichtet der Lehrer Dienstag und Donnerstag abend in der Stammgemeinde, kann er Montag und Mittwoch ganztags sowie Dienstag und Donnerstag

vormittags in den zusätzlichen Gemeinden eingesetzt werden. Hinzu kommen die Schabbatgottesdienste, die abwechselnd in den Kleingemeinden geleitet werden müssen. Diese Aufgabe nimmt viel Zeit in Anspruch, da die Gemeinden 1-2 Stunden Fahrtzeit von der Hauptgemeinde entfernt liegen.

¹⁷ In der weiteren Entwicklung wurde dem Forscher bekannt, dass der Lehrer diese Arbeitsstelle verließ und zu einer anderen Gemeinde nach Süddeutschland wechselte.

¹⁸ Generell gilt, dass Religionsunterricht als ordentliches Schulfach benotet und damit versetzungsrelevant wird, wobei eine Mindesteinbringungsverpflichtung für das Abitur besteht. Der Unterricht ist konfessionsgebunden und steht unter staatlichem Aufsichts- bzw. kirchlichem Einsichtsrecht (Vgl. Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes und §124 der niedersächsischen Schulordnung).

¹⁹ Das Fach Werte und Normen ist gemäß §128 der niedersächsischen Schulordnung als Alternativfach eingerichtet. (Zu weiteren rechtlichen Rahmenbedingungen siehe Anhang 6.1 Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan Niedersachsen dieser Arbeit)

²⁰ Siehe dazu Internetzugang: Niedersächsisches Kultusministerium: „Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen“, Stand Schuljahr 2002/03 [Juni 2004]

²¹ Auch zur Konzeption des Bar/Bat Mizwa Unterrichts des Vorsitzenden wurden keine Hinweise gegeben.

²² Die zu diesem Zeitpunkt einzige Rabbinerin Deutschlands in Oldenburg vertrat eine konservative Richtung. Geschlecht und denominationale Richtung verschlossen ihr zwar die Teilnahme bei der Rabbinerkonferenz in Deutschland, doch gehörte die Gemeinde, in der sie tätig war, dem Landesverband und damit der Einheitsgemeinde an. Im Jahr 2004 beendete die Rabbinerin ihre Arbeit. Im gleichen Jahr wird eine neue Deutsche Rabbinerkonferenz konstituiert, bestehend aus einem orthodoxen (Orthodoxe Rabbinerkonferenz Deutschlands, ORD) und einem liberalen (Allgemeine Rabbinerkonferenz Deutschlands, ARD) Flügel. Beide Konferenzen, die autonom und gleichberechtigt sind, entsenden je 3 Personen in den 6 köpfigen Vorstand der Deutschen Rabbinerkonferenz (Vgl. Internetzugang: Zentralrat der Juden in Deutschland [März 2006]).

²³ Erst infolge der Palästinasiedlung, durch die Bemühungen E. ben Jehudas (1858-1922) und durch die ost-europäische Einwanderung entstand in Palästina ein neugesprochenes Hebräisch als eine moderne Literatur- und Umgangssprache. Dieser Prozess wurde einerseits durch einen Sprachausschuss planvoll in die Wege geleitet, aber auch durch das gesprochene lebendige Hebräisch bestimmt. Zunächst war der Einfluss der vorherrschenden Einwanderer groß. Syntax und Begriffswelt des Russischen, Polnischen und Deutschen flossen in das Hebräische ein. Die Sprache der im Lande Geborenen aber verlor zunehmend die Nähe zur Muttersprache der Elterngeneration, so dass sich ein Alltagshebräisch entwickeln konnte. Das Ziel, eine Sprachreform durchzuführen, scheiterte aber an religiösen Vorstellungen und an kulturpolitischen Aspekten. (Vgl. Maier 2001, S. 195).

