

### **3.2 Profil des Religionsunterrichts in Gemeinde 2**

Gemeinde 2 ist eine Kleingemeinde in Ostdeutschland und stellt damit die einzige der besuchten Gemeinden dar, die in einem der neuen Bundesländer liegt. Die Forscherin hatte sich zunächst im Frühjahr 2001 brieflich, dann nach einer schriftlichen Zusage telefonisch mit der Gemeinde in Verbindung gesetzt. Der Gemeindevorsitzende zeigte sich aufgeschlossen für das Vorhaben und lud schließlich im Sommer 2001 zu einem Gespräch ein, das auch der neue Rabbiner der Gemeinde begleitete.

Nach Absprache fanden schließlich 4 Hospitationen an Sonntagen im November und Dezember 2001 statt.

#### **3.2.1 Entwicklung und Struktur der Gemeinde**

##### **Geschichtliche Randdaten**

Juden werden erstmalig im 12. Jahrhundert in der Stadt erwähnt. Nach Verfolgungen zur Zeit der Kreuzzüge und anlässlich der Pest, konnte sich die Gemeinde einige Zeit gut entwickeln bevor sie durch Sondersteuern und Schulderlässe verarmte.

Ende des 15. Jahrhunderts wurden alle Juden ausgewiesen und durften sich erst wieder im 19. Jahrhundert ansiedeln. Im Jahr 1910 lebten ca. 800, 1933 etwa 850 Juden in der der Gemeinde zugehörigen Stadt.<sup>1</sup> Nach der nationalsozialistischen Machtergreifung blieben ca. 250 Juden bis 1939 dort wohnen und wurden schließlich in Konzentrationslager deportiert. Wenige der Überlebenden kehrten nach der Schoa zurück.

1945 wurden dennoch wieder um 600 jüdische Personen in Gemeinde 2 gezählt, vorwiegend DPs, die in den 50er Jahren in andere Länder emigrierten. Zu DDR - Zeiten sank die Gemeindemitgliederzahl bis 1952 auf 50 und schrumpfte bis 1989 weiter auf lediglich 25 Mitglieder.<sup>2</sup>

1989 veränderte sich die Situation mit Perestroika und Glasnost und der damit verbundenen Öffnung der Grenzen bedeutsam. Mit dem Zustrom der russischen Zuwanderer, entwickelte sich die Mitgliederzahl der Juden in der ehemaligen DDR rapide und damit auch in Gemeinde 2.

## Heutige Situation

Die damalige Situation der Gemeinde kennzeichnet sich durch 2 wesentliche Probleme, die auch als typisch für die Gemeinden der alten Bundesländer anzusehen sind: Russisch wurde zur vorherrschenden Sprache und es bestehen wenig Kenntnisse der Mitglieder über das Judentum.

Nach Ansicht des Vorstandes zählen deshalb Deutsch- und Religionskurse zu den dringendsten Aufgaben. Im Jahr 2002, also 1 Jahr nach der Hospitation, umfasst die Gemeinde etwa 500 Personen. Dazu gehören ca. 70 Jugendliche zwischen 12 und 21 Jahren, die somit rund 12 % der Gesamtmitgliederzahl stellen.<sup>3</sup>

Der Bedarf, den der Zustrom der Zuwanderer mit sich brachte, war und ist nicht durch eine Gemeinde alleine zu bewältigen. Mitte der 90er Jahre wurde zwischen der jüdischen Landesgemeinde und dem Bundesland ein Staatsvertrag geschlossen. Die Unterstützungen durch das Land können jedoch nicht alle Unkosten decken, sodass permanent Möglichkeiten gesucht werden, die Gemeinde finanziell abzusichern.<sup>4</sup>

Der für alle Mitglieder, Alteingesessene und Neueinwanderer, notwendige Bezug zum Judentum und zur jüdischen Gemeinschaft konkretisiert sich in den Gottesdiensten, die in der schon zur DDR Zeiten gebauten Synagoge stattfinden. Die Gottesdienste seien in der „traditionell-liberal“ ausgerichteten Gemeinde gut besucht, so der Vorstand. Sie finden regelmäßig zu Kabbalat Schabbat und zu Festtagen statt.

Da die Räumlichkeiten für die anwachsende Gemeinde zu klein wurden, entschloss man sich neben dem Gemeindehaus, das u.a. die Synagoge und Büros beinhaltet, ein neues Gemeindezentrum zu erbauen, das im September 2001 fertig gestellt wurde. Der Flur dieses Zentrums lädt zum Sitzen ein. In einer kleinen Küche können Erfrischungen zubereitet werden. Mitarbeiter der Landesgemeinde sorgen dafür, dass Veranstaltungen (u.a. Deutschkurse) durchgeführt werden. Mit Stolz stellen Gemeindemitarbeiter und Jugendliche den Fremden das Zentrum vor. Das entwickelte Selbstbewusstsein ist verständlich, denn man kann einen Treffpunkt vorweisen, der zeitgemäß wirkt und dem Wohlfühlen dient.

Das Heranführen der überwiegend nicht jüdisch sozialisierten russischen Zuwanderer zur aktiven Gemeindeteilnahme schafft gelegentlich innere Diskrepanzen. Ein unbeschwertes Wohlbefinden wird aber auch durch äußere Bedrohungen erschwert. Die Situation der jüdischen Gemeinden in der ehemaligen DDR zeigt sich im Hinblick auf den flächendeckenden Rechtsradikalismus als problematisch. Nicht zuletzt kam die angespannte Situation im Jahr 2000 zu Bewusstsein, als ein Brandanschlag auf die Synagoge ausgeübt wurde.<sup>5</sup>

### **Die Jugendarbeit**

Die Jugendarbeit zur Hospitationszeit kann als Versuch der Anbindung zwischen Pflicht und Motivation gesehen werden. Vor der Eröffnung des neuen Gemeindezentrums konzentrierte sie sich überwiegend auf jüdische Feiern.<sup>6</sup>

Die Gemeinde steht nicht nur vor dem Problem, die finanzielle Basis der Gemeinde zu sichern, sondern auch vor der Schwierigkeit, Jugendliche zu gewinnen und dabei erfolgreich mit säkularen Angeboten zu konkurrieren.

Unterricht zu besuchen und Gemeindeveranstaltungen wahrzunehmen sind deshalb nicht nur freiwilliger Natur, sondern werden erwartet und gefordert. Zur Anbindung der Jugendlichen sind verschiedene Vorgehensweisen und Strategien wahrnehmbar:

#### **a) Teilnahme einfordern durch Anwesenheitspflicht**

Fehlenden und im Unterricht zu spät kommenden Schülern drohen Konsequenzen, die eine beschränkte Nutzung der Gemeindeangebote in Aussicht stellt. Diese Maßnahmen sollen laut Vorsitzenden die Jugendlichen nicht einschüchtern, sondern dem Gemeindeerhalt dienen. Die Gemeinde sei daran interessiert, dass sich die nachfolgende Generation im Judentum auskenne und es weiterführe.

#### **b) Finanzielle Sicherung**

Um attraktive Angebote und Aktivitäten möglich werden zu lassen, werden zusätzliche Gemeindegelder erhoben. Wie sich in der Praxis zeigte, erlischt das Interesse der zugewanderten Mitglieder, wenn sich diese im Zuwanderungsland

erst etabliert haben. Dieses Phänomen deutet auf die Ausnutzung des Gemeindeangebots, mit dessen Folgen die Gemeinden lernen müssen umzugehen. So begründet auch der Vorsitzende sein Vorgehen damit, dass viele Gemeindemitglieder und Angehörige bis zur Bar/ Bat Mizwa ihrer Kinder die Gemeinde kommen. Wer seine Kinder auf Machane senden wolle, müsse zahlen.

#### c) Attraktion Jugendclub und ZJD

Diesen Teilnahme- und Finanzobliegenheiten stehen die Attraktionen des Gemeindeangebotes gegenüber. Der engagierte Vorsitzende schreibt Familien an, um sie für das Gemeindeleben zu erreichen. Um gegen säkulare Freizeitaktivitäten Alternativen zu bieten, werden im Jugendzentrum Sport, Spiel und Musik bereitgestellt. Einen weiteren Anreiz bilden die regelmäßig stattfindende Gruppe der ZJD und die Ankündigung eines Madrich, der zukünftig die Jugendarbeit leiten soll.

### **3.2.2 Der Religionsunterricht**

Ein Religionsunterricht fand bis zum Herbst 2001 nur für 3 Schüler statt, die durch einen älteren Rabbiner unterwiesen wurden, und sollte mit dem Jugendzentrum und einem neuen Rabbiner auf einen regulären Unterricht mit allen schulfähigen Kindern und Jugendlichen ausgeweitet werden.

#### **3.2.1.1 Äußere Modalitäten**

Die ursprüngliche Schülerklientel konnte mit dem neuen Lehrer auf 17 Schüler erweitert werden. Unkonventionell erscheint die Zusammenfassung der Klassenstufen. Während in den meisten Gemeinden zwei oder höchstens 4 Stufen gebündelt wurden, erstreckt sich hier der Zusammenschluss auf 8 (Klasse 5-12) Stufen, sodass die Kluft unterschiedlicher Altersgruppen der Schüler ins Auge fällt.

Ungewöhnlich erscheint auch die Unterrichtszeit des Religionsunterrichts, sonntags um 12 Uhr, die allerdings als sogenannte Sonntagsschule, in den USA als Sunday School bekannt, auf eine lange Tradition stößt.

Grundsätzlich bietet die vorgegebene Unterrichtszeit, die an Werktagen nicht so früh möglich wäre und erst im Anschluss an einen langen Unterrichtstag stattfinden könnte, den Vorteil einer höheren Konzentrationsfähigkeit der Schüler. Andererseits heißt das für die Jugendlichen auch, einen zusätzlichen Termin an einem freien Tag wahrnehmen zu müssen.

Das Ambiente des Unterrichtsorts trägt jedoch positiv dazu bei, sich mit anderen Jugendlichen der Gemeinde außerhalb der Familie treffen zu wollen. Der Unterrichtsraum ist geräumig, wirkt jedoch etwas steril und weist Ähnlichkeiten zu einem normalen Klassenzimmer in einer Schule auf.

Der Religionsunterricht stellt für den neuen Rabbiner und die Mehrzahl der Jugendlichen Neuland dar.

Die Tatsache der großen Altersspannbreite ließe erwarten, dass der Lehrer in der Unterrichtsgruppe mit verschiedenen Angeboten differenzieren würde, um unterschiedlichen Lernbedürfnissen, entwicklungspsychologisch bedingten Abstraktionsgraden und Interessen entgegenzukommen. Da jedoch für die Lehrer-, wie für die Schülerseite kein großer Erfahrungswert in Sicht auf den jüdischen Religionsunterricht in Deutschland vorausgesetzt werden kann, müssen inhaltlich zwangsläufig Abstriche jeder Art gemacht werden, um den beobachteten Unterricht würdigen zu können.

Charakteristikum der Gemeinde ist zum damaligen Zeitpunkt eine Umbruchsituation, die sich auf dreierlei Veränderungen bezieht: Auf das neugebaute Zentrum, auf die Neueinstellung des Rabbiners und auf den für alle Jugendlichen eingerichteten Religionsunterricht.

Die Neuerungen betreffen damit äußere und innere Strukturen, die vermutlich auch durch Unsicherheiten begleitet sind, die die Gemeinde als Ganzes zu bewältigen hat.

### **3.2.2.2 Gesetzliche Basis und Lehrplan**

Zwar gilt jüdische Religionslehre gemäß § 46 des Schulgesetzes im Freistaat Thüringen als ordentliches Schulfach<sup>7</sup>, doch kann zum Zeitpunkt der Hospitation noch nicht von einem Schulunterricht gesprochen werden, der auf Notengebung beruht. Die Gemeinde muss einen Antrag stellen, damit die Bedingungen geprüft werden, die den Unterricht als Schulfach zulassen. Der

Staatsvertrag zwischen der jüdischen Landesgemeinde und dem Freistaat enthält keine besonderen Regelungen hinsichtlich des Unterrichtsfachs, es existiert aber ein vorläufiger Lehrplan, der nach Auskunft des Thüringer Kultusministeriums in Absprache mit der jüdischen Landesgemeinde erarbeitet wurde.<sup>8</sup>

Die noch kurze Aufenthaltszeit des Lehrers in Deutschland und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler schienen den Einsatz eines Lehrplans für die 1-stündige wöchentliche Unterweisung nicht möglich zu machen. Der Lehrplan soll dennoch betrachtet werden, da sich in ihm maßgebliche Vorstellungen der Gemeinde über einen zukünftigen Religionsunterricht spiegeln.

### **Struktur, Methodik und Inhalte**

Im Lehrplan wird auf eine längere Einleitung verzichtet und lediglich auf verwendete Quellen verwiesen.<sup>9</sup> Es werden keine expliziten Angaben zur entwicklungspsychologischen Typologie der Schüler, zur Didaktik oder zu differenzierten Lernzielen gemacht. Schlussfolgerungen dazu sind nur indirekt über die Inhalte und methodische Kurzhinweise möglich. Der Lehrplan unterteilt die Klassenstufen 1-12, denen Themenbereiche zugeordnet sind<sup>10</sup>:

Die Sekundarstufe I konzentriert sich auf die Bereiche Tora, Hebräisch und Feiertage und bezieht Gebete, Sitten, Gebräuche, Gesetze und Gebote ein. Später kommen Tenach (Klasse 7) und jüdische Geschichte (Klasse 9) dazu.<sup>11</sup>

Die Oberstufe ist als Kursplanung für 4 Halbjahre konzipiert und empfiehlt als Oberthemen „das jüdische Jahr“, mit dem Schwerpunkt Schabbat sowie „Ethik und Moral“ mit den Schwerpunkten „Ehe und Familie, Kaschrut, Tod und Trauer“.

Jeder Schwerpunkt differenziert sich in weitere Unterthemen. Inhaltlich geht es um vornehmlich religiöse Aspekte der jüdischen Lebensführung. Geschichte und Philosophie werden in der Oberstufe offenbar nur in Zusammenhang mit den genannten Themenkomplexen behandelt. Die Materialempfehlungen der Oberstufe deuten auf einen fortgesetzten Hebräischunterricht, auf die Einführung in Talmud und Midrasch und die Behandlung der Paraschat

HaSchawua. Ein Kompendium und ein Lehrheft decken den Bedarf für den allgemeinen religiösen Überblick ab.

Der Lehrplan ist zum Teil als Spiralcurriculum aufzufassen, denn einige Themen sind in verschiedenen Klassenstufen wiederzufinden, so die Themen Tora, Tenach, Feiertage, Kaschrut (z.B. Klasse 5, 6 und 12) und Schabbat (Klasse 1-4, 5-6 und 11).

Methodische Hinweise sind nicht für alle Klassenstufen angegeben. Für die 5.-8. Klasse wird das Lesen im Siddur und die Hinführung zur selbständigen Erarbeitung des Machsor in Auswahl prononciert. Für die Oberstufe fehlen solche Anweisungen.

Es ist jedoch anzunehmen, dass Erörterung und Diskussion bezogen auf Talmud, Midrasch und die Paraschat HaSchawua betont werden sollen.

Für die Feiertage, die immer eine kognitive oder auch praktische Auseinandersetzung mit dem Ritus im Unterricht bedeuten können, ist festzustellen, dass sie stets als Gesamtkorpus genannt werden. Einzeln aufgeführt sind nur der Schabbat, die historischen Hintergründe von Chanukka und Purim und der neuzeitliche Feiertag Jom HaAzmaut. Gebete und Brachot, die zu lernen sind, werden direkt benannt, so das Birkat HaMason (Klasse 1-4), das Schma Israel oder das Morgengebet (Klasse 5-6). Indirekt wird auf Gebete verwiesen, wenn die Lesung in Machsor und Siddur (Klasse 7-10) empfohlen oder der Schabbat (Klasse 11.2) behandelt werden soll.