²⁴ Schreiben und Lesen: Hebräisch wird mit zweierlei Symbolformen, Buchstaben und Vokalpunkten geschrieben; erste Form ist obligatorisch, während letztere in erster Linie im Bereich Bildung, Dichtung oder Kultus Verwendung findet. Lediglich 4 Buchstaben repräsentieren auch Vokale א ם ן ף, genannt matres lectionis. Von den 13 Vokalisationszeichen stellen alle bis auf eine Ausnahme Vokale dar. Für die Transliteration stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, je nach dem ob es sich um frühhebräische Texte, offizielles oder lebendiges Hebräisch handelt. (Vgl. Ornan 1972b, S. 72 f.; siehe auch II Kapitel 4.2.1 Gemeinde 2 dieser Arbeit)

²⁵ Die Wurzel eines Verbs, das üblicherweise in zwei Stämme, starke und schwache Verben geteilt wird, beinhaltet zumeist die gesamte semantische Basis, die notwendig ist, um weitere Ableitungen zu bilden. Die Norm für eine Verbwurzel, die durch das Symbol פנל ausgedrückt wird, erfordert drei Konsonanten als Minimum, auch wenn vereinzelt ein/ zwei konsonantige Wurzeln aus antiken Zeiten überlebten (ggf. durch Elision) und mehrkonsonantige Wurzeln in neuerer Zeit hinzugefügt wurden. Die Standardisierung der Wurzel zu drei Konsonanten fand vermutlich zu semitischer Zeit statt. (Vgl. Ornan 1972a, S 101 ff.).

²⁶ Zu den 22 Buchstaben des Basis Alefbets (Vgl. Glossar) werden 5 ergänzt, die nur in Wortendpositionen benutzt werden (ך, ם, ן, ף, ץ), bei weiteren sieben wird die Aussprache nur in vokalisierter Schrift berücksichtigt (ב, ג, ד, כ, פ, ת, װ/ױ), bei drei Buchstaben findet sich ihre Anwendung lediglich bei Fremdwörtern (׳ג ׳ד ׳צ). (Vgl. ebenda)

²⁷ Personalpronomen: Wenn die Person nicht dem Nomen pronominal als Suffix beigefügt ist, wird sie als unabhängiges Wort wie folgt gebildet:

Singular	Plural	
אני, אנכי	1. Person	אנחנו
אתה	2. Person m	אתם
את	2. Person w	אתן
הוא	3. Person m	הם, הנה
היא	3. Person w	הן, הנה

Daneben existieren zahlreiche Variationen, die nicht mehr gebraucht werden. Die Personalpronomen fungieren als Subjekte. Die Verdoppelung der ersten Person Singular in die Mehrzahl bildet ein unterscheidendes Merkmal des Hebräischen unter den anderen semitischen Sprachen. (Vgl. ebenda)

²⁸ Grammatiklernen stellt ein vieldiskutiertes Problem dar. Die situativ verwendete Grammatik hat immer eine dienende Stellung und darf nicht reiner Selbstzweck sein, doch ist die Aneignung für das Erlernen der Sprache unumgänglich. Das Gelingen tragfähiger Kommunikation wird auf der Basis solider grammatischer, struktureller Kenntnisse möglich. Grammatik dient heute als wichtige Zubringerfunktion im Rahmen des kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterrichts, der darauf zielt, wie man dem Schüler zum Erkennen grammatischer Regelmäßigkeiten verhelfen kann. (Vgl. Jung 2001)

²⁹ Das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht spielt ebenso eine wichtige Rolle, denn es ist für eine erfolgreiche Kommunikation und auch für die Möglichkeit eigenständiger Rezeption relevant. (Vgl. Neveling 2000, S. 3-9)

³⁰ BeGaDKePhaT Laute (בגדכפ"ת) werden in 2 Formen verwendet: weich und hart. Sie sind in vokalisierter Schreibweise ג, ד, ת den anderen Konsonanten ähnlich. Die Verteilung von harten und weichem Allophonen ergibt sich aus keiner einfachen phonologischen Definition, Ausnahmen existieren in beiden Richtungen, jedoch ist die Verteilung der weichen Allophone größer. Regeln für ihre Verteilung bei Verben sind:

a) Der harte Konsonant erscheint z.B., wenn eine Geminat auftritt שָׁבַת, der weiche Konsonant erscheint z.B., wenn es keine Geminat gibt, aber ein Vokal direkt folgt: שָׁבַת (לגו) Ornan 1972b. S. 77 f.)