### **Kritische Würdigung**

Der Lehrplan bezieht sich vornehmlich auf Wissensstrukturen, die das Judentum im Hinblick auf jüdische Lebensführung erhellen und auch den Blick auf religiös-rituelle Aspekte des Judentums lenken, ohne aber ihre praktische Vermittlung anzusprechen.

Hebräisch wird zu einer wichtigen Komponente des Lehrplans bis in die Oberstufe, um jüdische Identität zu stiften. Im Bezug auf Geschichte, Politik und Philosophie überzeugt der Lehrplan nicht. Das Judentum als Schicksalsgemeinschaft bzw. als eine ethnische Vergemeinschaftung ist zwar in Bezug auf die biblische und außerbiblische Geschichte bis zum Mittelalter

akzentuiert, es werden aber keine wesentlichen Eckpunkte der neuzeitlichen Entwicklungen erfasst (z.B. Aufklärung, Emanzipation, Zionismus, Schoa).

Die Verbindung zum Staat Israel andererseits wird mit dem Thema Jom HaAzmaut in der Sekundarstufe I hergestellt.

Der religiöse Bezug des Lehrplans erscheint im Gemeindekontext sinnvoll, insofern die oftmals säkular sozialisierten Zugewanderten kaum religiöse Hintergründe vorweisen können.

Dennoch werden historische, kulturelle und philosophische Bereiche, um wesentliche weitere Facetten des Judentums einzubeziehen, zu sehr vernachlässigt. Es konnte nicht ermittelt werden, ob der Lehrplan durch den früheren Lehrer der Gemeinde benutzt wurde.

### **3.2.2.3 Die Konzeption des Unterrichts**

#### **Unterrichtsvorbereitungen**

Der Plan des beobachteten Unterrichts beruht auf dem individuellen Konzept des neuen Rabbiners. Dessen noch währende Konsolidierungsphase verpflichtet ihn zu intensiver Zusammenarbeit und Absprache über pädagogisch relevante Aspekte mit dem Vorstand. Weiterhin interessieren sich auch die Eltern für den Unterricht. Vorbereitung, Realisierung und Bewertung der Unterweisung liegen aber allein in den Händen des Rabbiners.

Dadurch gewinnt man den Eindruck seiner fachlichen Kompetenz. Eine wissenschaftliche Unterstützung für den Unterrichtsrahmen stehe ihm nicht zur Verfügung, erklärt der Rabbiner. Das sei aber unproblematisch, da er den Stoff souverän beherrscht. Inwieweit der Lehrer vertraut ist, mit pädagogisch wissenschaftlichen Quellen zu arbeiten, bleibt offen. Der Rabbiner fühlt sich jedenfalls im Stoff und in seiner Lehrtätigkeit sicher und benötigt laut eigenen Angaben keine Hilfe, an der er sich orientieren müsste.

Alle Vorbereitungen, die er auf die Arbeit mit den Siddurim stützt, beschreibt er in ihrer Entstehung als intuitiv. Indem er seine Vorbereitung bzw. Planung als Intuition erklärt, wird dieselbe jedoch kaum nachprüfbar. Das intuitive Moment wird erneut betont, wenn er sich ablehnend einem Curriculum gegenüber sieht, da es Druck erzeugen könne. Außerdem existiere ihm kein bekanntes Konzept, das Religion nach seinen Vorstellungen integriere.



Offensichtlich möchte der Rabbiner nicht den vorliegenden Lehrplan nutzen, da möglicherweise die Ausrichtung der Vorgabe nicht seiner orthodoxen Tradition entspricht. Die Erarbeitung wird auch dadurch erschwert, weil er kein Deutsch beherrscht.

Die Umsetzung seiner Vorstellungen hält der Rabbiner für gut und meint auch, das Verhältnis der Schüler zum Unterricht sei positiv. Da er diese Aussage vor dem Beginn seiner Unterrichtstätigkeit in Gemeinde 2 äußert, beziehen sich seine Erfahrungen vermutlich auf eine Unterrichtstätigkeit in der ehemaligen UdSSR, die er vor seinem Umzug nach Deutschland ausübte.

### **Doppelangebot oder Dreiteilung**

Der obligatorische Religionsunterricht der Gemeinde gliedert sich in 2 Teile: Hebräisch und Religion. Ein dritter fester Bestandteil zeigt sich in der freiwilligen Gruppe der zionistischen Jugend, die stets im Anschluss an den Unterricht stattfindet und etwa eine Stunde dauert. Hebräisch und Religion werden im Regelfall je ca. 30 Minuten unterrichtet. Dabei kann es passieren, dass anstelle des Religionsunterrichts nur Iwrit (3. Besuch) oder anstelle des Sprachunterrichts nur Religion (2. Besuch) vermittelt wird.

Eine neue Unterrichtsstruktur kündigt sich zur letzten Hospitation an: War der Unterricht bisher nicht schulisch anrechnungsfähig, soll sich dies zukünftig ändern.

Auch die Unterrichtszeit wird aus diesem Grund der Schule angepasst und auf einen Werktag gelegt: „Wer in der Schule jüdischen Religionsunterricht haben möchte“, erklärt der Rabbiner, „kann Mittwoch nachmittags 2 Stunden in die Gemeinde kommen.“ Der Sonntagsunterricht bleibe aber weiter bestehen. Aus diesen Hinweisen kann geschlossen werden, dass der schulisch anerkannte Unterricht keine Verpflichtung für alle Schüler darstellt. Mit dem Erhalt des sonntäglichen Angebots möchte die Gemeinde sicherlich diejenigen, die schulisch kein Fach Religion wählen, weiter erreichen.

Als ordentliches Fach würde der zukünftige Religionsunterricht den Bedingungen des Kultusministeriums unterliegen, das hieße, er muss mindestens 8 Schüler vorweisen und auf 2 Stunden aufgestockt werden, da der

Stundenpool für Religionsunterricht in Thüringen von Klasse 5 bis 12 zwei Wochenstunden vorsieht.<sup>12</sup>

2-stündiger Unterricht an einem Werktag kommt einem ordentlichen Schulfach schon näher und lässt eine Verbindlichkeit des zukünftigen Unterrichts zum Ausdruck zu bringen. Dieses Ansinnen erscheint wichtig, wenn man die unterschiedlichen Schülerzahlen in den 4 Hospitationen betrachtet. War die Schülerzahl in der 3. Hospitation auf 17 Schüler angewachsen, ging sie zur 4. Besuchsstunde auf 10 Schüler zurück.

### **Verkehrssprache Russisch: Brücke oder Hindernis**

Alle Schüler gehören zu den aus der ehemaligen UdSSR emigrierten Zuwanderern. Dieser Tatbestand dokumentierte sich in den Fragebögen, die 8 Jugendliche dieser Gemeinde ausfüllten, wurde aber auch in informellen Gesprächen mit den anderen Schülern deutlich.

Die Fragebogenschüler, ausschließlich Gymnasiasten, stammen zumeist aus einer gehobenen Bildungsschicht.<sup>13</sup> Gehobene Bildungsschicht ist aber nicht gleichbedeutend mit zügiger sprachlicher Integration im Aufnahmeland.

Einen Problempunkt der Jugendlichen stellen sicherlich die Sprachkenntnisse dar, die noch nicht bei allen auf ein gefestigtes Deutsch schließen lassen. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn sie untereinander vor dem Unterricht Russisch kommunizieren.

Die Forscherin wird jedoch auf Deutsch angesprochen und erhält Übersetzungshilfen. Da auch die Eltern der Jugendlichen überwiegend über geringe Deutschkenntnisse verfügen, bleibt Russisch Alltags-, Umgangs- und Verkehrssprache der Schüler zu Hause und in der Gemeinde.<sup>14</sup>

Es stellt sich jedoch die Frage, ob der Weg sprachlicher Eingliederung nicht untergraben wird, wenn in einer Gemeinde Russisch auch außerhalb des Privatgesprächs beibehalten und als Unterrichtssprache festgelegt wird. Weil der neue Rabbiner und seine Frau kein Deutsch reden, schien offenbar keine andere Möglichkeit zu bestehen. Auch kann der Lehrer auf Russisch zu den Mitgliedern gute Kontakte aufbauen und für alle Russischsprachigen Ansprechpartner sein. Die Zuwanderer können in der Gemeinde über die sprachliche Verbindung die gemeinsame Herkunft betonen und sprechend

aufrechterhalten. Andererseits ist zu vermuten, dass sich alle Mitglieder, die nicht Russisch sprechen, ausgegrenzt fühlen müssen. Welchen überzeugenden Vorteil kann diese Entscheidung dennoch haben? Lehrer und Schüler sind des Russischen mächtig und der Rabbiner hat als Lehrer in der ehemaligen UdSSR gearbeitet. Unterricht in der Muttersprache wird den Schülern helfen, die völlig neuen Inhalte des Religionsunterrichts leichter aufnehmen und diskutieren zu können.

Generell sind es die Jugendlichen aber aus der Schule gewohnt, sich neue Inhalte in der Sprache des Aufnahmelandes anzueignen. Im Hinblick auf ein Integrationsziel, das die Gemeinde auch öffentlich proklamiert, scheint die Entscheidung für Russisch als Unterrichtssprache kaum dienlich, weil die sprachliche Progression im Einwanderungsland nachteilig nicht gefördert wird.

#### **3.2.2.4 Materialien**

Als Materialien werden für den Hebräischunterricht ausschließlich Kopien verwendet, obwohl der Rabbiner explizit auf die Benutzung der „ausreichend vorhandenen“ Siddurim hinweist, die in der Synagoge oder im Klassenraum aufbewahrt würden.<sup>15</sup> Vielleicht will der Lehrer auch erst Basiskenntnisse vertiefen, um eine Grundlage des Wissens für die Arbeit mit den Gebetbüchern herzustellen.

### **3.2.3 Unterrichtsdimensionen**

#### **3.2.3.1 Inhalte**

Der Unterricht wird bestimmt durch einen sprachlichen Anfangsunterricht Hebräisch (Einführung der Buchstaben Gimel, Dalet, He, Waw, Leseübungen und Wortschatzarbeit) und die Zugrundelegung eines religiösen Basiswissens in Hinsicht auf Lebensphasen, Symbole, Gebete und Feiern.

#### **3.2.3.2 Methodik**

Merkmale eines qualitativ guten Unterrichts bilden einerseits Neueinführungen und andererseits Übungen bzw. Wiederholungen des Gelernten. Beide Vermittlungselemente sind auch im Religionsunterricht der Gemeinde

anzutreffen. Sie sind notwendig, da das Vorwissen der Schüler zur Sprache und religiösen Inhalten als minimal einzuschätzen ist.

Wiederholungen und Neueinführungen zeigen sich in langen Phasen des Sprach- und Religionsunterrichts jedoch als relativ schwerfällig.

Lehrer und Lehrerin, der Rabbiner und seine Frau (Rebbezin), bestimmen den Stundenablauf, der als lehrerzentriert bezeichnet werden kann. Der Modus der Lehrerzentrierung zeigt sich nicht nur in den zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben, sondern auch in den Sozialformen. Die Jugendlichen setzen sich paarweise hintereinander, während der Rabbiner und seine Frau am vordersten Pult, der Klasse zugewandt, nebeneinander Platz nehmen.

Diese Organisationsform ändert sich in den Hospitationen kaum, obwohl der Rabbiner im Interview anmerkt, dass Rollen- und freies Spiel methodisch dienlich wären.

Der Beginn des Unterrichts wird gewöhnlich durch eine russische und hebräische Begrüßung eingeleitet. Danach erst setzt der Sprachunterricht ein, zumeist verzögert durch organisatorische Belange, die bis zu einer halben Stunde dauern können. Da den Lehrern für Religion und Hebräisch insgesamt nur 1 Stunde zur Verfügung steht, haben sie offenbar keine andere Ausweichmöglichkeit.

Das lange Verweilen in der Organisation könnte auch auf eine gewisse Unprofessionalität des Lehrerehepaares deuten. Vielleicht versuchen sie auch nur den Beginn aufzulockern, bevor man das eigentliche Unterrichtszeremoniell eröffnet. Der durch die Lehrer bestimmte Unterrichtsbeginn jedenfalls wirkt nicht verbindlich. Unterbrechungen erfährt der Unterricht weiterhin durch zu spät Kommende, die einzeln (3. Besuch), paarweise (1. Besuch) oder in Grüppchen (2. Besuch) nachströmen.

Auffällig sind in diesem Unterricht vor allem fehlende Struktur- bzw. Übersichtshilfen und die wenigen Veranschaulichungen, um z.B. einen Kultusgegenstand den Schülern näher zu bringen. In den 4 Besuchen werden lediglich Zizit und ihre Funktion durch den Rabbiner erklärt (1. Besuch) sowie Tefillin und ihr korrektes Binden durch die Rebbezin demonstriert (2. Besuch). Die Schüler zeigen daran besonderes Interesse, doch bleibt eine Demonstration auf diese beiden Male beschränkt

### 3.2.3.3 Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Hebräisch

Der Hebräischunterricht kann in mehrerer Hinsicht als elementarer Bestandteil der Religionsunterweisung betrachtet werden, insofern die Sprache zur Voraussetzung wird, um das Gebetbuch zu lesen, dem Gottesdienst zu folgen und sich in Begrifflichkeiten des Judentums zurechtzufinden.

Die Schüler haben mehrheitlich bisher kaum einen Kontakt zur hebräischen Sprache gehabt, weder im Gottesdienst, noch als Kommunikationssprache. Um sich der Gottesdienstsprache anzunähern, ist durch den Vorstand entschieden worden, einen Sprachanfangsunterricht durchzuführen, der sich zunächst auf das Erlernen der neuen Schrift konzentrieren soll.

Für die Zuwanderer nicht unproblematisch, da viele von ihnen gerade vom kyrillischen zum lateinischen Alphabet wechseln mussten. Bis zur Hospitation waren die Schüler bereits 3 Stunden im Hebräischen unterwiesen worden. Dabei hatten sie sich mit den ersten beiden Buchstaben des hebräischen Alphabets und mit der Punctuation zum erleichterten Lesen der Konsonantenschrift befasst, die als Hausaufgabe gelernt werden sollte.<sup>16</sup>

### Einführungen

Im Verlauf der Besuche werden die Buchstaben Gimel, Dalet, He und Waw eingeführt, je nach Zeitreservoir 1 oder 2 Buchstaben pro Sitzung. Zu jedem neuen Buchstaben wird ein Arbeitsblatt mit Illustrationen verteilt. Im Fall des Graphems Gimel erkennt man z.B. auf dem zugehörigen Arbeitsblatt das Bild eines Daches, das mit dem Schriftbild Gag in Beziehung gesetzt wird. Buchstabeneinführung gelingt somit über Wort-Bild-Kombinationen. Das Initial des hebräischen Wortes auf dem Bild soll die Schüler an das Wort erinnern.

Die Schüler sollen wiederholt den russischen Begriff nennen und darauf den Hebräischen. Das gelingt selten, denn die Schüler vergessen die eben genannten Wörter und fragen oft nach. Zu bekannten und neuen Buchstaben werden allmählich auch Besonderheiten einzelner Buchstaben vorgestellt. Der Buchstabe Bet zählt zu einer Buchstabenreihe, die je nach Standort im Wort weich als w oder hart als b ausgesprochen werden kann. Die Rebbezin erklärt, unter welchen Bedingungen das Bet zum Wet wird.<sup>17</sup>

Der Buchstabe Waw stellt weitere Anforderungen an die Schüler, da er schon eine gesicherte Verwendung der Punctuation verlangt. Zunächst wird Waw rein konsonantisch, dann vokalisch betrachtet. Situativ wird im Zusammenhang mit dem Waw der bestimmte Artikel Ha (HaDow, der Bär), den die Schüler selbstständig erschließen und die Konjunktion we (David weHaDow, David und der Bär) eingeführt.