³¹ Aramäisch gehört zu den nordwestsemitischen Sprachen und verdrängte in Israel/ Juda nach dem 8. Jahrhundert das Hebräische allmählich als Umgangssprache. In persischer Zeit wurde das Aramäische offiziell Reichssprache und entwickelte sich u.a. zur Literatursprache, die auch in den Büchern Esra oder Daniel zu finden ist. Das Griechische konnte sich später nicht gegenüber dem Hebräischen behaupten, wohl aber ab dem 7. Jahrhundert das Arabische. Frühjüdische Fassungen biblischer Bücher auf Aramäisch finden sich schon relativ früh und rabbinischen Targumim entstanden aramäische Übersetzungen aller Bücher des Tenach. Aramäisch findet sich weiter im Talmud, in der spätmittelalterlichen jüdischen Literatur und im Sohar. Es hatte unstreitig Einfluss auf das Hebräisch der Mischna in der Rechtschreibung, Phonetik, Phonologie, Tempus und beträchtlich auf das Vokabular (Kutscher 1972. S. 259-287).

³² Das Prinzip der Mehrsprachigkeit, das hier mehr durch die Situation und ihre Gegebenheiten als durch die bewusste Stundenplanung bestimmt ist, findet sich auch im Konzept der „Language Awareness“ wieder. Methodisch gehört dazu Sprachvergleich und Perspektivenwechsel. Über die Verbindung mit sprachkulturellen Konzepten ergibt sich die Nähe zu interkulturellem Lernen. Man geht davon aus, dass der Sprachlernprozess durch den bewussten Umgang mit Sprache und weiteren sprachlichen Phänomenen gestützt wird. Damit ist keine Sprachlehrmethode gemeint, sondern eine Bewusstmachung, die auch das Aufgreifen metasprachlicher Diskurse einschließt. Wegen der engen Beziehung von Sprache und Kultur wurde das Konzept schnell um soziokulturelle Komponenten erweitert. (Vgl. James 1992; Andrews 1993) Inhaltlich gesehen wurde das Konzept für verschiedenste Bereiche bedeutsam, so im Erstsprachbereich, im Fremdsprachenunterricht, im fächerübergreifenden Umgang mit Sprache, im Umgang mit Sprache im multilingualen Klassenzimmer oder im Umgang mit kultureller Vielfalt. Die Ziele des Konzepts beinhalten u.a. ein bewussteres Sprachhandeln, Offenheit für kulturelle Vielfalt, um Sprachmanipulation zu begegnen und metasprachliche Kommunikation zu initiieren. Als ganzheitliches Prinzip beinhaltet die Language Awareness kognitive, affektive und interaktionale Ebenen. Das Konzept ist weder an einen Schultyp, noch an eine –stufe oder –fach gebunden. (Vgl. Mittins 1991)

³³ Die Fremdsprachendidaktik von heute, erachtet landeskundliche Schwerpunkte auch im Rahmen des Wortschatzerwerbs als wesentlich. Vokabular sei nicht mehr quantitativ festzulegen, sondern als qualitative Orientierung zu betrachten, so dass Landeskunde und

Wortschatzarbeit sich ergänzen können. Der Zusammenhang von Vokabular und kulturellem Kontext nimmt einen wichtigen Bereich des Fremdsprachenunterrichts ein. (Vgl. Müller 1994)

³⁴ Übersetzt: Ich befinde mich im Flugzeug nach Israel, das Flugzeug landet auf dem Ben Gurion Flughafen.

³⁵ Siehe auch Krupp 1992

³⁶ Die Phrase bedeutet Mauer und Turm

³⁷ Siehe Rampillon 1997

³⁸ Konzepte des Grammatiklernens, des Selbstlernens und des interkulturellen Lernens werden gegenwärtig intensiv verbunden. (Vgl. Kranz 1998, S. 30-49)