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

### **Wiederholungen**

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

Die kopierten Arbeitsblätter, die an die Schüler verteilt werden, deuten ihrem Charakter nach auf Grundschulmaterial. Zum Buchstaben He wird ein Arbeitsblatt verteilt<sup>18</sup>, das einen Teddybär und eine Puppe zeigt. Auf einem anderen Blatt sind viele Luftballons erkennbar, in denen verschiedene Wörter stehen. Die Jugendlichen nehmen das Material hin, es ist aber zu vermuten, dass sie Hebräisch im Rahmen des Unterrichtsstils und der Kopien als etwas wahrnehmen, dass sie als Kinderkram abtun.

Die Form der Lese- und Übersetzungsübungen wird in den beobachteten Stunden wenig verändert. So ist es nicht erstaunlich, wenn sich unweigerlich Konzentrationsverlust einstellt.

Die Jugendlichen beginnen sich gegenseitig abzulenken. Dadurch wirkt die Atmosphäre zeitweilig angespannt. Manche Schüler kommen durcheinander und, obwohl eine Wortreihe mehrfach vorgelesen wurde, stolpern die Schüler nur so über die Buchstaben. Der Lehrer muss häufig korrigieren. Zu denjenigen,

die Probleme beim Lesen haben, gehören insbesondere Jungen, während die Mädchen besser zurechtzukommen scheinen.<sup>19</sup>

Trotz der Probleme sind auch Fortschritte bemerkbar. Beim vierten Besuch zeigen die Schüler im Vorlesen verschiedener Wortreihen z. B. „Dow, Duba, Beged, Gag, Gad und ba“ (Bär, Name, Kleid, Dach, Rad, in), dass sie die masoretischen Zeichen zunehmend besser beherrschen.

In der wiederholenden Wortschatzarbeit nennt der Rabbiner hebräische Wörter, die die Schüler übersetzen sollen. Obwohl die Vokabeln als Hausaufgabe zu lernen waren oder ein Wort kurz zuvor genannt wurde, trifft der Lehrer wiederholt auf Unwissende. Wieso vergessen die Schüler ständig die wenigen Vokabeln?

Vielleicht hören sie nicht zu, weil ihnen der Unterricht zu abwechslungslos ist oder sie sind mit den Gedanken woanders, weil sie sich ggf. mit den Beziehungskonstellationen innerhalb der Lerngruppe beschäftigen. Es ist zu vermuten, dass beide Ursachenerklärungen ineinander greifen. Abwechslungslos kann der Unterricht sein, wenn der Lehrstil, das Niveau allgemein oder das Material nicht schülergemäß bedacht sind. Eventuell stößt auch der Gegenstand des Unterrichts auf kein Interesse. Dann muss man sich fragen, wieso Hebräisch nicht als bedeutsam aufgefasst wird? Als Sprache der Liturgie kann dann kein Interesse für Hebräisch vorliegen, wenn auch der Gottesdienst nicht relevant für die Schüler ist.

Diese Annahme scheint sich durch die Antworten im Fragebogen zu bestätigen, denn kaum ein Schüler geht in die Synagoge. Auch als Kommunikationsmedium erscheint die Sprache weniger wichtig, da sich niemand der Befragten eine Auswanderung nach Israel vorstellen kann. Dem steht jedoch das hohe Interesse der Schüler an der zionistischen Jugendgruppe gegenüber, die einen starken Bezug zum Staat Israel und im weitesten Sinne auch zur Amtssprache dort herstellt.

Für die zwei oder drei Schüler, die schon vorher Hebräisch lernen konnten, ergibt sich in dem kaum differenzierenden Anfangssprachunterricht das Problem, dass sie mittlerweile ein 3. Mal, die „Sprache beginnen“ müssen und keine Fortschritte machen können.

### 3.2.3.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Gebete und Feiern

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

#### Einführungen

Dieser vermittelte Grundstock steht im Unterricht der Gemeinde 2 in Zusammenhang zu a) Lebensphasen und -weisen: z. B. Bar/ Bat Mizwa und Kaschrut, zu b) Zeichen und Symbolen, z.B. Tefillin und Zizit, und zu c) Gebeten, z.B. Tefilla, Siddur, Minjan, Kaddisch, das Schemone Essre und Schabbat. In den meisten Fällen erfolgt eine eilige Erklärung durch den Rabbiner oder die Rebbezin.

Eine längere Erläuterung wird dem Zentralgebet des Judentums, dem Schma Israel, gewidmet, das dem Lehrplan nach in Klasse 6 und 9 aufgegriffen werden soll. Für das Schma Israel gibt der Rabbiner eine strukturierte Erklärung vor: „Dies ist das Gebet, das jeder Jude kennt. Woher stammt es? Vom >Höre Israel, Gott ist der Einzige< in der Tora. Es wird zu Schacharit und Maariw von Männern und Frauen gebetet.“ Der Lehrer verweist auf die Gebetszeiten und den Ursprung des Gebets. Er stellt seinen Aufbau dar<sup>20</sup>, indem er die 3 Gebetsabschnitte nennt, die mit einem abschließenden Segensspruch, der „Erlösung“, enden. Wie weit die Schüler mit dem religiösen Konzept der Erlösung vertraut sind, ist aus ihren Reaktionen schwer erkenntlich.

Eine solch detaillierte Darstellung findet sich nicht häufig im Unterricht, u.a. bedingt durch den schon benannten Zeitmangel. An die Ausführungen des Rabbiners knüpft die Rebbezin geschickt an. Sie nimmt die von ihm auf Hebräisch genannten Tagesgebete im Kontext einer Erklärung zu Kabbalat Schabbat auf und wiederholt sie auf Hebräisch und Russisch. Denn auch auf die Tagesgebete wolle man etwas mehr Zeit verwenden, erklärt die Rebbezin der Forscherin. Oftmals machen die Schüler ratlose Gesichter und demonstrieren mimisch ihre Unkenntnis, kaum dass ein Schüler vor der Lehrererklärung Auskunft zu geben weiß.



Eine weitere gründliche Darstellung zeigt ein Lehrernarrativ zum Thema Chanukka (4. Besuch). Das Narrativ als methodische Form findet sich im Lehrplan im Rahmen der Grundschule wieder. Chanukka wird im Lehrplan unter dem Thema Feiertage aufgeführt und soll im Hinblick auf historische Hintergründe in Klasse 6 vertieft werden.<sup>21</sup>

Wer wisse denn schon etwas über dieses Fest, so wendet sich der Rabbiner an die Schüler. Man könnte annehmen, dass sich die Schüler schon mit Chanukka auskennen, da sie im Vorjahr eine Aufführung einstudiert hatten. Offenbar gab es keine Hinweise zum Hintergrund des Festes und die Jugendlichen hatten sich nicht selbständig damit befasst. Zwei Schüler erinnern sich noch an markante Merkmale, die 8-tägige Feier und die 8 Lichter.<sup>22</sup>

Mit dem Impuls „Erinnert ihr euch an den Krieg zwischen Juden und Griechen?“<sup>23</sup> lenkt der Rabbiner die Schülersaufmerksamkeit auf die kämpferischen Auseinandersetzungen, die die Erinnerungen an Chanukka begleiten. Als er erkennt, dass die Schüler auch dazu wenig Kenntnisse vorzuweisen haben, entschließt er sich zur Erzählung. Das Vorgehen lässt keine weiteren Fragen zu und die Schüler nehmen Gesagtes passiv auf. Der Rabbiner berichtet über die Griechen, die den Tempel besetzten und entweihten. Er erzählt von den tapferen Juden, den Makkabäern, die gegen die Griechen kämpften, den Tempel zurückeroberten und schließlich das koschere Öl fanden. Er entwirft die Erzählung trotz seines flotten Tempos anschaulich und interessant, sodass die schließlich aufmerksam bei der Sache sind.

Diese Aufmerksamkeit wird u.a. bei Jana deutlich, die im Anschluss wissen will, wer das koschere Öl fand. Der Rabbiner beantwortet die Schülerfrage klar, aber kurz mit dem Begriff HaSchmonaim, den die Schüler vermutlich nicht mit den Makkabäern, über die sie gerade hörten, in Verbindung setzen können.

Am Ende der Stunde sollen die Schüler die Geschichte wiedergeben. Es gibt weder Texte noch erfolgt ein Gespräch. Dennoch meldet sich ein Schüler und berichtet bravourös, was er soeben erfahren hat.

Ein Nachfragen im Religionsunterricht findet gelegentlich statt, doch seltener als im Hebräischunterricht. Dazu gehört z.B. die Rückfrage einer älteren Schülerin zum Themenfeld Bar/ Bat Mizwa. Bar/ Bat Mizwa impliziert die Anerkennung des Jugendlichen als vollwertiges Gemeindemitglied.

Das Interesse der Schüler überrascht nicht, da kaum jemand, wie aus den Fragebogen zu ersehen ist, den Initiationsritus durchgeführt hat. Nur 2 von 8 Schülern wurden auf diese Weise in die Gemeinde eingeführt. Wenn man mit der Bar/Bat Mizwa als vollwertiges Gemeindemitglied akzeptiert ist, erscheint es schlüssig, dass die Fragerin, die diese Einführung nicht erhielt, ihren Status als Gemeindemitglied klären will.

Denkbar erscheint es auch, dass den Schülern die Bedeutung des Festes durch das Beispiel von Verwandten oder Freunden bekannt ist. Darauf verweist auch die Äußerung des Vorsitzenden zum Verhalten der Familien (s.o.), die bis zur Bar/ Bat Mizwa in die Gemeinde kommen, dann nicht mehr. Offensichtlich lassen viele Familien dieser Feier einen hohen Stellenwert zukommen, doch sehen sie nach der Feier unter dem Motto „getane Pflicht“ keine Notwendigkeit mehr, die Gemeinde zu besuchen.

### **Wiederholungen**

Die Wiederholung des Gelernten im Religionsunterricht erscheint für die Schüler ähnlich unvergnüglih wie im Sprachunterricht zu sein. Beim 2. Besuch werden alle Begriffe der vorhergehenden Hospitation abgefragt, aber größtenteils wissen die Schüler nicht mehr, worum es sich handelt. Offenbar hat sich niemand Notizen gemacht. Auch die Lehrer sahen keine Notwendigkeit, ein Tafelbild, obwohl eine Tafel vorhanden ist, oder ein Übersichtsblatt herzustellen.

Das Frage-Antwort-Ritual bestimmt fast die gesamte Religionsphase. Die Lehrer greifen zwar Besprochenes auf und knüpfen damit an Vorwissen an, setzen aber wenig Impulse, um die Schüler zu einem Sachverhalt hinzuführen. Zum Abschluss der 2. Hospitation fordert der Rabbiner auf, alle wichtigen dargelegten Begriffe nochmals Revue passieren zu lassen und ggf. Verständnisfragen zu stellen. Diesem Angebot stellen sich die Schüler nicht.<sup>24</sup>

### **Kognition vor Ritus**

Der Unterricht im Überblick prononciert die kognitive Aneignung des Stoffes, während die rituelle Praxis peripher thematisiert bleibt. Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus? Es ist anzunehmen, dass Schüler

aufgrund ihres Entwicklungsstandes einer intellektuellen Auseinandersetzung mit dem Judentum offen und interessiert gegenüberstehen. Dass sie ebenso an ritueller Praxis Interesse haben, verdeutlicht sich nicht nur durch die hohe Aufmerksamkeit bei der Veranschaulichung von Kultusgegenständen, sondern auch in der Zielrichtung ihrer Fragen (s.u.).

Kultus außerhalb des Unterrichts muss damit zu Hause, im Gottesdienst oder bei einer Feier verortet sein und auffordern, mitzutun. Wenn aber zu Hause kein Ritus gepflegt wird, kaum jemand in die Synagoge geht oder ein Machane besucht, bei dem ggf. rituelle Elemente in den Tagesablauf eingebunden sind, ist der religionspraktische Bezug bei den Jugendlichen vermutlich nur auf wenige Feiern beschränkt.

### **3.2.3.5 Identifikationsebenen**

In und außerhalb des Unterrichts ergeben sich Situationen, die der Monotonie entgegenwirken, Lernanstrengung abbauen und Interesse entwickeln lassen.

#### **Motivationsnischen im Kernunterricht**

Im Hebräischunterricht treten die Sequenzen in den Vordergrund, die mit Humor versetzt sind und damit eine Unterbrechung und Auflockerung in den trockenen Lesephasen bieten. Humor wird über Sprachspiele und -verwirrung erzeugt, die auch den älteren Schülern offensichtlich Freude bereiten. Dies zeigt sich z.B. bei der Einführung des Dalet in der ersten Hospitation. Auf einem ausgeteilten Arbeitsblatt erkennt man einen Fisch, der auf Hebräisch Dag heißt. Es entsteht darauf eine kleine Begriffsverwirrung, denn Dag bedeutet auf Russisch Riba. Das gleichklingende Wort Riba meint auf Hebräisch jedoch Marmelade. Es wird mit den Worten gespielt und gescherzt. Die Wortirritation wird im Laufe der Hospitation mehrmals wieder aufgegriffen und entspannt die Lesephase.

Funktional lockern Wortirritationen also auf, weil ein Kanal gefunden ist, in den Frustration und Langweile auf natürliche Weise und ohne Streit abgeleitet werden können.

Motivationsphasen im Religionsunterricht liegen dort vor, wo die Schüler eigenständig Fragen zum Wissensangebot stellen. Das regelmäßige Frage -

und Antwortspiel wird dann aufgebrochen und zum eigenen Sachverhalt gemacht. Hier zeigt sich wohl am ehesten ein Interesse an der Religionsgemeinschaft und ihren Werten, die in eine intensivere Auseinandersetzung mit dem individuellen jüdischen Selbstverständnis münden können.

### **Motivationsnischen außerhalb des Kernunterrichts**

Vor und nach dem Unterricht stehen oder sitzen die Jugendlichen in kleinen Gruppen zusammen und plaudern, sodass man den Eindruck einer entspannten Atmosphäre gewinnt. Hier können sie frei und zwanglos miteinander sprechen. Bemerkenswert ist das Engagement der Jugendlichen in der zionistischen Jugendgruppe, der ZJD<sup>25</sup>, die seit kurzem besteht. Alle Jugendlichen bleiben nach dem Unterricht zum Treffen und man hat fast den Eindruck, dass sie nur deshalb gekommen sind.

Ein Grund dafür bildet bestimmt das gemütliche Arrangement. Die Schüler setzen sich kreisförmig und alle können zueinander Augenkontakt aufnehmen. Eine weitere Ursache für die positive Akzeptanz mag in der Freiwilligkeit der Zusammenkunft liegen, die auch nicht durch eine Anwesenheitsliste gestört wird. Wie sich herausstellt, sind die Jugendlichen trotz der Offenheit an Pflichten gebunden. Ein Vortrag ist schriftlich und mündlich darzubieten: „Jeder von uns soll ein Referat halten“, erklärt eine Schülerin. Ein Referat zeugt von einem anderen Anspruch als eine reizlose Leseübung. Die Mischung von Freiwilligkeit und Verpflichtung scheint die Schüler anzusprechen.

Ein Referat in der 2. Hospitation dokumentiert die große Mühe, die der referierende Schüler bei seiner Recherche investiert hat.<sup>26</sup> Seine Arbeit macht den Kontrast zur Arbeitshaltung in Hebräisch und Religion sichtbar, wo kaum Vokabeln gelernt oder Hausaufgaben erledigt werden.

Die anderen Jugendlichen hören dem Referenten aufmerksam zu, stellen aber während des Vortrags nur wenige Zwischenfragen. Vielleicht sind ihnen schon einige gesellschaftspolitisch-historische Fakten bekannt, vielleicht möchten sie ihre Unkenntnis nicht preisgeben oder sie wollen den Referenten nicht aus dem Konzept bringen. Der Mimik nach ist anzunehmen, dass die Informationsform und -menge ihrer Aufnahmekapazität entgegenkommt.

Interesse und Anteilnahme am israelischen Staat scheinen im Hinblick auf diese Beobachtung einen hohen Faktor der sich anbahnenden jüdischen Identität auszumachen, auch wenn das Interesse an der hebräischen Sprache oder an einer Alija geringfügig ist. Sicherlich wird aber die emotionale Bindung zum Staat Israel durch das positive Zusammensein, das die ZJD Gruppe bietet, gestärkt. Dafür sind die Schüler auch bereit, geografische und politische Strukturen des jungen Staates kennenzulernen.