³⁹ Das Prinzip des landeskundeorientierten Fremdsprachenunterrichts wird heute zumeist durch den Begriff „Interkulturelle Kommunikation“ überlagert. Im Zuge der Globalisierung gewinnen Aspekte interkultureller Kommunikation und Kompetenz mehr und mehr an Bedeutung. Indem Menschen unterschiedlichster Kulturen miteinander in Kontakt kommen, sind neue Muster der Kommunikation erforderlich. Dazu wäre zu betrachten, welche Wirkungen kulturbedingte Andersartigkeit evoziert und wie mit diesen Wirkungen, die u.a. durch „Fremdheit“ entstehen, umgegangen wird. Interkulturelle Kommunikation meint in einem allgemeinen Sinne Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Neben sprachlichen Anforderungen ist dabei eine Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit von Bedeutung. Um interkulturelle Verstehensprozesse zu fördern, bedürfte es eines Trainings, das die Wahrnehmung in Situationen schärfe, um eigene bzw. fremde Deutungen zu kontrastieren und um die Reflexion eigenkultureller Normalitätserwartungen und Deutung von Konnotativem zu ermöglichen. Es existieren verschiedene kontrastive Ansätze zur Beschreibung interkultureller Kommunikation: Kulturspezifische Unterschiede lassen sich auf 4 Ebenen nachweisen, der verbalen (Lexikon, Weltwissen), der paraverbalen (z.B. Rhythmus), der nonverbalen (Mimik, Gestik und Proxemik) und extraverbalen (taktile oder olfaktorische Momente) Ebene der Kommunikation. Die kontrastive Betrachtung reicht jedoch alleine nicht aus, um interkulturelle Kommunikation zu betrachten und muss um interaktive Aspekte erweitert werden. Ausgehend von der handlungsorientierten Kommunikation, die Kommunikation als interpersonale Interaktion versteht, lässt sich der Beziehungsaspekt nutzen, um das Phänomen zu erfassen, denn er integriert Selbst-, Fremd- und Metabilder der Beteiligten. Durch die permanente Interaktion von Individuen untereinander entsteht ein Kommunikationskontext, der jedes Gespräch beeinflusst. Dazu gehört die jeweilige Bedeutung der Situation, die Erwartungshaltung der Beteiligten und auch deren Vermeidungsstrategien, um interkulturelle Missverständnisse zu umgehen. Missverständnisse werden über Strategien (z.B. Themenvermeidung oder auch metasprachliche Phänomene ausgeräumt (z.B. Reparaturmechanismen wie Nachfragen bei Nichtverstehen). Weiterhin erscheint es wichtig, zu wissen, welche Faktoren die Interpretation fremdkultureller Bedeutungskomplexe beeinflussen. Diese Faktoren bilden Kontextualisierungshinweise, die sich in der Signalisierung von Aufmerksamkeit, Rezipientenwissen, Interaktionsaktivität, Diskursorganisation und in den sozialen Rollen manifestieren. Die Unkenntnisse dieser kommunikativen Phänomene kann zur Zuschreibung von Inkompetenz führen. (Vgl. Höhne 2006)

⁴⁰ Damit sind religiöse Elemente gemeint, die durch religiöse Begriffe repräsentiert werden und eine Brücke zum Religionsunterricht bilden können.

⁴¹ Vgl. Glossar

⁴² Vgl. Glossar

⁴³ Das generationenübergreifende Denken, findet seinen besonderen Ausdruck im Schma Israel, dem Kerngebet des Judentums, das explizit dazu auffordert, den Glauben an den einen Gott an die nächste Generation weiterzugeben. Pädagogischerseits wird insbesondere in der Sedernacht diesem Prinzip gefolgt (Siehe auch Anhang 3.4 Gemeinde 4).

⁴⁴ Vgl. Glossar

⁴⁵ Vgl. Glossar

⁴⁶ Vgl. Glossar

⁴⁷ Teschuwa meint Umkehr und Buße (vgl. Fackenheim 1972), siehe Glossar

⁴⁸ Apikoiros gehören zu denen, die ihren „Anteil an der kommenden Welt“ verlieren. Obwohl der Name von dem griechischen Epikouroj abgeleitet ist, scheinen die Rabbiner den griechischen Ursprung des Worts ignoriert zu haben und verwendeten den aramäischen Begriff Hefker, „Aufgegebener“ (Talmudtraktat Sanhedrin 10:1, 28b). Das Wort bezieht sich allgemein auf jemanden, der die Gebote der Tora verwirft und ihre Vertreter verhöhnt. Maimonides unterscheidet den Apikoros, jemanden, der die Prophetie und göttliche Offenbarung leugnet vom Sektenanhänger, Ungläubigen, Renegaten (Mose ben Maimon. Jad: Teschuwa, 3:8).

Später wählte man die Bezeichnung Apikoiros auch für diejenigen, die die rabbinische Autorität missachteten, so wie Häretiker und Heterodoxe (Rabinowitz 1972a, S. 177)

⁴⁹ Übersetzt: Man hört in den jüdischen Bergen und in der Umgebung von Jerusalem ... und alle Freude, jeder Bräutigam und jede Braut.

⁵⁰ Das verwendete Lehrwerk (Wiznitzer 2002) wird für den Gebrauch in Volkshochschulkursen mit Erwachsenen empfohlen.