Neben Referat und Gemütlichkeit lassen sich weitere Umstände finden, die die positive Akzeptanz der ZJD herausstellen. Schülerorientierte Themeninhalte, die vor allem in Diskussionen überleiten, entsprechen dem Alter der Jugendlichen und ihren Erwartungen. Sie werden in die Gestaltung einbezogen. Neue methodische Wege, wie z.B. ein Brainstorming zu Plakatimpulsen der israelischen Geschichte in der 3. und 4. Hospitation, fesseln die Schüler.

Die Rebbezin breitet diverse Plakate auf dem Tisch aus, auf denen Fotos, Symbole und Begriffe oder Namen zu erkennen sind. Mittels der Vorlagen können die Jugendlichen Assoziationen entwickeln. Die Schüler brauchen sich nicht eingeengt zu fühlen, denn Assoziationen beruhen nicht auf reinem Wissen. Ein jeweiliger Beitrag kann dem subjektiven Empfinden geschuldet sein, das zwar faktisch falsch aber authentisch artikuliert sein mag.

So liefern die Schüler engagiert Beiträge, bestimmen das Tempo des Vorgehens und halten dort inne, wo sie etwas nicht verstehen oder mehr wissen wollen. Die Interaktion wirkt lebhaft. Geschickt hat die Rebbezin Themen gewählt, die an Bekanntes aus dem Referat anknüpfen (Herzl), auf neue Probleme neugierig machen (Wasserknappheit in Israel) oder auf Protagonisten aus dem Tenach hinweisen.

In der Gegenüberstellung von Religionsunterricht und ZJD Treffen scheinen klassische Unterscheidungsmerkmale zum Zuge zu kommen, die generell im Vergleich zwischen Schule und Jugendarbeit anzutreffen sind. Auch wenn der hier angebotene Religionsunterricht nicht schulischen Maßstäben entspricht, so ist er doch als schulähnlich zu klassifizieren. Er ist zwar zum gegebenen Zeitpunkt nicht staatlich reglementiert, spricht kein altershomogenes Klientel an oder kann auf eine Selektionsfunktion verweisen, doch stellt er die Wissensvermittlung in den Vordergrund, operiert mit kontrollierenden Aufgaben

und zeugt in dieser Weise von einer situationsspezifischen asymmetrischen Rollenverteilung,<sup>27</sup> die sich durch die Initiierungen des Lehrers und gelegentlichen Erwidern der Schüler bestimmt.

Die ZJD lässt sich als außerschulische Jugendarbeit verstehen, da sie auf dem Prinzip der Freiwilligkeit in Teilnahme und Wahrnehmung bestimmter Angebote beruht.<sup>28</sup>

### **3.2.4 Lehrer und Schüler**

#### **3.2.4.1 Der Lehrer**

##### **Situation und Person**

Der Lehrer ist in Israel geboren und befindet sich mit seiner Frau und 3 Kindern zum Interviewzeitpunkt seit 1 Woche und zur Zeit der Hospitationen seit ungefähr 3 Monaten in Deutschland. Er betreut 2 Gemeinden und fungiert gleichzeitig als Lehrer, Rabbiner und Kantor. Seine Ausbildung erfolgte an einer orthodoxen Jeschiwa in Jerusalem, an der er auch ordiniert wurde. Näheres zu Ausbildung und Werdegang des Rabbiners konnte nicht ermittelt werden. Vermutlich hat er selbst als Schüler eine orthodoxe, nichtstaatliche Schule besucht, sodass man davon ausgehen kann, dass ihm das staatliche Schulsystem generell und das deutsche Bildungssystem im Besonderen fremd ist. Dass er eine pädagogische Anleitung an der Jeschiwa erhalten hat, bleibt undeutlich, doch unterstreicht der Rabbiner wiederholt seine praktischen Erfahrungen als Lehrer in Russland, die ihn seiner Ansicht nach auf die jetzige Tätigkeit vorbereitet haben.

Zu seiner vorherigen Lehrtätigkeit ergaben sich viele Fragen, die nicht beantwortet wurden. Handelte es sich um einen Religionsunterricht innerhalb einer kleineren oder größeren Gemeinde? War der Unterricht auf wenige Stunden begrenzt? Unterrichtete er Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene? Doch auch Unerwidertes gibt Auskunft und der Eindruck wurde erhärtet, dass der Rabbiner sich erst in das System eines anerkannten jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland einarbeiten muss, um die hiesigen Prinzipien und Probleme zu verstehen.

### **Interessen und Selbsteinschätzung des Lehrers**

Die didaktische Zielsetzung, die der Lehrer verfolgt, soll eine positive Einstellung zum Judentum anbahnen und dadurch Religionswissen attraktiv machen. Dieses Anliegen erscheint als wichtige Grundlage, um die kaum mit dem Judentum in Berührung gekommen Jugendlichen erfolgreich zu unterweisen.

Doch inhaltliche Ziele bedürfen einer entsprechenden Methodik, um sie durchzusetzen. Um seine Absichten zu erreichen, würde er die Bedürfnisse der Jugendlichen in ihrer konkreten Lebenssituation, die er entwicklungspsychologisch betrachte, in den Vordergrund stellen. Weiterhin gibt der Lehrer an, dass er über die Einschätzung der jugendlichen Bedürfnisse die Religiosität der Kinder und Jugendliche abstufen könne, um sein Vorgehen danach entsprechend zu planen.

Aus welchen Bedürfnissen der junge Rabbiner auf die Religiositätsstufen der Jugendlichen schließt, bleibt verborgen. Meint er die religiöse Richtung, ob atheistisch, liberal oder orthodox? Meint er damit die entwicklungspsychologische Auffassungsgabe eines Kindes gegenüber einem Jugendlichen?

Andererseits formuliert der Rabbiner klare Ziele, indem er betont, am Vorwissen der Schüler anknüpfen und eine innere Differenzierung forcieren zu wollen, die die Selbststeuerung des Lernprozesses unterstützen könne. Weiterhin wolle er die soziale Integration fördern und offen mit Konflikten umgehen.

In diesem Sinne könne er auch auf das Vertrauen der Schüler bauen, die ihn in seiner Funktion als Rabbiner und nicht nur als Lehrer, so wie es ihnen aus der Schule bekannt ist, wahrnehmen. Unterricht könne sich im Verständnis des Lehrers schließlich nur über die Schüler und ihre Mitbeteiligung vollziehen.

So erachtet er auch die gemeinsame Arbeit zwischen Schülern und Lehrer als bedeutsam, denn bloß so könne Unterricht inspirierend sein und die Schüleranliegen aufdecken.

Von Seiten des Lehrers werden unbestritten ehrenhafte Wünsche und Ziele formuliert, die jedoch mit der Realsituation des Unterrichts kollidieren, sodass die Selbstbeschreibung des Lehrers Anlass zu Irritationen gibt.

### **Wie zeigen sich die Lehreraussagen im Spiegel seiner Handlungen?**

Die Einstellung des Lehrers zu Schülerbedürfnissen und zum offenen Umgang mit Konflikten scheint zunächst durch die Frontalmethode und das Listenzeremoniell, die den Unterricht hierarchisch strukturieren und genau anzeigen, wer die Lehrer- und Machtrolle innehat, widerspruchsvoll.

Die Anwesendheitsliste und ihr Einsatz wirken in einem Unterricht, der kein regulärer Schulunterricht ist, relativ strikt, um zu spät Kommende und Fehlende auf ihre Unzuverlässigkeit hinzuweisen (1. Besuch).<sup>29</sup> Allerdings scheint die Liste durch den Vorstand bestimmt worden zu sein. Die Planungs- und Lehrkompetenz, die der Rabbiner selbst positiv bewertet, lässt angesichts der Monotonie der Übungen auf eine gewisse Selbstüberschätzung schließen.

Der Lehrer bestreitet den Unterricht gemeinsam mit seiner Frau. Sie arbeiten als Team und wechseln sich auch innerhalb kürzerer Sequenzen ab.<sup>30</sup>

Während der Hebräischunterricht mehr in seiner Verantwortung ruht, steuert die Rebbezin stärker den Religionsbereich. Sie wirkt insgesamt geduldiger und kann behutsam das Interesse aufbauen, indem sie das Verständnis der Schüler erfragt und ggf. nochmals erklärt.

Während in der ersten Hospitation häufiges Lob und der Einsatz einer sokratischen Gesprächsführung seitens des Rabbiners wahrzunehmen sind, die die Schüler auf den richtigen Erkenntnisweg führen soll, verzichtet er in den Folgestunden zunehmend auf diese Techniken.

Vielleicht äußert sich in seinem Verhalten auch die Besonderheit seiner Profilierungssituation, die er als neuer Lehrer der Gemeinde bewältigen muss. Charakteristisch scheint auch, dass der Lehrer häufig Fragen stellt und ohne Schülerreaktionen abzuwarten, eigene Antworten vorlegt.

Er springt von einem Begriff zum nächsten (2. Besuch) und kann dabei natürlich wenig auf die Schüler eingehen. Doch betont er im Interview, den Unterricht in Kooperation mit den Schülern zum Erfolg führen zu wollen.

Wenn der Lehrer die Schülerbedürfnisse wirklich respektiert, stellt sich die Frage, wieso er nicht anders reagiert, wenn er sieht, dass die Schüler erschöpft und unkonzentriert sind. Sein Anliegen, Differenzierungen anzubieten, wird auch kaum erfüllt, wenn man Daniel betrachtet, der mehrmals Hebräischlernen für Anfänger erdulden musste.



Die Aufnahme neuer Stoffinhalte wird für Schüler durch die Fragetechnik zusätzlich erschwert, z.B. beim 2. Besuch: „Woher stammen die Gebete im Machsor und weshalb werden sie aufgeführt?“ Wenn schon die Schüler nicht in der Begriffswelt des Judentums zu Hause sind, erscheinen Doppelfragen besonders deplaziert, da sie verwirren könnten. Pinkas antwortet z.T. richtig auf die zweite Frage: „Aus Gewohnheit.“

Das Gewohnheitsprinzip, genannt Minchag, hat eine entscheidende Bedeutung in der Entwicklung des jüdischen Lebens und speziell der Liturgie. Der Rabbiner reagiert auf Pinkas Antwort mit einem unverständlichen Murmeln. Vielleicht handelt es sich um eine Zustimmung. Vielleicht hat der Lehrer auch die erste Frage beantwortet. Weder Pinkas noch die Mitschüler können nun sichergehen, was richtig ist.

Von großer Wichtigkeit mag es sein, danach zu schauen, wie das Lehrerehepaar mit Erkenntnisfragen der Schüler umgeht. Fragen, die die Schüler selbst entwickeln, werden sehr kurz behandelt. Dadurch lässt sich der Faktor Schülermitbeteiligung nur eingeschränkt beobachten.

Inwieweit auf dieser Basis das Vertrauensverhältnis gestärkt und Inspirationen gefördert werden können, soll durch den Blick auf die Schüler beantwortet werden.

### **3.2.4.2 Die Schüler**

#### **3.2.4.2.1 Interviews und Fragebogen**

In der Gemeinde 2 konnten 2 Interviews durchgeführt werden. Als Interviewpartner stellten sich ein Mädchen und ein Junge zur Verfügung.

Weitere Hinweise zu den Schülern ergeben sich aus den Beobachtungen, bei denen zwischen 10 und 17 Schüler (3. Besuch) anwesend waren, aus informellen Gesprächen und den Fragebogen, die acht Schüler bereit waren, auszufüllen. Ein repräsentatives Ergebnis der Schüleraussagen zur Lerngruppe ist somit denkbar.

Nach Aussagen des Lehrers und des Vorstandes liegt das Alter der Religionsschüler zwischen 12 und 20 Jahren. Die Fragebogenschüler stammen fast ausnahmslos aus der ehemaligen UdSSR, aus der Ukraine (5 Schüler), Lettland (2 Schüler) und Moldawien (1 Schüler). Vier Schüler machen Angaben

zu ihrer Aufenthaltsdauer, die 1 Jahr (2 Schüler), 4 und 8 Jahre beträgt, sodass von unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen ausgegangen werden muss.

Das schulische Niveau ist als hoch einzustufen, da alle Schüler ein Gymnasium besuchen. Dadurch ist erkennbar, dass in den Familien Bildung und berufliche Lebensplanung einen entscheidenden Wert erfahren.<sup>31</sup>

Hinsichtlich eines Landes, in dem die Befragten wohnen möchten, wird Deutschland in 2 Fällen bevorzugt, in einem Fall als Lebensort abgelehnt. Israel wird nicht genannt. An der Spitze einer Wahlheimat steht Nordamerika. Dadurch kann nicht gleich auf eine unzureichende Integration im Aufnahmeland geschlossen werden, aber das Interesse an den USA oder Kanada ist ablesbar. Das Freizeitverhalten erscheint nicht anders als das anderer Jugendlicher: Sportaktivitäten stehen im Vordergrund, die Hälfte der Jugendlichen ist in einem Verein Mitglied, es werden Instrumente gespielt, es wird gelesen, Musik gehört, am PC gearbeitet oder es werden Hausaufgaben gemacht. Die Gemeinde reagiert auf die Bedürfnisse entsprechend, wenn sie Tischtennis, PCs und Musik im Jugendzentrum anbietet.

#### **3.2.4.2.2 Religiöser Hintergrund und Wissensstand**

Zum bisherigen jüdischen Leben der Jugendlichen geben die Fragebogen nur ansatzweise Aufschluss. Es ist zu vermuten, dass die bisherige jüdische Sozialisation dieser Schüler wenig intensiv verlaufen ist, da weder Brit Mila noch Bar Mizwa außer bei einem 14-jährigen Schüler und Bat Mizwa außer bei einer 18-jährigen Schülerin, durchgeführt wurden.

Auch die gegenwärtige religiöse Praxis spielt weniger eine Rolle im Leben der Jugendlichen. Lediglich ein Schüler geht oft in die Synagoge und betet auch dort (14-jähriger Schüler). 3 Schüler geben an, sie würden selten oder nie den Gottesdienst besuchen. Weitere vier Schüler äußern sich gar nicht zu dieser Frage. Man kann damit erkennen, dass das jüdische Leben kaum in der Synagoge stattfindet.

Entsprechendes zeichnet sich beim Gottesdienstbesuch der Eltern ab. 2 Schüler erklären, dass die Eltern oft den Besuch durchführen (zwei 14-jährige Schüler)<sup>32</sup>, 3 Schüler stufen den Synagogenbesuch der Eltern als selten ein.

Gleiches gilt für das Beachten der Kaschrut, die nur in einem der Haushalte (20-jährige Schülerin) eingehalten wird.

Der Kontakt zu anderen Juden der Gemeinde muss als intensiv beschrieben werden, da alle 8 Schüler vornehmlich jüdischen Besuch zu Hause empfangen. Die rituelle Praxis unterscheidet sich vom Wissensstand der Schüler zum Judentum. Obwohl sie sich in der Synagoge nicht so gut auskennen, zeigt sich im Hinblick auf die jüdischen Feiertage ein vorzeigbarer Kenntnisstand. Rosch HaSchana ist 7 Schülern bekannt.

Alle Antwortenden wissen über Jom Kippur, Sukkot, Chanukka, Purim oder Pessach offenbar Bescheid. Auch Schawuot kennen 6 Schüler, weniger geläufig ist das Fasten am 9. Aw (5 Schüler), Jom HaSchoa (3 Schüler) oder Jom Jeruschalajim (2 Schüler). Die Schüler kennen die wichtigsten Feiertage namentlich. Welche inhaltlichen Verbindungen bestehen, wenn keine rituellen Erfahrungen daran geknüpft sind, bleibt offen. Aus dem Unterricht ist zu vermuten, dass diese eher oberflächlich sind und bestenfalls einem Grundwissen der Primarstufe entsprechen dürften.

Als liebste Feiertage werden Chanukka (3 Schüler), Purim (2 Schüler); Schabbat und Pessach genannt. Chanukka wird wegen „Geld und Geschenken“, Purim, „weil es lustig ist“ favorisiert. Diese Begründungen spiegeln unmittelbare Erfahrungen der Jugendlichen wider. Das Interesse an Pessach jedoch wird auf einen abstrakten Grund zurückgeführt, weil das Fest „ein Symbol der Unabhängigkeit“ sei.

Die Hohen Feiertage oder die anderen Wallfahrtsfeste werden nicht erwähnt. Vermutlich haben die Schüler kaum Erfahrungen mit diesen Festen gesammelt und kennen ihre Bedeutung nicht.

#### **3.2.4.2.3 Schülerdispositionen**

Einstellungen zum Unterricht liefern das tatsächliche Geschehen und die Reaktionen der Schüler in den Unterrichtsstunden, aber auch die Antworten auf konkrete Fragen im Bogen.

Die Antworten sind durchmischt. Im Fragebogen betonen 5 der 8 Schüler, dass sie den Unterricht sehr oft bzw. oft besuchen. Wie die Realität zeigt, lässt die

schwankende Schülerzahl im Religionsunterricht und das Zuspätkommen auf eine geringe Bereitschaft schließen, kontinuierlich teilzunehmen.

Begründungen für den Unterrichtsbesuch liegen zum einen in einer allgemeinen Neugier (12-, 14- und 20-jährige Schülerinnen; 14-jähriger Schüler) und zum anderen in der Verpflichtung, als Jude zu lernen (12- und 20-jährige Schülerinnen; 14-jähriger Schüler). Die Neugier kann sich natürlich daran anbinden, dass der Religionsunterricht ein Novum darstellt und man erkunden will, was das ist, wer hinter der Lehrperson steckt und wie sie unterrichtet. Es kann auch bedeuten, dass man sich als Schüler über das Wissen seinen Wurzeln nähern möchte. Der Glaube an Gott spielt lediglich bei 2 Schülern eine Rolle (12-jährige Schülerin; 14-jähriger Schüler). Nur ein Schüler gibt an, dass Religionsunterricht in der Gemeinde sich vom Unterricht in der Schule unterscheidet. Die Mehrzahl der Schüler kann offensichtlich keinen großen Unterschied zum Schulunterricht erkennen.

Der Hälfte der Befragten war und ist es neu, mit anderen jüdischen Schülern zu lernen. 3 Schüler hatten an einem Ferienlager in Sobernheim teilgenommen und eine 14-jährige Schülerin, die erst 1 Jahr in Deutschland lebt, hatte eine jüdische Schule in Riga besucht.

Trotz verschiedener Probleme, die sich in den Beobachtungen zeigen (s.o.), wollen die Jugendlichen nicht darauf verzichten, weiterhin zum Religionsunterricht zu gehen. Das kann heißen, dass sich ein wachsendes Interesse an religiöser Vergemeinschaftung entwickelt hat. Eventuell ist den Jugendlichen bewusst geworden, dass sie andernorts kaum die Möglichkeit haben werden, zum Judentum zu lernen.

Alternative Angebote zum Religionsunterricht nehmen 6 Schüler mit dem Fach Ethik wahr, das sie in der Schule wählten (12-, 14- und 18-jährige Schülerinnen, 14-jähriger Schüler). Begründungen für den Ethikbesuch geben sie nicht an. Lediglich Daniel, der eine katholische Privatschule besucht, muss dort am christlichen Religionsunterricht verpflichtend teilnehmen.

Eine Komponente, die den jüdischen Religionsunterricht sozial und methodisch attraktiv macht, bezieht sich auf die Zusammenarbeit, die fast von allen als angenehm betrachtet wird. Demnach ist das soziale Klima unter den Schülern erfreulich, sodass es viele Schüler zum Kommen motiviert.

Bezüglich der Mitbeteiligung, die sich auf mögliche Entscheidungen im Religionsunterricht und die Artikulation eigener Ideen bezieht, erklärt die Hälfte der Schüler, in dieser Hinsicht berücksichtigt zu werden. Die Antworten lassen sich bestimmt in der ZJD-Veranstaltung, jedoch weniger im Unterricht nachweisen. Interessant ist die Einschätzung der eigenen Konzentration. 2 Mädchen und 2 Jungen meinen, dass sie stets aufmerksam seien, die anderen vier Schüler enthalten sich einer Antwort. Im Religionsunterricht ist auffällig, wie insbesondere die Jungen Schwierigkeiten beim Aufpassen haben.

Der Religionsunterricht gefällt vier der Schüler ausdrücklich (14- und 20-jährige Schülerinnen, 14-jähriger Schüler), zwei weitere 14-jährige Schüler äußern sich ablehnend. Man kann also sagen, dass der Religionsunterricht ambivalent betrachtet wird. Der Interessantheitsgrad wird hingegen von 5 Schülern als hoch eingestuft. Daran scheint auch der problematische Hebräischunterricht nichts zu ändern.

### **Das religiöse Urteil**

Das religiöse Urteil wurde in der Gemeinde 2 über einen Fragebogen und in einem Gruppengespräch ermittelt.<sup>33</sup>

Von den 8 Schülern, die den Fragebogen nach der 2. Hospitation bearbeitet hatten, nahmen 5 Stellung zur Schimongeschichte, davon 3 Jungen (13- und 14-jährig) und 2 Mädchen (14- und 18-jährig). Das Gruppengespräch wurde in der 4. Hospitation mit 10 Schülern im Alter von 12 bis 20 Jahren durchgeführt. Die große Altersspannbreite im Gespräch und die kleine Gruppe der Antwortenden innerhalb der Großgruppe, die überwiegend zu den Älteren zu zählen ist, begrenzt die Repräsentativität der Aussagen für den gesamten Schülercorpus.

Unklar bleibt, ob sich die zurückhaltenden Mitschüler der Meinungsgruppe argumentativ anschließen, weil sie davon überzeugt sind oder sich zurückhalten, weil sie sich nicht trauen, ihre Position zu vertreten. Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass sich die jüngeren Schüler (13- und 14-Jährige) deutlich von den Positionen der 18-jährigen Schülerin im Fragebogen einerseits und denen der Gesprächsgruppe andererseits

unterscheiden. Man kann deshalb vermuten, dass sich die Jüngeren im Gespräch den Älteren anpassen.

Zunächst ging es darum, in welchem Verhältnis der Mensch zu Gott steht und welche Verpflichtungen ihm dadurch erwachsen, d.h., ob der Mensch an ein Versprechen an Gott gebunden ist und ob er allgemein gegenüber Gott etwas tun muss. Im Fragebogen äußerten sich die Schüler, bis auf die 18-jährige Schülerin, zum Problempunkt überwiegend dahingehend, dass Schimon an ein Versprechen gebunden sei, „weil Gott ihm das nächste Mal nicht hilft“ (Schüler und Schülerin, 14 Jahre), „da er auch nur durch seine Hilfe überlebt hat“ (14-jähriger Schüler) und ähnlich (ebenso 14-jähriger Schüler) „weil Gott ihn gerettet hat“. Die 18-Jährige unterstreicht ihre atheistische Auffassung und erklärt: „Nein, weil es keinen Gott gibt“. Auch im allgemeinen Sinne plädieren 2 Schüler im Fragebogen dafür, dass ein Mensch ein Versprechen an Gott einhalten müsse (14-jähriger Schüler und 14-jährige Schülerin), denn „Gott hilft uns und wir müssen dafür auch etwas tun“ (14-jähriger Schüler).

Die Jugendlichen geben entweder Statements oder suchen kausale Beziehungen, die sich dem Verhältnis zwischen Subjekt und dem Ultimativen nähern. In der Gesprächsgruppe zeigt sich als Grundtendenz einer Antwort, dass Gläubige ein Versprechen an Gott halten müssten.

Das Begründungskonzept dieser Ansicht beruht darauf, dass menschliche Handlungen und ihre Folgen auf einem freien Willen beruhen, der nicht durch Gott bestimmt wäre. „Wenn jemand aber gläubig ist“, erklärt eine ältere Schülerin, „hat er ein Versprechen an Gott auch ernst zu nehmen, denn jeder Mensch hat die Wahl und entscheidet für sich frei“.

Aus der Aussage könnte man folgern, dass die freie Entscheidung bei gläubigen Menschen als eingeschränkt beurteilt wird. Während im Fragebogen die überwiegend 14-Jährigen die Verpflichtung auf alle Menschen beziehen, wird der Kreis der an das Versprechen Gebundenen in der Gesprächsgruppe auf religiöse Menschen begrenzt. Die Ansicht, dass eine Verpflichtung durch ein Versprechen an Gott nur von gläubigen Menschen ausgehen könne, ist logisch, denn das Versprechen eines Ungläubigen an Gott wäre ein Paradox. Die Schüler der Großgruppe differenzieren also zwischen religiösen und

nichtreligiösen Grundeinstellungen, die sie in ihrer Aussage tolerieren, aber nicht teilen müssen.

Auch die Frage, ob der Mensch allgemein gegenüber Gott etwas tun müsse, wird schriftlich und mündlich unterschiedlich beantwortet. Vier der Fragebogenschüler sind der Ansicht, dass der Mensch den Gesetzen der Religion folgen müsse (13-jähriger und zwei 14-jährige Schüler, 14-jährige Schülerin), „denn sonst wären wir nichts“ (14-jähriger Schüler). Die 18-jährige Schülerin verneint auch hier, dass der Mensch dazu verpflichtet sei, gegenüber Gott etwas tun zu müssen, da Gott nicht existiere.

Die Gesprächsgruppe negiert die Frage wie die ältere Schülerin: „Jeder hat die Wahl und entscheidet für sich.“ Man könnte sagen, dass die Gruppe diese Frage im Blick auf Freiheit bzw. Autonomie interpretiert und die Eigenentscheidung bzw. den freien Willen des Menschen betont. Damit werden die Bereiche Mensch und Ultimates aus ihrer Perspektive als getrennt angesehen.

Die Frage, ob es Gottes Wille sei, dass Schimon in die dritte Welt geht, wird nur von 2 Schülern der Fragebogengruppe bejaht. Der 13-jährige Schüler, ein 14-jähriger Schüler und die 18-jährige Schülerin lehnen diese These ab. Während der 14-jährige Schüler erklärt, dass Schimon sich diesen Weg „selbst ausgesucht“ hat, argumentiert die 18-jährige wie die Gesprächsgruppe später, dass das Schicksal für diesen Weg bestimmend sei. Was unter Schicksal zu verstehen ist, bleibt offen. Während der 14-jährige Schüler ein immanentes Erklärungsmuster bevorzugt, orientieren sich die Jugendlichen im Gespräch an einem metaphysischen Gesichtspunkt, der außerhalb von Gott platziert wird.

Die Diskussion in der Gesprächsgruppe veranlasst einen Schüler dazu, sich vor der Gruppe plötzlich und demonstrativ als Atheist zu erklären. Was kann dahinterstecken? Vielleicht möchte er noch im Hinblick auf die These bezüglich der eingeschränkten Entscheidungsfreiheit eines Gläubigen klarstellen, wie unabhängig er als Atheist ist. Nach dem Statement des Atheisten erfolgt die Gegenreaktion einer Schülerin, die bekennt, an Gott zu glauben.

Das Gespräch entfaltet sich mit einer besonderen Dynamik des Outings, wodurch sich offenbar atheistische freie Entscheidungsträger und entscheidungsgebundene Gläubige gegenüber stehen.

Wie ist die Gegenreaktion des an Gott glaubenden Mädchens zu bewerten? Es ist zu vermuten, dass sie durch ihre Eröffnung unausgesprochen darauf aufmerksam machen will, dass sie als eine an Gott glaubende Person genauso Entscheidungskompetenzen und Autonomie besitzt wie andere auch. In diesem Sinne wird deutlich, dass Gespräche über religiöse Themen sich besonders dazu eignen, Leerstellen und nicht explizit Benanntes zwischen den Zeilen zu suchen, um Beziehungsgefüge aufdecken zu können. Auf diesem Hintergrund scheint die Konstruktion zweier Gruppen, die der gläubigen und die der nichtgläubigen Menschen, mit bestimmten Eigenschaften vorzuliegen, die je nach Zuordnung positiv oder negativ konnotiert werden kann.

Im folgenden Komplex, der das Verhältnis zwischen Heiligem und profaner Welt betrifft und danach fragt, ob Partner und Beruf oder Gott und ein Versprechen wichtiger wären, antworten nicht nur die Fragebogenschüler dahingehend, dass Gott und das Versprechen an ihn wichtiger seien. Auch die Gesprächsgruppe sieht überraschenderweise Gott als wichtigere Größe an.

Auf die Frage nach dem Verhältnis dieser Größen zueinander und ob Gott oder Mensch für die Welt relevanter sei, tendiert die Fragebogengruppe, bis auf die 18-Jährige, dazu, Gott als wichtigere Größe zu benennen: „Ich denke, die Freundin sollte das verstehen.“ (14-jähriger Schüler) Oder man erklärt Gott und Freundin als gleichwichtig: „Beide, denn Gott hat den Menschen geschaffen, aber der Mensch kann ohne den Menschen nicht leben.“ (ebenso 14-jähriger Schüler).

Hier schlagen die Schüler der Gesprächsgruppe eine andere Richtung ein und erklären unmissverständlich, dass der Mensch relevanter für die Welt sei. Einige meinen, der geliebte Mensch und die wirtschaftliche Sicherheit wären am bedeutungsvollsten. Diese Aussage wird mit Schimons Situation erklärt, denn er liebe seine Freundin. Nach der Wertepriorität der Jugendlichen wird die Liebe zu einem Menschen an oberste Stelle gesetzt. Die Begründung, die wirtschaftliche Sicherheit vor ein Versprechen an Gott zu stellen, wird durch die Jugendlichen damit belegt, dass der Mensch sich erst absichern müsse. Dann erst könne er auf dieser Basis einem Versprechen an Gott nachkommen. Ökonomische Anliegen stehen somit vor religiösen Belangen. Die Schüler denken vermutlich aus ihrer Perspektive als Migranten, denn auch in der



Situation des Migrationsprozesses sind zunächst wirtschaftliche Absicherung und Akklimatisierung relevant. Dennoch wird die religiöse Komponente, d.h., das Versprechen an Gott nicht ad acta gelegt, sondern als spätere Realisierungsmöglichkeit aufrechterhalten. Die Berücksichtigung beider Komponenten gleichzeitig scheint der Gruppe eher nicht vorstellbar.

Wenn die Rolle der Eltern und der religiösen Gemeinschaft in Bezug auf das eigene religiöse Leben angeschnitten wird, betont die Gesprächsgruppe das autonom bestimmte Leben, unbeeinflusst durch Eltern oder Gemeinde. Im Hinblick auf eine elterliche Anweisung zeigen sich die Jugendlichen sehr selbstbewusst und meinen, nicht immer den Anweisungen der Eltern folgen zu müssen: „Schimon ist kein Kind mehr.“

Die Fragebogengruppe hingegen spricht sich mehrheitlich dafür aus, dass Schimon sich den Eltern anschließen solle und sein Leben ändern müsse, „da er auch nur durch seine (Gottes) Hilfe überlebt hat“. Einer der 14-jährigen Schüler zieht als Konsequenz aus der elterlichen Anordnung, dass Schimon seine Freundin aufzugeben habe. Die Antwort der 18-jährigen Schülerin deckt sich erneut mit der Antworttendenz der Gesprächsgruppe, insofern sie schreibt: „Er muss machen, was er will.“

Reglementierungen und Anpassungsforderungen innerhalb einer Gemeinschaft bzw. Gemeinde werden nahezu durch alle Schüler abgelehnt. Lediglich 2 Schüler halten ihre Richtung offen: „Wenn er glaubt, dass es richtig ist“ und „Kommt auf die Gemeinde und den Menschen an“ (14-jähriger Schüler) oder „Kommt auf die Situation an“ (ebenso 14-jähriger Schüler). Die 18-Jährige spricht sich dagegen aus, einer Gemeinde folgen zu müssen, „weil jeder Mensch ein Individuum ist“. Ähnlich bewertet die Gesprächsgruppe die Lage, denn „Schimon hat seine eigene Meinung“.