⁵¹ Die Unterrichtszeiten am Abend um 20 Uhr scheint für Jugendliche dieses Alters zwar tragbar, schließt aber alle möglichen jüngeren Schüler von vornherein aus, da ein hoher Anspruch an ihre Konzentration gestellt ist und die Schüler zudem am folgenden Tag zur Schule gehen müssen. Sicherlich ist der Lehrer durch die Unterrichtsverpflichtungen in anderen Gemeinden zeitlich eingeschränkt, doch wenn das Interesse von Jugendlichen bekundet wird, erschiene es sinnvoll, wenn die Gemeindeverwaltung das Unterrichtsangebot zeitlich verschiebt.

⁵² De facto wird die Gruppe der Hebräischlernenden bis auf die Jugendlichen aus den gleichen Teilnehmern gebildet wie in der Judaistik-Unterweisung. Von daher kann der Schluss nahe liegen, dass es weniger die Gruppe ist, die die Jugendlichen abhält zum Religionskurs zu kommen als die Thematik.

⁵³ Die erste Frage richtet sich an weibliche, die zweite an männliche Personen.

⁵⁴ Übersetzt: Wie geht es dir? Es geht mir gut. Wie heißt du? Ich heiße ... Woher kommst du? Ich komme aus“.

⁵⁵ Ab 1880 bis zum 1. Weltkrieg wanderte eine große Gruppe, ca. 1500 bucharische Juden, zumeist wohlhabend, in Palästina ein und besiedelte in Jerusalem das Viertel Rehovot, ein damals ausgezeichneten Quartier der Stadt, das später als bucharisches Viertel bekannt wurde. Eine 2. Alija begann in den 20iger/ 30iger Jahren und man schätzt ca. 4000 eingewanderte Juden, die z.T. illegal kamen oder den legalen Weg über Odessa und die Türkei wählten. Eine dritte Alija setzte 1924 mit ca. 8000 Juden ein. Mit dem Zusammenfall der Sowjetunion begann ein neuer Einwanderungsprozess, der neben Israel auch Mitteleuropa erfasste (Vgl. Brawer 1972, S. 502 f.; Slutsky 1972b)

⁵⁶ Der Lehrer übersetzt: „Zur Zeit von Sukkot erzählten die Juden im bucharischen Viertel Geschichten.“

⁵⁷ Odessa, Hauptstadt der Ukraine, wurde im 19. Jahrhundert wirtschaftliches Zentrum Südrusslands. Zu dieser Zeit siedelten sich Juden an, deren Zahl bis 1940 auf 160 000 stieg. Anfang bis Mitte der 60er Jahre, der Zeitraum, in dem der Lehrer geboren wurde, umfasst die jüdische Bevölkerung etwa 100 000 Juden, denen durch die Behörden Gottesdienste verboten wurden. Erst 1968 wurde vielen Juden die Ausreise nach Israel gestattet (Encyclopaedia Judaica 1972k, S. 1327 ff.)

⁵⁸ Hinzu kommt eine schwierige private Lage, da er nach Süddeutschland fahren muss, um seine Familie besuchen zu können.

⁵⁹ Das Bild heutiger Jugendlicher, geprägt durch Entstandardisierung, Zunahme von Individualisierung und Abnahme von familiären Bindungen, scheint bei diesen Jugendlichen im Hinblick auf ihre traditionellen Familienstrukturen nur ansatzweise zu gelten (Vgl. I Kapitel 1.1).

⁶⁰ Offenbar wird das Fasten Esther zu Beginn des Purimfestes hier nicht gepflegt.

⁶¹ Doch sind sie dem Gesetz nach nicht verpflichtet an einem alternativen Unterricht teilzunehmen, wenn ihre Religionsgemeinschaft keine Unterweisung anbietet (Vgl. I Kapitel 3.1.1 dieser Arbeit).