Diese Einstellung erscheint für die wortführenden älteren Jugendlichen und ihrem Streben, den Erwachsenenstatus zu erreichen, nur natürlich. Das hat aber weitreichende Konsequenzen in Sicht auf ein funktionierendes Gemeindeleben, das auf Engagement des Einzelnen, aber auch auf Anpassungsformen innerhalb der Gruppe beruht. In einem Gruppengeflecht muss das Individuum zuweilen eigene Vorstellungen zugunsten der Gemeinschaft fallen lassen oder modifizieren und kann nicht nur

individualistische Prinzipien und materielle Orientierungen hervorheben. Die Jugendlichen der Gesprächsgruppe machen jedoch angesichts der eigenen Freiheit eine Beschränkung geltend. Ausgehend davon, dass der Mensch Achtung gegenüber dem Mitmenschen zeigen müsse, erfährt dieser Respekt einen besonderen Stellenwert gegenüber den Freunden, die man auch bei allgemeinen Lebensfragen anhören sollte. Damit tritt nochmals das Freiheitsmotiv des ersten Fragekomplexes in den Vordergrund. Nur bei Freunden wäre es möglich, Konzessionen einzugehen, die die Freiheit beschneiden.

Beschäftigten sich die ersten Fragen mit dem Verhalten des Menschen, rücken die letzten Fragen Gottes Reaktion ins Blickfeld, z.B., ob Gott einen Menschen mit einem Unfall straft, wenn dieser Mensch sein Versprechen an Gott nicht einhält. Drei der Fragebogenschüler halten die These für möglich. Die 18-jährige Schülerin und ein 14-jähriger Schüler wie auch die Gesprächsgruppe tendieren zur Ablehnung dieses Gedankens. Ob Gott generell in die Welt eingreife, wird durch die Gesprächsgruppe verneint, während 2 Fragebogenschüler sich unbestimmt äußern „Ich kann es nicht genau beurteilen“ und „Vielleicht durch ein Wunder“ (14-jähriger Schüler).

Interessant erscheint, dass sich in der Gesprächsgruppe der atheistisch eingestellte Schüler abermals zu Wort meldet und kehrwendend erklärt, dass Gott sich in der Welt zeige. Er kommt in diesem Zusammenhang nochmals auf den Gesprächspunkt Eltern zurück. Wenn er gegenüber seiner Mutter z.B. keinen Respekt zeige, werde er bestraft, nicht von der Mutter, aber es passiere etwas. Offensichtlich ist der Schüler irritiert.

Man könnte annehmen, dass er seine Haltung zunächst atheistisch darlegte, um lässig zu wirken und im Verlauf des Gesprächs erkennt, dass einige Mitschüler relativ zwanglos mit dem Thema Religiosität umgehen. Darauf traut er sich zum Diskussionsende hin zu bekunden, dass er eine Form der Transzendenz nicht völlig ausschließt.

Als Grundtendenz der Gesprächsgruppe scheint sich eine ambivalente religiöse Struktur zu offenbaren, die geprägt sein kann durch atheistisch- säkulare und/ oder adoleszent bedingte Dispositionen.

### **Der Zentralgedanke des Judentums**

Zu dieser Frage äußern sich 4 Schüler, die die Religion (2 Schüler), den Glauben (2 Schüler) und den Zusammenhalt (1 Schüler) prononcieren. Lediglich eine 14-jährige Schülerin nennt eine Kombination der Faktoren Religion und Glauben.<sup>34</sup>

Damit orientieren sich 3 Schüler eher am religiösen Gehalt des Judentums und ein Schüler am Prinzip der ethnischen bzw. schicksalhaften Verbundenheit. Die 18-Jährige, die im Fragebogen mehrmals darauf verweist, nicht an Gott zu glauben, erklärt hier überraschend die Religion als entscheidenden Faktor des Judentums.<sup>35</sup>

#### **3.2.4.2.4 Schülerverhalten**

Das Schülerverhalten im Unterricht wird einerseits durch eine bescheidene Teilnahme geprägt, z.T. reproduzierte Erklärungen aus der Vorstunde und andererseits durch versuchte Initiativen, die Wissensbestände einfordern. Weiterhin offenbaren sich Strategien der Gegenwehr, mit denen sich die Schüler den Unterricht erleichtern.<sup>36</sup>

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

Im Gegensatz zum Hebräischunterricht, wo Begriffe nur übersetzt werden müssen, verlangen Begriffe im Religionsunterricht kürzere oder längere Beschreibungen. Erklärungen dieser Begriffe, die Schüler äußern, sind in wenigen Fällen noch nicht im Unterricht besprochen worden.

In der ersten Hospitation können sie sich zu den Begriffen Schofar, das Widderhorn, Sukka, die Laubhütte und Sukkot, das Wochenfest, äußern. Es ist anzunehmen, dass die Hohen Feiertage vor der ersten Hospitation besprochen wurden. Auch mit Tefillin, erklärt als „Lederkapseln, die an Kopf und Hand zu befestigen sind“, und dem Schemone essre, dem Achtzehngebet im „Gebetbuch“ wird Geläufiges verbunden. In der zweiten Hospitation können sich Schüler zu den Termini Tefila, Siddur, Machsor und Synagoge einbringen. Mischas Definition des Siddur lautet: „Darin sind Gebete für jede Gelegenheit. Im Siddur wurden aus vielen Büchern Gebete zusammengestellt.“

Der Rabbiner greift seine Äußerung auf, um zur Erklärung des Machsor überzuleiten, der keine Gebete für jede Gelegenheit, sondern zu bestimmten Festen, wie z.B. Pessach, enthält. In dieser Situation greifen Lehrer- und Schülerbeiträge passend ineinander.

Zum Begriff Synagoge stellt Raffi den funktionalen Zusammenhang heraus: „Eine Synagoge ist für das gemeinsame Gebet wichtig.“

Und auch in der 4. Hospitation können Schüler einige, aber wenige Bezüge zu Chanukka herstellen. Erinnernte Wissensbestände rekurren somit auf kurze Bezeichnungen zu Kultusgegenständen (Schofar) und Festen oder auf längere Erklärungen, die auf eine Funktion deuten (Synagoge), auf Funktion und Inhalt (Siddur), auf eine rituelle Handlung (Tefillin) und Brauchtum (Chanukka) oder einen Standort (Schemone Essre).

Ob man daraus ableiten kann, dass insbesondere Funktionen und Inhalte bezüglich des Brauchtums und Ritus eine Bedeutung für die jüdische Identität der Jugendlichen haben, weil sie diese Faktoren erinnern, werden ansatzweise nur auf dem Hintergrund der Initiativen erhellt:

Die Schüler haben offensichtlich wenig Kenntnisse zur Entstehung oder Entwicklung der genannten Begriffe.

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

Schülerinteresse im Unterricht, so ist zu vermuten, geht auf solche Aspekte zu, die als Teil der jüdischen Identität bewusst oder unbewusst, thematisiert werden. Die Initiative zu eigenständigen Schülerfragen gehen weitläufig von Lehrerimpulsen aus.

Neben generellen Fragen nach Machsor und Funktion der Synagoge (2.Besuch), geht es den Jugendlichen um historische Prozesse, Frauenemanzipation im jüdisch-religiösen Kontext und um Gebetstypen - bzw. -riten. Das historische Interesse konkretisiert sich in der Erinnerung des Gedenktags zum 9. November. Eingeleitet durch das Stichwort Synagoge<sup>37</sup>, erinnern sich die Schüler an die „Reichpogromnacht“ und suchen den Lehrer zu bewegen, mehr dazu hören zu können, aber der Rabbiner will nicht bei dieser Thematik verweilen und kehrt etwas abrupt zu einem anderen Thema zurück.

An anderer Stelle, wird eine Frage zwar nicht ganz übergangen, doch nur kurz aufgegriffen. Jana möchte wissen, was passiert, wenn man ein verpflichtendes Gebet vergessen habe. Die Lehrerin verweist darauf, dass man es nachholen könne und wendet sich Neuem zu.

Auch das Interesse nach der Stellung der Frau im Judentum wird mehr oder weniger abgefragt. Als der Begriff Minjan fällt, erkundigt sich abermals Jana: „Sind dabei nur Männer angesprochen?“ Für sie, wie für die anderen Mädchen, ist die Rolle der Frau, so wie sie die Rebbezin vorführt, vermutlich ungewohnt. Die Rebbezin antwortet: „Einen Frauen-Minjan gibt es, aber nicht überall.“ Hier liegt der Gedanke nahe, dass dieses Thema seitens der Lehrer nicht ausgeführt werden soll, um den Kontrast zwischen der Ausrichtung der Rebbezin und der Prägung der Gemeinde nicht hervorzuheben.

Bezogen auf Gebetstypen und -formen erscheint den Schülern die Hawdala interessant. Mischa will wissen, ob das auch ein Gebet sei. Es sei die Trennung zwischen Schabbat und Wochentag, wie eine Verabschiedung vom Schabbat, erklärt wiederum die Rebbezin. Sie gibt aber keine Antwort auf Mischas Frage. Sie spricht die Trennung von Schabbat und Wochentag an und bezieht sich so auf die Trennung zwischen Heiligem und Profanem. Der Schüler erhält zwar einen wichtigen funktionalen Verweis, weiß am Ende aber nicht, ob es sich um ein Gebet handelt oder nicht.

Wenn die Schüler im Weiteren Gebetsriten ansprechen, zeigen sie eine ganz praktische Wissbegierde. Rimon will z.B. erfahren, wann man das im Unterricht erwähnte Kaddisch spricht. Die durch den Lehrer gegebene Antwort: „Das Kaddisch wird immer gesprochen“ scheint relativ undeutlich beantwortet. Heißt das täglich, stündlich, zu jeder Gelegenheit in und außerhalb der Synagoge? Vielleicht wäre ein Hinweis, dass der Kaddisch im Siddur z.B. Gebetsphasen trennt, nützlich gewesen. „Immer“ kann für den Fragesteller wenig Hilfe bedeuten. Es könnte aber sein, dass der Lehrer damit intendiert, dass die Schüler selber Begriffe nachforschen sollen? Dennoch wirkt der Fragesteller mit der Antwort zufrieden und versucht sich mit einer neuen Frage, die die Dauer des täglichen Gebets betrifft. Der Rabbiner antwortet: „Das Gebet dauert mindestens eine halbe Stunde.“ Für den Schüler scheint das zu lang. Die Reaktion des Rabbiners darauf wirkt harsch und er konfrontiert den Schüler mit

einer Alltagstätigkeit, die sicherlich längere Zeit in Anspruch nimmt: „Überlege, wie lange du am Telefon sitzt!“ Der natürliche Widerstand des Schülers beruht sicherlich auf seiner bisherigen Erfahrung und beinhaltet wohl mehr ein Erstaunen als eine negative Bewertung des täglichen Gebets und seiner Dauer. Gerade als Herabsetzung aber scheint der Rabbiner diese Aussage aufzufassen, im Sinne von >Das Gebet hat nicht diesen wichtigen Stellenwert, dass ich ihm so viel Zeit einräumen will.<

De facto kann die tägliche Gebetsdauer je nachdem auch unterschiedlich ausfallen, abhängig von der Richtung, der jemand angehört, ob er oder sie im Gebet geübt sind und davon, ob sich eine Person dem Gebet ggf. zweisprachig, in der Muttersprache und auf hebräisch zuwendet. Die selbständig entwickelten Fragen, zeigen allerdings an, dass sich die Schüler ein minimales Wissen angeeignet haben, dass ihnen erst ermöglicht, zur Sache selbst Fragen zu stellen. Das Ziel der Initiativen deutet darauf, dass die Schüler jüdische Identität in einem religiösen Kontext wahrnehmen und sich diesen intellektuell erschließen wollen. Dazu müssen sie über Strukturen und Kategorien Kenntnis haben, um die Begriffe in die eigene Begriffswelt einordnen zu können. Hilfreich sind dazu natürlich auch Oppositionspaare, so wie sie die Rebbezin vorgibt, indem sie den Schabbatempfang der Hawdala entgegensetzt.

Ob sie tatsächlich dem Ritus eines Tages praktisch folgen, ist eine andere Frage, die sie für sich selbst klären müssen. Ein Grundinteresse scheint jedoch angebahnt.<sup>38</sup>

### **Wo zeigen die Schüler Gegenwehr**

Reaktionen auf die Unterrichtsstruktur durch die Schüler zeigen sich in direkter und indirekter Form. Unter indirekt wird ein Verhalten verstanden, das nicht beabsichtigt sondern spontan, natürlich einsetzt.

Dazu gehört die Erschöpfung der Schüler und damit verbundene Konzentrationsprobleme (1. Besuch) Diese Müdigkeit ist deshalb erstaunlich, weil die Schüler normalerweise mit integrierten Pausen 6 bis 8 Stunden täglich lernen. Sie haben Sonntag mittags noch keinen langen Unterrichtstag hinter sich.

Direkte Reaktionen, als beabsichtigte Strategien, zeigen sich u.a. in der Vernachlässigung der Hausaufgaben und des Lernstoffes. So haben Schüler, obwohl es Aufgabe war, sich nicht mit dem Schma Israel befasst. an.

### **3.2.5. Folgerungen zur Ausbildung jüdischer Identität**

#### **3.2.5.1 Gemeinde**

Die Gemeinde befindet sich in einer Umbruchsituation bezogen auf den Religionsunterricht, den Rabbiner und den Neubau. Veränderungen schaffen aber auch Unsicherheiten, die besondere Bewältigungstechniken erfordern. Dies geschieht auch in Gemeinde 2. Um den Erhalt der Tradition zu gewähren und die Jugendlichen darin einzubinden, werden einerseits bestimmte Verpflichtungen eingefordert, andererseits eine Vielfalt an positiven und interessanten Angeboten gemacht, die gegen säkulare Angebote konkurrieren sollen.

Die im Jugendzentrum angebotenen Aktivitäten scheinen sich mit den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen zu decken. Ist die Strategie der Gemeinde zwischen Verpflichtungen und Attraktion erfolgsversprechend, um jüdische Identität zugrunde zulegen? Wie sich an der akzeptierten Konzeption der ZJD Gruppe zeigt, die ebenfalls Anforderungen und Angebote verbindet, ist dies offensichtlich der Fall.

Es bleibt jedoch abzuwarten, ob ein positives Klima durch Sanktionen ggf. beeinträchtigt wird. Erzwingbar ist eine angenehme Atmosphäre zumindest nicht. Die meisten jüngeren Schüler sehen weniger Probleme darin, Verpflichtungen für die Gemeinde einzugehen wie sich in der Beantwortung der Fragen zur religiösen Argumentation zeigt. Sie kommen auch ohne Anwesenheitspflicht, da sie Interesse haben. Andererseits bilden auch für sie Gottesdienste, die für die religiöse Kontinuität so wichtig sind, keinen Punkt zentraler Aufmerksamkeit.

#### **3.2.5.2 Voraussetzungen des Religionsunterrichts**

Durch die knappen Erfahrungen beiderseits wird auch der vorläufige Lehrplan mit seinen wichtigen Ansätzen nicht als Ausgangspunkt des Unterrichts dienen können, zumal schon die Grundlagen des Elementarunterrichts bei der

Mehrzahl der Schüler nicht durchlaufen wurde. Auch wenn der Lehrplan im historischen Bereich als defizitär zu betrachten ist, so scheint der betont religiöse Bezug für die Jugendlichen sinnvoll, die nicht nur einer atheistisch geprägten Welt aufwuchsen, sondern auch heute in einem säkularen Umfeld leben, um sie zumindest damit bekannt zu machen. Für den Lehrplan spricht auch, dass aktuelle Interessen der Jugendlichen, die z.B. die Rolle der Frau im Judentum betreffen, Berücksichtigung finden.

Die Unterrichtssituation wird weiterhin durch die gewählte Unterrichtssprache russisch problematisch, da die sprachliche Förderung der Zugewanderten in der Sprache des Aufnahmelandes keinen Fortschritt erfährt und ggf. in eine sprachliche Ghettoisierung führen kann.<sup>39</sup>

Die Problematik des Religionsunterrichts dieser Gemeinde scheint aber nicht nur durch die Sprache, sondern durch den Zusammenfall verschiedener ungünstiger Voraussetzungen determiniert.

### **3.2.5.3 Erfahrungswerte**

Der Religionsunterricht der Gemeinde 2 steht vor dem gewichtigen Problem, dass a) der Rabbiner kaum Erfahrungen als Lehrer in Deutschland besitzt und b) die Schüler kaum mit einem jüdischen Religionsunterricht vertraut sind. Aufgrund seiner Vita ist anzunehmen, dass der Lehrer kaum Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem besitzt.

Ob die Tätigkeit als Lehrer in Russland ihn genügend auf die Situation in Gemeinde 2 vorbereitet hat, bleibt fraglich. Sein individuelles Konzept, das sich auf seine Intuitionen gründet, weder einen Lehrplan oder eine wissenschaftliche Fundierungen einbezieht, erscheint kaum nachprüfbar. Einzig die Profilierungssituation, in der er sich als neuer Rabbiner befindet, erfordert Absprachen mit dem Vorstand.

Bei den Schülern spielt im Hinblick auf mangelnde Erfahrung eine Rolle, dass kaum jemand jüdisch sozialisiert wurde. Gerade 2 Schüler der Fragebogengruppe können die Bar bzw. Bat Mizwa vorweisen. Bei kaum jemandem wird jüdischer Ritus zu Hause gepflegt oder ein Gottesdienst besucht.



Einige Schüler kennen zwar einige Begriffe und manche Feiertage, die Ursprünge dieser Begriffe und das Feiertagszeremoniell sind jedoch für die Mehrheit neu. Das heißt die Schüler müssen erst in ihre jüdische Identität hineinlernen, bzw. hineinüben.

Welche Rolle die Religion und Gott bezogen auf das jüdische Selbstverständnis des Einzelnen spielt scheint altersmäßig zu divergieren. Die jüngeren Jugendlichen bis 14 Jahren sehen eher eine Verpflichtung des Menschen gegenüber Gott, ob sie damit den kollektiven Gottesdienst oder das individuelle Gebet, wird sehr verschieden betrachtet. Die Älteren jedenfalls stellen Freunde und wirtschaftliche Sicherheit vor jede religiöse Verpflichtung. Obwohl die große Altersspannbreite und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler Kritik wach werden lassen, so bietet eine solche Großgruppe auch wechselseitige Vorteile.

Da die jüngeren die Betrachtungsweisen der älteren, oftmals säkularer positionierten, aber auch reflektierteren Schüler kennenlernen und die Älteren mit den religiösen Bezügen und den Vorerfahrungen des Religionsunterrichts der Jüngeren konfrontiert werden, können sich die Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielrichtungen gegenseitig unterstützen.

#### **3.2.5.4 Einstellungen und Handlungsweisen des Lehrers**

Zunächst muss die für hiesige Verhältnisse Unerfahrenheit des Lehrers und daher seine unprofessionell erscheinende Wirkungsweise angesprochen werden, die sich vielfach im Unterricht dokumentiert.<sup>40</sup>

Ziele, die der Lehrer für seinen Unterricht äußert, sind durchaus entscheidend und wichtig, um bei den Jugendlichen jüdische Identität anzubahnen. Dazu gehören der positive Bezug zum Judentum und der Wunsch, Religionswissen attraktiv machen. Jedoch korrelieren die Zielsetzungen, die die Bedürfnisse der Jugendlichen, ihre Religiosität und selbständige Mitarbeit betreffen mit den Verhaltensweisen des Lehrers.

Wenn er für einen offenen Umgang mit Konflikten plädiert, kann er diesen Anspruch schwer über eine frontale Sozialform und einem rigiden Listenzeremoniell nachkommen. Wenn er seine Planungs- und Lehrkompetenz

positiv herausstellt widerspricht diese Einschätzung der vorherrschenden Monotonie im Unterricht.

Unklare Auskünfte und stoffliche Eile zeugen eher von einer Unprofessionalität. Das Zurückdrängen von wichtigen Schülerfragen schließlich betont eine asymmetrische Interaktionsstruktur anstelle der durch den Rabbiner angestrebten Schülermitbeteiligung.

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

#### **Inhalte**

Der Unterricht wird bestimmt durch die Anbahnung eines sprachlichen (hebräische Schrift, masoretische Zeichen, kleiner Wortschatz) und religiösen Basiswissens (Feiern, Gebete und Symbole).

#### **Methodik**

Einige Schüler scheinen durch das Unterrichtsangebot unter- andere überfordert, da aber keine entsprechende Differenzierung besteht, können verschiedene Ansprüche nicht erfüllt werden, so dass auch aus diesem Umstand Langeweile oder Konzentrationsverlust resultieren kann. Begriffsschlachten im Religionsunterricht und eintönige Konsonantenreihen in Hebräisch können entsprechende Folgen mit sich ziehen.

Diesem Unterrichtsmodus begegnen die Schüler mit spezifischen Strategien, die sich in Zuspätkommen oder unregelmäßiger Anwesenheit, in der Vernachlässigung der Hausaufgaben und in wenig Bereitschaft zu selbständigem Lernen (Vokabeln, Leseübungen, Begriffe aus dem Religionsunterricht) artikulieren.

Sie müssen ggf. nach Kanälen suchen, die die Frustrationen abbauen können (Humor). Die Aneignung des jüdischen Wissens, der Schriftkenntnisse wird deshalb durch die Unterrichtsmethodik erschwert denn unterstützt.

#### **Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Hebräisch**

Nach Schüleraussagen und Schülerverhalten zu urteilen, stellt Hebräisch offenbar kein notwendiges Element im jüdischen Selbstverständnis der Jugendlichen dar, da weder ein besonderer Einsatz (Vokabellernen) und

Konzentration im Unterricht beobachtbar sind, noch ein größeres Interesse am Gottesdienst (Hebräisch als Gottesdienstsprache) oder an einer Auswanderung nach Israel (Hebräisch als Kommunikation) geäußert werden.

### **Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Gebete und Feiern**

Während die jüngeren Jugendlichen im Fragebogen einerseits den Religionsunterrichtsbesuch u.a. damit begründen, dass sie neugierig seien, an Gott glauben oder verpflichtet sind, als Jude lernen zu müssen, und andererseits den Kern jüdischer Identität über Glauben, Religion und Zusammenhalt definieren, scheinen diese Aussagen oberflächlich gesehen, nicht für die älteren Jugendlichen zutreffend zu sein.

Die Eigeninitiativen der Jugendlichen im Unterricht, auch der Älteren zeugen dennoch von religiösem Interesse, was sich z.B. in Fragen nach dem Gebetstyp bzw. –ritus zeigt. Die konkreten Fragen verweisen darauf, dass die Schüler religiöse Aspekte intellektuell erschließen wollen und übersichtliche Strukturen einfordern, die ihnen helfen, religiöse Elemente einzuordnen. Dazu wäre auch ein grafischer Abriss dienlich, der nicht erfolgt.

Die besondere Situation der Jugendlichen lässt jedoch auch die hohe Wichtigkeit der rituellen Praxis für den Aufbau der jüdischen Identität ins Blickfeld geraten. Die Integration in ein säkulares Umfeld (Schule, Mitschüler und Peergroup) und Einbindung in ein mehr oder minder religiös geprägtes Gemeindeleben verlaufen als parallele Prozesse und die Jugendlichen stehen einer doppelten Anforderung gegenüber, die sie austarieren müssen. Da zu Hause keine Basis rituellen Brauchtums gegeben ist, die Jugendlichen kaum die Synagoge besuchen, bliebe als Konsequenz, einen Bezug zum Ritus im oder ergänzend zum Religionsunterricht herzustellen. Rituelle Handlungen spielen weder im Religionsunterricht oder im Schülerverständnis offensichtlich eine starke Rolle.

### **Identifikationsebenen**

Auch wenn 4 Schüler im Fragebogen mitteilen, der Religionsunterricht gefiele ihnen durch seine Interessantheit und das soziale Klima, so ist dadurch noch wenig über die Einstellungen der weiteren 12 Schüler gesagt. Die Schüler

können sich an wenigen Stellen einbringen. Auch dadurch wird ihre Ambition geschmälert, kontinuierlich das Interesse zu wahren. Das Interesse stellt jedoch die Voraussetzung dafür dar, dass überhaupt Formen und Inhalte des Judentums internalisiert werden können. Das Zurückdrängen der Schülerfragen in der Unterrichtsinteraktion schränkt weiter das natürliche Autonomiebedürfnis der Jugendlichen ein. Gerade die ihnen wichtigen Themen, die als intrinsische Motivation ihres jüdischen Selbstverständnisses als äußerst bedeutsam angesehen werden sollten, scheinen aus ihrer Perspektive nicht ernstgenommen zu werden. Schließlich werden auch die Bedürfnisse der Jugendlichen im Hinblick auf altersentsprechende Lernformen teilweise ausgeklammert. Weder ein ansprechendes Materialangebot, noch Diskussionen haben im Unterricht genügend Raum. Am Beispiel des ZJD Treffens und seiner Durchführung macht sich gut der Unterschied bemerkbar, wo die Schüler mit Hingabe und motiviert bei der Sache sind: als Mischung aus Freiwilligkeit und Pflicht, Mitbestimmung und anspruchsvoller Methodik (Referate und Diskussion), um sich mit den Inhalten identifizieren zu können

### **3.2.5.6 Unterricht und Schülerinterview**

Betrachtet man nun die Ergebnisse der Unterrichtsanalysen im Hinblick auf die Interviewii Lea und Daniel, so lässt sich folgendes feststellen. Beide Schüler gehören eher zu den regelmäßigen Teilnehmern des Religionsunterrichts, die nicht durch Müdigkeit oder nichtgemachte Hausaufgaben auffallen. Sie besuchen bereitwillig Gemeinde und Religionsunterricht.

Lea kam insbesondere durch die Hilfe der Gemeinde in die Stadt und fühlt sich ihr deshalb auch sehr verbunden. Ihre Haltung zeugt von Verantwortung und Verpflichtung, auch wenn zuweilen säkulare Aktivitäten (Tanzen), gegen die die Gemeinde zu konkurrieren sucht, bei ihr in den Vordergrund treten und die Mitwirkung eingrenzen.

Daniel, der schon 7 Jahre länger in der Gemeinde lebt, fühlt sich ebenso durch die Gemeinde angezogen und das heute mehr als früher. Er scheint die Umbruchsituation sehr zu begrüßen, nicht nur weil durch stärkeren Zuzug endlich ein Minjan existiert und jüdisches Gemeindeleben stattfindet, sondern in erster Linie liegt ihm das Anwachsen der jüdischen Jugend am Herzen. Das

heißt nicht, dass er zu Schabbat ähnlich wie Lea auf Sportaktivitäten (Hockey) zugunsten des Gottesdienstes verzichten würde.

Weiterhin gehören Daniel, der schon fundierte Kenntnisse vorweisen kann, und Lea zu den 3 Schülern, die bereits Vorerfahrungen im jüdischen Religionsunterricht in der Gemeinde gesammelt haben.

Deshalb ist zu vermuten, dass sie mit den Anfangsschwierigkeiten des neuen Lehrers im Kontrast zu den Mitschülern, für die der jüdische Religionsunterricht Neuland bildet, souveräner umgehen können.

Beide haben kaum etwas am gegenwärtigen Religionsunterricht zu beanstanden. Da ihre Wesensart als ruhig zu beschreiben ist, scheint für sie die Schülermitbeteiligung ggf. nicht so entscheidend. Inwieweit z.B. Lea eine Differenzierung aufgrund ihrer Vorkenntnisse aus dem bisherigen Religionsunterricht erwünscht, wird ihr vielleicht erst in späteren Stunden deutlich. Daniel ist mehr noch als Lea hochbegeistert, denn mit der gewachsenen Zahl an Jugendlichen, gefällt ihm dieser Religionsunterricht am besten im Vergleich zu früher. Von daher stellt sich bei ihm weder der Eindruck des Anders-Seins ein wie in der Schule, noch ein Gefühl des Alleinseins wie in einem früheren Einzelunterricht der Gemeinde. Religionsunterricht bedeutet für Daniel Freude und Spaß

Das sprachliche Problem, das der Außenstehende wahrnimmt, ist für Daniel und Lea vermutlich eher sekundärer Natur, denn beide sprechen russisch und finden sich auch im Deutschen gut zurecht.

Die Ziele des Rabbiners, einen positiven Zugang zum Judentum zu ebnen und Religionswissen attraktiv zu machen, hat die beiden Schüler, ihren eigenen Auskünften nach, längst erreicht. Nicht von Ungefähr hat die Rebbezin diese Schüler auch als Interviewii vorgeschlagen.

Im Kontrast zu den älteren Mitschülern, zeigen Lea und Daniel auch einen intensiven Bezug zu Gott. Daniel setzt als Axiom des Jüdischseins überhaupt den Glauben an Gott, der Rückhalt bietet, aber auch über Glück und Pech im menschlichen Leben bestimmt. Ähnlich betrachtet Lea Gott als Hilfe, Schutz und Sicherheit. Trotz dieser Parallelen gestalten die beiden Schüler ihre religiöse Identität jedoch unterschiedlich aus. Daniel ist mit dem Ritus bekannt und besucht die Synagoge. Er versucht bestmöglich, am liebsten in weiterer

Begleitung, am kollektiven Gebet teilzuhaben, da ihm die Feste wichtig sind und er die Gebote, soweit sie erfüllbar erscheinen, halten möchte, auch wenn er hinsichtlich der Kaschrut auf Probleme stößt. Lea hat ihre eigene Form der religiösen Annäherung in einem individuellen Konzept, einem „Mittelweg“, den sie als Gebet an Gott in eigener Art und Weise beschreibt, gefunden. Leas Bezug zum kollektiven Gebet ist ein anderer als bei Daniel, denn sie kann wie die meisten anderen Schüler kaum auf Kenntnisse hinsichtlich des Brauchtums und der Regeln aus der Zeit vor ihrer Migration zurückgreifen. Daraus resultiert vermutlich ihr bis heute weniger starkes Interesse am Gottesdienst, vor allem weil sie die Sprache nicht versteht. Für sie kann in diesem Sinne der Hebräischunterricht höchst relevant sein, um durch das gemeinsame Lesen und Verstehen der Liturgie eine Annäherung an das gemeinschaftliche Gebet finden zu können.

Daniel sieht von sich aus bereits einen Nutzen im Hebräischen, das er offensichtlich ohne Zwang begonnen hat zu lernen, wohl eher um dem Gottesdienst besser folgen zu können als sich in Israel zu verständigen. Doch durch den häufigen Neuanfang, der ihn auf gleichem Niveau belässt, kann er sich nicht weiterentwickeln. Der Hebräischunterricht stellt zu recht einen Kritikpunkt aus seiner Perspektive dar.

Die gesamte Jugendgemeindearbeit ist für und Daniel und Lea wichtig und darin sind sie sich ähnlich, denn das wesentliche Element jüdischer Identität, das beide betonen, ist die Gemeinschaft. Gemeinschaft deckt das Bedürfnis nach Hilfe, stärkt den Einzelnen und spendet Freude. Auf diesem Hintergrund ist auch der Religionsunterricht zu sehen, denn beider Wunsch nach Gemeinschaft wird in der Gruppe der Lernenden entsprochen. Eine weitere Voraussetzung eines guten Unterrichts heißt für Lea, dass das „Wissen“ gut vermittelt wird. Sie ist sich ihres Wissensdefizits bewusst, das sie anspornt, mehr erfahren zu wollen.