⁶² Zu diesem grammatischen Phänomen muss die Pluralbildung des Nomens betrachtet werden. Im Hebräischen existieren drei Numeri: Singular, Dual und Mehrzahl, aber das Dual taucht nur bei Substantiven auf. Nur der Dual und die Mehrzahl werden von speziellen Suffixen markiert, die ihre Anzahl anzeigen. Die Suffixe sind:

1) יָם – (יָם) für Mehrzahl: im allgemeinen verwendete Substantive ohne das feminine Suffix wie מַלְכִים (sing. מֶלֶךְ), gelegentlich auch in femininen Endungen wie z.B. שְׁנֵי (sing. שְׁנֵי)

2) יָם – (יָם) für Mehrzahl: wird im allgemeinen bei Nomen mit femininer Endung verwendet, kann aber auch bei maskulinen Substantiven gefunden werden, es gibt z.B. nicht nur מַלְכוּת (sing. מַלְכָּה), auch אֲבוֹת (sing. אָב). Viele Nomen können in 2 Pluralformen erscheinen wie מְדַרְשִׁים, מְדַרְשׁוֹת.

3) יָם – zeigte ursprünglich Dualität an, wie in כְּנָפַיִם, כְּנָפִים aber es gibt Substantive, die dieses Suffix sogar für die gewöhnliche Mehrzahl bewahrten, wie אֲרָבַע יָדַיִם. Jedoch bleibt die Funktion dieses Suffixes, um den Dual ausschließlich anzuzeigen in mehreren Substantiven bewahrt, wie אֲרָבַע פְּעָמִים. (Vgl. Ornan 1972a, S. 108).

⁶³ Zum autonomen Lernen siehe auch Narcy 1998

⁶⁴ Im Falle des Jugendlichen die vierte Fremdsprache, da er auch Parsi spricht.

⁶⁵ In der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung bilden die drei wichtigsten Hypothesen zum Zweitspracherwerb die Kontrastiv-, die Identitäts- und die „Interlanguage“-Hypothese. Die Kontrastivhypothese ist angelehnt an die behavioristische Spracherwerbsforschung (Vgl. Merten 1997, S. 52). Die Zweitsprache ist durch den Erstspracherwerb in dem Maße beeinflusst, dass in Erst- und Zweitsprache identische Regeln und Elemente leicht und fehlerfrei erlernbar sind, unterschiedliche Regeln jedoch Lernschwierigkeiten bereiten. Das Bewusstsein, die „inneren“ Vorgänge wird im behavioristischen Sinne nicht betrachtet. Für den Fremdsprachenunterricht hieße es, die Differenzen und Gemeinsamkeiten zu systematisieren, um den größtmöglichen Erfolg zu erlangen. Spezielle Lernprogramme wurden nach diesem System in den siebziger Jahren erstellt, die das monotone Sprachlernen förderten ohne die Kommunikation zu fördern. Das Übertragen von Wörtern der Erstsprache auf die Zweitsprache birgt Risiken, sogenannte „Interferenzen“ (Vgl. Juhász 1970, S. 9), die wiederum zu „proaktiven Hemmungen“ (Merten 1997, S. 75) führen. Doch Lernschwierigkeiten können auch durch strukturelle Ähnlichkeiten hervorgerufen werden. Die Identitätshypothese basiert auf der Theorie Chomskys, dass jeder Mensch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus habe. Demnach ist es nicht von Bedeutung, ob der Lerner bereits eine Sprache beherrscht, denn Erst- und Zweitsprache besitzen die gleichen grammatikalischen Universalien, die genetisch im Menschen verankert sind. Der Erwerb der Zweitsprache verläuft identisch zum Erwerb der Erstsprache. (Vgl. Kupfer-Schreiner 1994, S. 40). Der Lerner aktiviert in beiden Fällen angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erlernt werden. Man vermutet, dass die Erstsprache keinen Einfluss auf das Zweitsprachlernen nimmt (Vgl. ebenda, S. 56). Der „Interlanguage“-Hypothese liegt eine differenzierte Auffassung zugrunde. Man nimmt an, dass beim Zweitspracherwerb ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) ausgebildet wird, das sowohl Züge von Erst- und Zweitsprache als auch eigenständige und von Erst- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist (Vgl. Bausch 1979, S. 15.). Die Interlanguage Hypothese, die sowohl auf übertragene und eigene Strategien beim Lernen verweist, versucht die Defizite der Kontrastiv- und Kontrastivhypothese zu vermeiden (Vgl. Merten 1997, S. 81f.). Zweitspracherwerb zeichnet sich i.d.S. als ein langer, nicht endender Prozess aus, der in einzelnen Schritten abläuft und das langsame Hineinwachsen in eine fremde Sprache, eine fremde Gesellschaft und deren Kultur bedeutet.