Interessant ist, dass sich bei Lea die Begriffe Wissen, Gott und Gemeinschaft in ihren Aussagen so verbinden, dass allen 3 Komponenten eine helfende und stärkende Funktion zugeordnet wird. Wissen aus dem Religionsunterricht, das für sie kein Allgemeinwissen darstellt, wird hier zu einem Gut, das einerseits jüdisches Selbstbewusstsein stabilisiert und den Umgang mit den Regeln nahe

bringt. Für Daniel steht das Begreifen der Riten und Gesetze im Vordergrund, um den ihm den schon bekannten Ritus sinnvoll machen, so dass er die Handlungen, die er rituell ausführt, zu sich in Bezug setzen kann.

Ein stärkerer Einbezug des Ritus in den Religionsunterricht, wäre für ihn nicht unbedingt wesentlich. Ganz im Kontrast zu Lea, bei der sich auch noch einmal das Problem Wissen versus Ritus deutlich macht. Wenn ihr einerseits die Gemeinschaft am Herzen liegt und sie andererseits an Gott glaubt und zu ihm betet, so gelingt es ihr nicht individuelle und kollektive Rituale zu verbinden. Judentum besteht eben auch aus dem gemeinschaftlichen Gebet. In diesem Sinne kann man sagen, dass beide Schüler durch ihre interessierte Grundhaltung von dem Religionsunterricht profitieren und Wichtiges für sich mitnehmen können, um ihre jüdische Identität entfalten zu können, jedoch auch Anlass zu Kritik haben.

<sup>1</sup> Vgl. Robinsohn 1972, S. 837

<sup>2</sup> Siehe I Kapitel 1.3.1 dieser Arbeit

<sup>3</sup> Weiter setzt sich die Gemeindemitgliederzahl aus ca. 6 % Kindern unter 11 Jahren, 53 % Erwachsenen bis 61 Jahren und 34 % Senioren ab 62 Jahren zusammen. (Vgl. ZWST 2003, S. 59) Insofern existiert ein Potential an jugendlichen Schülern, dem fast die dreifache Zahl an Senioren gegenübersteht. In diesem Sinne wird sowohl eine intensive Senioren- wie auch Jugendarbeit erforderlich.

<sup>4</sup> Es muss hinzugefügt werden, dass im Freistaat Thüringen jüdische Zuwanderer im Vergleich zu anderen Bundesländern nicht gestreut im ganzen Land verteilt wurden. Landesregierung und -gemeinde achteten, so der Migrationsforscher Kiesel, auf eine „urban ausgerichtete Ansiedlung“. Realiter hieß das, die Zuwanderer in zwei Gemeinden zu konzentrieren, um ihnen jüdisches Leben zu ermöglichen. (Vgl. Jüdische Allgemeine 2006b, S. 85)

<sup>5</sup> Zwar erhielt man nach dem Anschlag Unterstützung durch die Stadt, doch der außerordentlich bedenklich einzustufende Neonazismus in Thüringen lässt die Unsicherheit wachsen. Bei knapp 2,5 Millionen Einwohnern des Bundeslandes wird die rechte Szene auf ca. 1300 Anhänger geschätzt. (Vgl. Internetzugang: Verfassungsschutz Thüringen [Juni 2004]; zum Rechtsradikalismus in der ehemaligen DDR, dessen Ursachen bis heute nicht völlig geklärt sind, siehe Waibel 1996 und Funke 2002)

<sup>6</sup> Zu Chanukka wurde bspw. ein Theaterstück mit den Jugendlichen einstudiert und aufgeführt.

<sup>7</sup> Die bisherigen Formen eines Religionsunterrichts in der DDR christlicherseits bestanden in Kinderstunden, Christenlehre und der Vorbereitung zur Konfirmation als Kontrast zur Jugendweihe. Als nach 1989 Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes für Thüringen verbindlich wurde, stand man vor der Entscheidung, einen konfessionellen Religionsunterricht oder Schule ohne Religionsunterricht anzubieten. Man entschied sich für einen konfessionellen Religionsunterricht mit offenem partnerschaftlichem Profil. Die überarbeiteten thüringischen Lehrpläne seit 1999 orientieren sich an den Grundwerten menschlichen Zusammenlebens, dem friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen, der Einsicht in den Wert natürlicher Lebensgrundlagen, den Chancen und Risiken der von Veränderungen betroffenen Lebenssituationen und der Gleichstellung von Frauen und Männern. (Vgl. Petzold 2001)

<sup>8</sup> Vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien o. J.

<sup>9</sup> Die zugrundeliegende Literatur bilden Bücher verschiedener Rabbinen. (Vgl. De Vries 1990, Lau 1988)

<sup>10</sup> In der Grundschule befasst man sich mit der Tora und ihrem Aufbau, mit den Feiertagen, Schabbat und verschiedenen Segenssprüchen. Neben dem Kennenlernen der Synagoge sollen im Hebräischunterricht alle Buchstaben von Alef bis Taw gelernt werden.

<sup>11</sup> In der Tora wird 2 Mose 21-40 behandelt, in Hebräisch die Schreibschrift erlernt und in einem Leseheft studiert. Der Tenach wird in seinem Aufbau betrachtet und teilweise gelesen. An Feiertagen stehen die des Monats Tischri und die 3 Wallfahrtsfeste im Vordergrund, in der 10. Klasse kommt Jom HaAzmaut als neuzeitlicher Feiertag hinzu. Verschiedene Gebete werden behandelt und Gebräuche, die das jüdische Haus, die Küche und Schabbat betreffen. Jüdische Geschichte wird ab Erez Israel unter römischer Herrschaft thematisiert bis zum Judentum im Mittelalter. (Vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien o. J.)

<sup>12</sup> Während für den evangelischen Religionsunterricht als ordentliches Schulfach Lehrkräfte qualifiziert und Hochschulen ausgebaut wurden, sieht sich der katholische Religionsunterricht, ähnlich dem jüdischen, in manchen Gegenden einer konfessionellen und säkularen Sonderstellung gegenüber. Auch hier müssen in klassen- und schulübergreifenden Situationen mindestens 8 Schüler zusammenkommen, die z.T. nur 1-stündig unterwiesen werden. (Vgl. Petzold 2001)

<sup>13</sup> Indiz dafür sind die Berufe der Eltern, die z.B. als Selbständige; Sozialarbeiter, Bauingenieure Angestellte (Mütter), Musiker, Ingenieure oder Elektroniker (Väter) arbeiten.

<sup>14</sup> Nicht nur im Deutschen gibt es Defizite, über Hebräischkenntnisse verfügt fast niemand.

<sup>15</sup> Der Rabbiner räumt allerdings ein, dass die Siddurim keine didaktischen Hinweise böten und für sich allein nicht motivieren würden.

<sup>16</sup> Im Rahmen des vorläufigen Lehrplans handelt es sich um Stoff bis zur Klasse 2.

<sup>17</sup> Steht Bet am Anfang wird er gewöhnlich hart, am Ende und in der Mitte weich ausgesprochen, insofern kein Härtezeichen vorhanden ist. (Vgl. Ydit 1984, S. 10)

<sup>18</sup> Vgl. Anhang 7.2 Auszüge aus dem Unterrichtsmaterial der Gemeinde 2, Arbeitsblatt 1

<sup>19</sup> Zur Genderforschung im religionspädagogischen Kontext siehe Becker 1995



<sup>20</sup> Dem Schma geht eine Bracha als Dank über Gottes Liebe voraus. Die 3 Teile des Schma untergliedern sich in 5 Mose 6:4-9; 11:13-21 und 4 Mose 15:37-41. Aus dem 1. Abschnitt wird das Gebot der Tefillin abgeleitet. Der zweite Teil spricht von Gehorsam und Ungehorsam, die Lohn bzw. Strafe folgen lassen. Der dritte Teil verpflichtet dazu, Zizit zu tragen. Darauf folgt eine Bracha (Geula), die die Erlösung anspricht. (Vgl. Trepp 1992, S. 27; siehe II Kapitel 4.2.3 dieser Arbeit)

<sup>21</sup> Vor dem Chanukka-Narrativ wird ein Gruppengespräch zum religiösen Urteil mit der Forscherin durchgeführt. Dem Wunsch der Schüler, sich weiter mit dem Thema auseinanderzusetzen, wird durch das Eingreifen der Rebbezin nicht statt gegeben. Als Begründung wird der naherückende Feiertag genannt, der zu erklären sei.

<sup>22</sup> Es erscheint im Rahmen der Feiertage angebracht, Jugendliche strukturiert in das Thema eines Feiertages einzuführen, weil sie Hintergründe und Ablauf offenbar nicht autodidaktisch erarbeiten.

<sup>23</sup> Der Krieg bezeichnet den Kampf zwischen den Seleukiden, eine vornehmlich in Syrien herrschende Dynastie, und den Makkabäern 168 v.d.Z. aufgrund der Unterdrückungspolitik Antiochus Epiphanes IV. (Vgl. Trepp 1994b, S.17)

<sup>24</sup> Ähnlich den Wiederholungen scheinen auch die Hausaufgaben ohne größeren Anreiz gestellt, gleichwohl sie klar formuliert werden.

<sup>25</sup> Die ZJD begründet sich in der zionistischen Bewegung. Sie ist an verschiedenen Standorten Deutschlands zu finden, zumeist in größeren Gemeinden, und bietet den Jugendlichen verschiedene gemeinsame Aktivitäten an. Ziel der Organisation ist es, Jugendliche möglichst intensiv mit Israel bekannt zu machen, sei es durch Seminare, Schul- oder Studienaufenthalte. Auf der Website der israelischen Botschaft ist zur ZJD nachzulesen, dass sie sich als eine selbständige Untergruppe der Weltorganisation HaBonim Dror auffasst, die verschiedene Gruppen (Snifim) in größeren deutschen Städten bildet: „Die ZJD sieht Israel als Heimat aller Juden, respektiert jedoch die Entscheidung, in der Diaspora leben zu wollen. Ziel ist die Schaffung einer Alternative zur Diaspora.“ (Vgl. Internetzugang: Zionistische Jugend in Deutschland [Juli 2004]) Aus den Hinweisen der Botschaft ist erkennbar, dass ein ursprünglicher Kurs, alle Juden zur Alija nach Israel zu bewegen, heute zugunsten eines Programms, das das Leben in der Diaspora toleriert, ersetzt wurde.

<sup>26</sup> Der Schüler trägt seine Ergebnisse lesend vor und versucht Blickkontakt zu den anderen Jugendlichen zu halten, um ggf. Fragen zwischendurch beantworten zu können. Die Struktur des Schülerreferats gliedert sich in die Geschichte der zionistischen Bewegung, geografische, politische und symbolische Merkmale des Staates Israel und seine historischen Entwicklungen von der Staatsgründung bis heute.

<sup>27</sup> Vgl. Luhmann 2002

<sup>28</sup> Wesentliche Prinzipien heutiger Jugendarbeit bilden u.a. Mitbestimmung, Bedürfnis- und Erfahrungsorientiertheit. Zum Vergleich von Schule und Jugendarbeit siehe auch Faulde 1996, zur Jugendarbeit in der politischen Bildung siehe Otten 1988

<sup>29</sup> Die Anwesenheitsverpflichtung scheint die einzige Möglichkeit, um die Mehrheit der Jugendlichen in die Gemeinde zu führen. In Ausdehnung des Unterweisungsangebots auf einen regulären Schulunterricht stellt eine Anwesenheitsliste auch ein legitimes Mittel dar, um die Schülerpräsenz einzufordern. So soll auch eine zukünftige Bewertung eines Schülers, auf die die Lehrer in der letzten Hospitation hinweisen, nicht nur von einer Mitarbeits-, sondern auch von einer Verhaltensnote abhängen. Der Rahmen wird verschärft, indem die Teilnahme einer Probezeit unterliegt. Vorsicht ist auch für die „Zuspätkommer“ geboten, denn wer zu spät käme, dürfe nicht mehr am Unterrichtstag teilnehmen.

<sup>30</sup> Andererseits spricht sich der Lehrer im Interview deutlich gegen ein Teamteaching aus, das er nur bei einer kompetenten Person für möglich hält.

<sup>31</sup> Erst wenige der Jugendlichen haben konkrete berufliche Zukunftsvorstellungen. Drei der Befragten antworten und können sich vorstellen, Jurist (2 Schüler) oder Informatiker zu werden.

<sup>32</sup> Bei dem 14-jährigen Raffi zeigt sich im Kontrast zu den anderen Schülern, dass religiöse Sozialisation, das religiöse Verhalten der Eltern und der eigene Synagogenbesuch kohärent verlaufen.

<sup>33</sup> Siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit

<sup>34</sup> Dem Sprachgebrauch nach wird Religion zuweilen synonym für Glauben und Kult gesetzt. Zur Unterscheidung Emuna (personengerichtetes Vertrauen) und Pistis (epistemisches Fürwahrhalten metaphysischer Sachverhalte) bei Buber (Buber 1950) einerseits und der

problematischen Gleichsetzung von Religion und Glaube im christlichen Kontext andererseits siehe Brumlik 2002, S. 197 f.

<sup>35</sup> Vergleicht man die Begründungskomponenten zum Besuch des Religionsunterrichts mit den Komponenten, die sie dem Judentum als wichtig zuordnen, fällt auf, dass sich inhaltlich kein analoges Antwortverhalten abzeichnet. Für einen 14-jährigen Schüler, der den Glauben und die 14-jährige Schülerin, die Religion und Glauben als wichtigste Dimensionen des Judentums einstufen, ist allein die Neugier, die sie zum Besuch des Religionsunterrichts motiviert, ausschlaggebend. Die atheistisch positionierte 18-Jährige begründet den Religionsunterrichtsbesuch schlichtweg damit, dass sie gerne in die Gemeinde ginge. Drei weitere Schüler begründen ihren Unterrichtsbesuch (12- und 20-jährige Schülerinnen, 14-jähriger Schüler) mit ihrem Glauben, mit Neugier, der Lernverpflichtung und der Freude am Gemeindebesuch. Andererseits verzichten sie darauf, die ihnen wichtigen Elemente des Judentums im Fragebogen zu nennen. Insgesamt ist in der Gruppe der befragten Schüler der Gemeinde 2 erkennbar, dass die als wichtig erachteten Bestandteile der Glaubensgemeinschaft nicht identisch mit Begründungen für den Besuch des Religionsunterrichts sein müssen.

<sup>36</sup> Siehe dazu 4.1.5.6

<sup>37</sup> Die „Synagoge“ ist auch Teil des Lehrplanes in Klasse 3.

<sup>38</sup> Es ist zu beobachten, dass Faktoren des Erinnerten, damit ist das reproduzierte Wissen gemeint und Faktoren der Schülerinitiativen sich z.T. decken: Eine Standortfrage, wenn auch zeitlicher Natur, lässt sich in der Frage zum Kaddisch finden, ein funktionales Interesse ist hinter der Frage zur Hawdala zu vermuten und rituelle Handlung und bzw. Brauch ließen sich auf Frauen-Minjan und Gebet beziehen.

<sup>39</sup> Nicht zuletzt besteht die Gefahr der Ausgrenzung der Alteingesessenen, die sich ggf. aus der Gemeinde zurückziehen.

<sup>40</sup> Wie aus einem Zeitungsbericht vom November 2002 zu erfahren ist, gibt es im Jahr 2004 keinen offiziellen Rabbiner, da die Probezeit des Geistlichen aus Jerusalem nicht verlängert wurde. Er wäre nicht bereit gewesen, Deutsch zu lernen und stellte sich als streng orthodox heraus, eine Richtung, die nicht dem Gemeindesinn nahe stehe. Die Suche nach einem Nachfolger gestaltet sich schwierig (Vgl. Kissler 2002, S.15). Im Jahr 2006 veröffentlicht die Hochschule für jüdische Studien einen Übersichtsplan über all die Absolventen, die als Lehrer in einer Gemeinde in Deutschland tätig sind, für die Gemeinde 2 wird ein Professor für Judaistik erwähnt (Vgl. Graf 2006, S. 5)